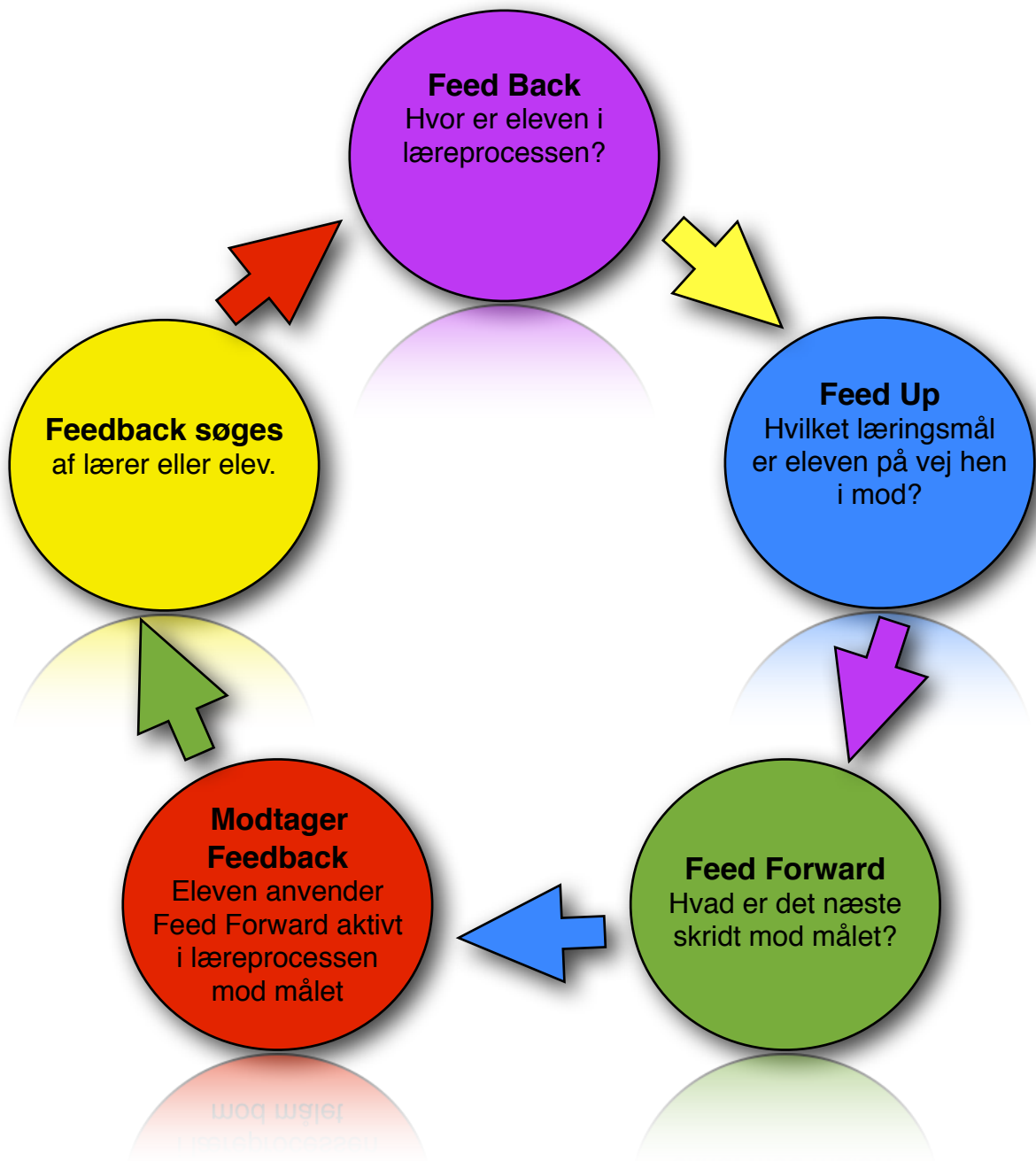


Formativ Feedback

- En kritisk analyse af John Hatties feedbackmodel og dens implementering i praksis



Kirsten Hyldahl Pedersen

Titelblad

Specialeafhandling 10. semester 2012

Læring og Forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Titel: Formativ Feedback. En kritisk analyse af John Hattie's feedback-model og dennes implementering i praksis.

Afleveringsdato: 31. maj 2012

Vejleder: Ole Ravn

Anslag inkl. abstract: 195336

Fortrolighed: Specialeafhandlingen er *ikke* fortrolig

Udarbejdet af: Kirsten Hyldahl Pedersen

Studie nr.: 20101011

Underskrift: _____

Forord

Denne specialeafhandling er udarbejdet i perioden 1. februar til 31. maj 2012, men min interesse for emnet opstod allerede i forbindelse med mit praksisophold på 9. Semester ved UCN act2learn, hvor jeg gennem følgeforskning deltog i et udviklingsprojekt om elevfeedback i Skive Kommune. I den forbindelse vil jeg gerne takke Ph.d. lektor Preben Olund Kirkegaard, for at gøre det muligt for mig, at indsamle relevante empiriske data fra skolepraksis. Endvidere vil jeg gerne takke de fire lærere, der ville deltage i interviewene om deres erfaringer og oplevelser med at implementere Hatties feedbackmodel i deres undervisning. Ligeledes ønsker jeg at takke min vejleder Ole Ravn for at give løbende feedback i min læreproces mod målet for denne specialeafhandling.

De lærere der har været kilde til det empiriske datamateriale, har jeg anonymiseret ved navneændring. Ligeledes er alle navnene i transskriptionerne i bilag E, F og G ændret af hensyn til de involverede. I relation til kildehenvisninger og litteraturliste har jeg benyttet systemet APA Style (American Psychological Association).

Abstract

This master's thesis explores how teachers can use feedback to improve their teaching in the classroom. In this context John Hattie, a professor in education of University of Auckland, has developed a model of feedback is based on a synthesis of meta-analysis. In 2009 he published *Visible Learning - a synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*, in which he categorise influences on achievement and explain the methodology relating to the evidence of his research. To gain insight into the base of the model of feedback, I make a critical analyze of his methodology. In this case I make an analyze of the concept of synthesizing meta-analysis and of the methodology used to convert effect sizes. I use this particularly knowledge to be critical on the evidence of his results and also in addition to the interpretation and the use of his results relating to a Danish teaching practice.

There are several definitions on the concept of feedback and many answers relating to the question concerning when feedback is most effective. Hattie give an answer on this question based on the evidence of this research. By addressing the highest effect sizes relating to feedback effects, he develops a model of feedback with his colleague Helen Timperly in 2007. This model has been refined in this two latest books *Visible Learning (2009)* and *Visible Learning for teachers (2012)*. The purpose of the model of feedback is to reduce the discrepancies between current understanding and a desired goal, which can be reduced by teachers providing appropriate challenging and specific goals or assisting students to reach them trough effective feedback. The student can also reduce the discrepancies, if he or she increases effort and employment of more effective strategies or on the contrast by abandoning, blurring or lowering goals. The latter is clearly the less efficient strategy. Effective feedback answers three different questions of feedback, which relate to four levels.

Hattie's principles of Visible Learning present the mind frames within the model of feedback should be considered. Bases on these principles and my knowledge of the model, I analyze his perspective on learning. This perspective is important in clarifying his concept of learning in relation to his methods to measure influences on achievement. In this context it is interesting to explain what the effect sizes express in Hattie's synthesis of meta-analysis – is it related to learning or just test performance? His perspective on learning is also essential to the model of feedback and its implementation in different countries and communities around the globe. The perspective must come to terms with the perspective on learning in respective countries and school systems before a successful implementation can be considered.

I analyze Hattie's perspective on assessment on the basis of the model of feedback. He possesses a perspective on assessment that relates to formative assessment, which probably could become an alternative to the summative approach in the Danish education system. Internationally there is a billow that moves in a direction approaching formative feedback, which prevailing is caused by their experiences with controlled use of summative assessments. I discuss the advantage of feedback versus summative assessment in relation to the students' effort, motivation and learning. In this context I compare the "summative" methodology that Hattie has used as evidence for his model of feedback. The intention of the model is to help teachers to use formative feedback on their students and increase their achievement. In this case it is interesting to explore whether the model of feedback actually can be used in the classroom despite its quantitative or "summative" base of evidence.

A developmental project about Hattie's model of feedback were initiated in the fall 2011, were selected teachers from four different schools participated. These teachers tried to implement the model of feedback into the practise of their teaching. In this thesis I evaluate their experiences by interviewing four of the teachers about the implementation and analyze how they use the questions and levels of feedback in the teaching practice. Based on the interviews I analyze the correlation between learning goals and feedback. In addition to the levels of feedback, I analyze which levels the teachers are aiming for in their practice. I summarize their experience and consider the model of feedback and its opportunities to act as formative feedback in a Danish practise relating to the Danish curriculum. Furthermore I contemplate how to educate teachers, to enable them to successfully implement the model of feedback. In Hattie's latest book he gives directions about the considerations that are necessary for the teachers to implement the principles of visible learning in the classroom. In addition, an exhaustive knowledge especially about the model of feedback is a requisite, before it successfully can be implemented into teaching practice. In this context I find a previous acquaintance about the model essential to understand the description of the model in *Visible Learning for Teachers (2012)*.

Indholdsfortegnelse

1. Problemfelt	5
1.1 Elevfeedback som udviklingsprojekt	7
1.2 Pilotprojektet	8
1.3 Problemformulering	9
2. Metodebeskrivelse	9
2.1 Første del - Grundlaget for feedbackmodellen	9
2.2 Anden del - Implementering af feedbackmodellen i en dansk praksis	10
2.3 Videnskabsteoretisk ståsted	11
2.4 Forskerrolle	12
3. Hatties undersøgelser af effektstørrelser	16
3.1 Synteser af metaanalyser	16
3.2 Effektstørrelser	18
3.2.1 Beregning af effektstørrelse	19
3.2.2 Sammenstilling af resultater	22
3.2.3 U hensigtsmæssig resultatsammenstilling	23
3.3 Kritik af validiteten af metaanalyser	24
Hatties feedbackmodel	26
4.1 Hvad er effektiv feedback?	26
4.2 Indflydelsesfaktorer på læringspræstationer	28
4.3 Feedbackbegrebet	30

4.4 Feedbackmodellens opbygning	31
4.5 Feedbackspørgsmål	34
4.5.1 Hvor skal jeg hen?	34
4.5.2 Hvor er jeg i læreprocessen mod målet?	35
4.5.3 Hvad er næste skridt?	37
4.6 Feedbackniveauer	37
4.6.1 Feedback på opgaven	38
4.6.2 Feedback på opgavens læreproces	39
4.6.3 Feedback på selvregulering	40
4.6.4 Feedback på eleven som person	41
4.7 Feedbackmodellen i korte træk	42
5. Hatties læringsperspektiv	43
5.1 Synlig læring	43
5.2 Konstruktivisme	45
5.3 Kognitiv konstruktivisme	46
5.4 Dialogisk kognitiv konstruktivisme	47
5.5 Kritik - Er læring målbar?	48
6. Hatties evalueringsperspektiv	50
6.1 Formativ feedback	52
6.2 Formativ Feedback versus summativ evaluering	53
6.3 Kritik - summative principper i Hatties metodikker	57
7. Casebeskrivelse - UCN's pilotprojekt	60

8. Empiriske metodeovervejelser	61
8.1 Interview og Gadamers hermeneutik	61
8.2 Kvalitative fokusgruppeinterviews og individuelt interview	62
8.3 Semistruktureret interview	63
8.3.1 Interviewguide	63
8.3.2 Afklaring af fordomme	64
8.4 Informantpræsentationer	65
8.4.1 Heine - Individuelt interview	65
8.4.2 Clara - Individuelt interview	66
8.4.3 Anders & Louise - Fokusgruppeinterview	66
8.5 Transskription af interview	66
9. Analysemetode	67
9.1 Analysens fokus	68
9.2 Analysetaktik af kvalitativ interviews	68
10. Analyse - Implementering af feedbackmodellen i praksis	69
10.1 Opgaveniveauet	70
10.1.1. Ingen mål - ingen effektiv feedback	70
10.1.2 Konkrete mål for afleveringsopgaven	71
10.1.3 Progression gennem konkrete læringsopgaver	73
10.2 Opgaveniveauets forbindelse til proces- og selvreguleringsniveauet	74
10.2.1 Fra novice til kompetent elev	75
10.2.2 Opgaveniveauets mål i relation til proces- og selvreguleringsniveauet	75

10.2.3 Procesniveauet	76
10.2.4 Selvreguleringsniveauet	78
11. Feedbackmodellens didaktiske konsekvenser for praksis	79
11.1 De tre feedbackspørgsmål og -niveauer i praksis	79
11.1.1 Feedbackspørgsmålenes perspektiver på opgaveniveauet i praksis	79
11.1.2 Opgaveniveauets forbindelse til proces- og selvreguleringsniveauet i praksis	82
11.1.3 Formativ Feedback i praksis	83
12. Konklusion	84
13. Perspektivering	87
14. Litteraturliste	88
Bilag A. Hatties liste over indflydelsesfaktorer	92
Bilag B. 12 metaanalyser om specifik information ang. feedback	96
Bilag C. Udvalg af metaanalyser om feedback fra Hatties database	97
Bilag D. Kluger & DeNisi. Metaanalyser over typer af feedback	98
Bilag E. Transskription. Individuelt interview - Heine	99
Bilag F. Transskription. Individuelt interview - Clara	113
Bilag G. Transskription. Fokusgruppeinterview - Louise & Anders	126

1. Problemfelt

I denne specialeafhandling ønsker jeg at undersøge, hvordan formativ evaluering kan være et alternativ til den forholdsvise summative evalueringskultur, der har inspireret uddannelsespolitikken i Danmark. Det summative indspark ses blandt andet ved, at gennemsnittet hos folkeskolens afgangsklasser offentliggøres på undervisningsministeriets hjemmeside, via en kvantificeret og standardiseret metode, der ikke tager hensyn til, hvilke elevtyper eller de sociale baggrunde der er repræsenteret på den enkelte skole (Lauritsen: 2011). Ifølge Sven Erik Nordenbo fra Dansk Clearinghouse kan dette medføre en rangordning af skolerne, hvor både lærere og forældre vil ”vandre efter” de skoler, hvor eleverne klarer sig godt til afgangseksamen (Villesen & Richter: 2010). Herudover er indførelsen af de nationale test i 2006 også en konsekvens af det store fokus på summativ evaluering. Initiativet til at indføre standardiserede test er blandt andet initieret af den tidligere regerings reaktion på Pisa-undersøgelsen anno 2003, hvor Danmark fik en endnu dårligere placering end i 2001. Undersøgelsen der sammenligner danske elevers faglige niveau med andre OECD-lande, viste ifølge en pressemeddelelse af daværende undervisningsminister Ulla Tørnæs, at hver femte elev forlod skolen som funktionel analfabet (Aarsland: 2005). Dette resulterede i en politisk intervention, der blandt andet forårsagede en stramning af den summative evalueringskultur med henblik på at øge elevernes læringsudbytte i folkeskolen. Spørgsmålet er nu, om nationale test faktisk er med til at fremme elevernes læringsudbytte frem for mere formative evalueringsformer?

I Danmark er der lagt op til, at lærerne anvender de nationale test som løbende evaluering til at differentiere undervisningen fremadrettet. Dette perspektiv virker umiddelbart tilforladeligt, da lærerne således får et relevant evalueringsværktøj. Men det er vigtigt at holde sig for øje, at de nationale test knytter sig til en summativ evaluering. Det vil sige, at der er tale om en evaluering, som giver et indblik i *udvalgte områder* af elevens læringsudbytte på et givet tidspunkt. Herudover siger det noget om elevens umiddelbare faglige niveau, og hvilke faglige huller der kan være i vedkommendes læringsudbytte. De nationale test viser altså, *hvad* der kan differentieres i forhold til, og ikke *hvordan* der kan undervisningsdifferentieres. Testene viser ikke en formativ evaluering om, hvordan den enkelte elev lærer bedst, og hvad læreren didaktisk kan gøre for at fremme elevens læreproces. Men de nationale test kan give læreren en væsentlig indsigt i, hvilke faglige besværligheder eleven har.

De politiske diskussioner omkring offentliggørelsen af de nationale test har været mange. I starten af 2010 meddelte Danmarks daværende statsminister Lars Lykke Rasmussen i et skoleudspil, at han ønskede, at resultaterne af de nationale test skulle gøres offentligt tilgængelige. Indtil videre er det

dog ifølge folkeskolelovens § 55b ulovligt at offentliggøre resultaterne af testene. England og USA har derimod erfaringer med at offentliggøre test- og afgangresultater, da de i høj grad har ladet sig inspirere af en summativ evalueringskultur. Målet har været at benytte de nationale test til at ansvarliggøre lærerne over for elevernes læringsudbytte. Det betyder, at der lægges et stort pres på lærerne med henblik på at opnå gode resultater med deres elever. Det betyder imidlertid, at presset yderligere bliver attribueret over på eleverne, hvilket kan resultere i en tendens til overfladelæring eller den uheldige effekt, at nogle ikke færdiggør sin uddannelse. Ansvarliggørelsen af lærerne kan desuden have den konsekvens, at der kun undervises i det læringsstof, der bliver testet i. Dette fænomen kaldes ”teaching to the test” og henviser til en øget summativ fokusering på resultatopnåelse frem for et formativt fokus på elevernes læreproces (Villesen & Richter: 2010). I USA og England har der været en opfattelse af, at resultatfokusering vil føre til et større læringsudbytte hos eleverne. Dette skyldes en overbevisning om, at et større fokus på resultater vil medføre en bedre præstation hos både lærere og elever (Slemmen: 2009).

Danmark har i de seneste år været præget af en uddannelsespolitisk debat, der med sit udspring i Pisa-undersøgelserne har haft fokus på at fremme elevernes læring i folkeskolen. Det politiske initiativ er særligt karakteriseret ved at bruge summative evalueringsværktøjer som de nationale test og offentliggørelse af afgangsklassernes gennemsnit på de enkelte skoler. Disse tendenser peger på en forvisning om, at resultatfokusering formentlig vil medføre større læringsudbytte. Dog er der i den politiske diskurs formuleret en formodning om, at summative evalueringsmetoder kan anvendes med et forholdsvist formativt formål, nemlig at støtte læreren i at undervisningsdifferentiere (uvm.dk). Med dette mener jeg selvfølgelig ikke, at summative evalueringer på ingen måde kan være støttende i lærernes arbejde med at differentiere undervisningen. Som tidligere nævnt kan bevidstheden om elevernes niveau være med til at give læreren en indsigt i elevernes svage områder. Men hvis målet med de nationale test er at hjælpe læreren med at undervisningsdifferentiere og derved fremme elevernes læringsudbytte, kan der sættes spørgsmålstegn ved, om en summativ evalueringsform er den rigtige vej at gå. Den amerikanske professor W. James Popham skriver i sin bog *Transformative assessment* om formativ evaluering, følgende:

”But there is currently no research evidence supporting the hypothesis that this kind of periodic assessment is educationally beneficial” (Popham 2008:10)

Dette citat understøtter et evalueringsunivers, som står i kontrast til den tankegang, der er styrende i den danske uddannelsespolitik i dag. Ifølge Popham er der således ingen beviser for, at nationale

test ikke er læringsfremmende i sig selv, og deres udbytte er formodentlig afhængig af, hvordan den enkelte lærer og skole vælger at anvende dem (Slemmen: 2009). Kvaliteten af testen er baseret på at klargøre elevens faglige niveau, og kun en dybere analyse af testen kan muligvis, enkelte gange, give læreren en formodning om, hvordan eleven tænker. Men den summative evaluering har ikke til hensigt at redegøre for den enkelte elevs læreproces. Det er imidlertid den formative evalueringens hensigt, og denne har da også vundet større indpas især i England, som konsekvens på resultatfokuseringens førnævnte mangel på positive resultater (Ibid., Villesen & Richter: 2010). Det er således ikke alene vurderingen af resultater, der fremmer læring, men processerne i klasselokalet, der kan være med til at gavne og forbedre elevernes læringsudbytte (Popham: 2008, Slemmen: 2009). Ifølge Trude Slemmen, som henviser til forskningsgruppen Assessment Reform Group og forskningsprojektet ”Inside The Black Box” fra 1998, så viste mange af de studier, som er foretaget om vurdering, at en systematisk anvendelse af feedback kan øge læringsudbyttet især hos svage elever (Slemmen: 2009). Interessen for formativ evaluering i form af systematisk brug af feedback har også fundet sin vej til Danmark, hvilket uddybes i følgende afsnit.

1.1 Elevfeedback som udviklingsprojekt

University College Nordjylland – act2learn (UCN) er en organisation, hvis hovedområde er at efter- og videreuddanne individer med en professionsbacheloruddannelse. Det vil sige dem, der har færdiggjort en uddannelse på professionshøjskolerne såsom folkeskolelærere, pædagoger, sygeplejersker, fysioterapeuter mv. UCN har inden for det pædagogiske område igangsat et udviklingsprojekt, som de betegner elevfeedback. Elevfeedbackprojektet er i høj grad inspireret af artiklen *The Power of Feedback* (2007) af John Hattie og Helen Timperly, der begge er professorer på New Zealands Største universitet; *University of Auckland*. Artiklen udkom i marts 2007, i den årlige udgivelse af tidsskriftet *Review of Educational Research*, og omhandler systematisk anvendelse af feedback som evaluering af undervisningen. Dette tidsskrift indeholder kritiske og integrerende anmeldelser af forskningslitteratur omkring uddannelse inden for mange forskellige fagområder. Hattie og Timperlys artikel, tager udgangspunkt i Hatties sammenstilling af 500 metaanalyser om effekten af uddannelse (Hattie & Timperly 2007:82).

UCN's udviklingsprojekt tog sin begyndelse med et pilotprojekt i Skive Kommune i august 2011, som blev afsluttet i januar 2012. I pilotprojektet deltog fire skoler, hvor udvalgte lærere skulle være repræsentanter for den enkelte skole. De praktiske og organisatoriske erfaringer, som lærerne gjorde sig i løbet af pilotprojektet, var den viden, som pilotprojektet efterspurgte. Det skyldes, at denne

viden skal indgå i udarbejdelsen af et uddannelsesprogram, som UCN skal tilbyde regionalt til forskellige kommuner. Programmet skal kombinere forskningsviden om elevfeedback med de erfaringer, der blev gjort i pilotprojektet. Skive Kommune indgik i starten af februar 2012, umiddelbart efter pilotprojektets afslutning en købsaftale med UCN, der involverer uddannelse af 450 lærere i kommunen. Disse lærere skal uddannes og videreuddannes gennem et uddannelsesprogram, som UCN på nuværende tidspunkt er i gang med at udvikle.

1.2 Pilotprojektet

Udviklingsprojektet om elevfeedback i Skive Kommune har som pilotprojekt til hensigt at afsøge mulighederne for at omsætte forskningsviden til praksisviden. Denne omsætning af viden er baseret på Hatties forskning om, hvordan elevfeedback kan anvendes, så den fremmer elevernes læringspræstationer i undervisningen.

Pilotprojektet om elevfeedback er udformet som et uddannelsesforløb, der som udgangspunkt involverer tre forskellige arenaer. En teoretisk-, en praktisk- og en refleksionsarena. Meningen med disse arenaer er, at UCN, i relation til den teoretiske arena, præsenterer et nyt oplæg på baggrund af international forskning om feedback til hver undervisningsgang. Efter hvert teorioplæg diskuteres den præsenterede viden i forhold til den daglige skolepraksis. Den enkelte lærer kan efterfølgende sætte fokus på en specifik del af feedback i sin egen praksis, ved at foretage didaktiske overvejelser i forhold til et konkret undervisningsforløb. I refleksionsarenaen, der som sagt foregår ved e-læring, skal lærerne aflevere skriftlige opgaver, der indeholder korte beskrivelser af, hvordan forskningen kan omsættes til praksis, og hvilke problemstillinger der kan være i den forbindelse. Beskrivelserne skal også indeholde, hvilke uddannelsesmæssige udfordringer pilotprojektet rejser i henhold til lærernes egne kompetencer.

Elevfeedbackprojektet kan anskues som et alternativ eller supplement til den summative evalueringskultur, der præger Danmark i øjeblikket. Hensigten er, at lærerne i sidste ende skal kunne anvende feedback som formativ evalueringsmetode i undervisningen. UCN har bygget implementeringen af elevfeedbackprojektet op omkring en feedbackmodel, som Hattie har udviklet i forbindelse med artiklen *The Power of Feedback*. I modellen opererer feedback på fire forskellige niveauer, som involverer opgave-, proces-, selvregulerings- og personlighedsniveauet (Hattie & Timperly: 2007). Feedbackmodellen kan således betragtes som elevfeedbackprojektets fundament, da teorioplæggene løbende knytter sig til hvert feedbackniveau. Dette betyder, at der vises stor tillid

til evidensen af Hatties forskningsstudie og anvendelsen af feedback som formativ evalueringsmetode. Jeg vil i afhandlingen betegne feedbackmodellen som John Hatties, da modellen har grundlag i hans empiriske studier og endvidere indgår i hans to seneste bøger *Visible Learning* (2009) og *Visible Learning for Teachers* (2012). Det er med afsæt i førnævnte, at jeg føler mig inspireret til at fortage en kritisk analyse af feedbackmodellen og yderligere undersøge erfaringerne med anvendelsen af modellen i folkeskolernes praksis. Det leder frem til problemformuleringen for denne specialeafhandling.

1.3 Problemformulering

Hvilken empirisk metode ligger til grund for John Hatties feedbackmodel og hvilket lærings- og evalueringsperspektiv afspejler denne model? Hvordan er danske erfaringer med anvendelsen af feedbackmodellen i praksis?

2. Metodebeskrivelse

Specialeafhandlingen er inddelt i tre dele, hvor den indledende del betragtes som introduktion. Introduktionen involverer problemfeltet, problemformuleringen og denne metodebeskrivelse inklusiv mit videnskabsteoretiske afsæt, hvilket vil blive beskrevet i det efterfølgende afsnit 2.3. Endvidere vil jeg fremstille refleksionerne over min forskerrolle i afsnit 2.4. Disse afsnit klargør det udgangspunkt og de overvejelser, jeg er gået til afhandlingen med. Afhandlingens fokus er præsenteret i problemformuleringen og omhandler John Hatties studier af indflydelsesfaktorer på læringspræstationer, som danner grundlag for udviklingen af en feedbackmodel, der ifølge Hattie kan øge elevernes læringspræstationer gennem et formativt evalueringsprincip. Endvidere er der fokus på, om denne model er implementerbar i en dansk undervisningspraksis. I det følgende vil jeg beskrive tilgangen til afhandlingens første del, der sigter mod at besvare første del af problemformuleringen.

2.1 Første del - Grundlaget for feedbackmodellen

Dette leder mig frem til afhandlingens første del, hvor jeg i kapitel 3 vil foretage en kritisk analyse af Hatties metodiske evidensgrundlag for at afklare det fundament, hvorpå feedbackmodellen er udviklet. Jeg vil efterfølgende beskrive feedbackmodellen i kapitel 4, hvor jeg vil have fokus på

lærerens rolle og afgrænser mig derfor fra, hvordan feedbackmodellen anvendes indbyrdes blandt elever i undervisningen. Herefter sammenholder jeg modellen med Hatties teoretiske og evidensbaserede helhedsforståelse. Dette fører videre til afklaringen af Hatties læringsperspektiv i kapitel 6, som jeg endvidere diskuterer i forhold til hans metodikker i måling af læringspræstationer i afsnit 5.5 *Kritik - er læring målbar?* Efterfølgende vil jeg på baggrund af feedbackmodellens ramme analysere og diskutere Hatties evalueringsperspektiv, hvor jeg sammenholder dette med Patricia Broadfoots syn på evaluering. Desuden vil jeg sammenholde dette evalueringsperspektiv med hans metaanalytiske metodikker i hans forskning eller “evaluering” af indflydelsesfaktorer på læringspræstationer.

I forbindelse med afhandlingens første del foretager jeg ikke en analyse af den danske undervisnings- og lærerkultur. Det skyldes ikke, at denne viden ikke findes relevant for feedbackmodellens implementeringsmuligheder. Men denne afhandling fokuserer på en pragmatisk tilgang i afsøgningen af modellens praksisanvendelse. Jeg går dog til afhandlingen med en bevidsthed om, at der er en variation i relation til den danske undervisningskultur kontra de undervisningskulturer, som udgør feedbackmodellens empiriske fundament. Jeg vil i den forbindelse beskrive afhandlingens anden del, der omhandler feedbackmodellen implementering i praksis.

2.2 Anden del - Implementering af feedbackmodellen i en dansk praksis

Implementeringen af feedbackmodellen retter sig mod at besvare problemformuleringens anden del. Den omhandler derfor den metodik, der er udgangspunkt for min empiriindsamling og den case i form af UCN’s pilotprojekt i Skive Kommune, der er genstand for mine data. Casen er allerede fremstillet i afhandlingens problemfelt og vil derfor kun ganske kort blive præsenteret i kapitel 7. Mine empiriske metodikker beskrives i kapitel 8, hvor jeg afsluttende vil præsentere informanterne, der har bidraget med data til afhandlingens anden del.

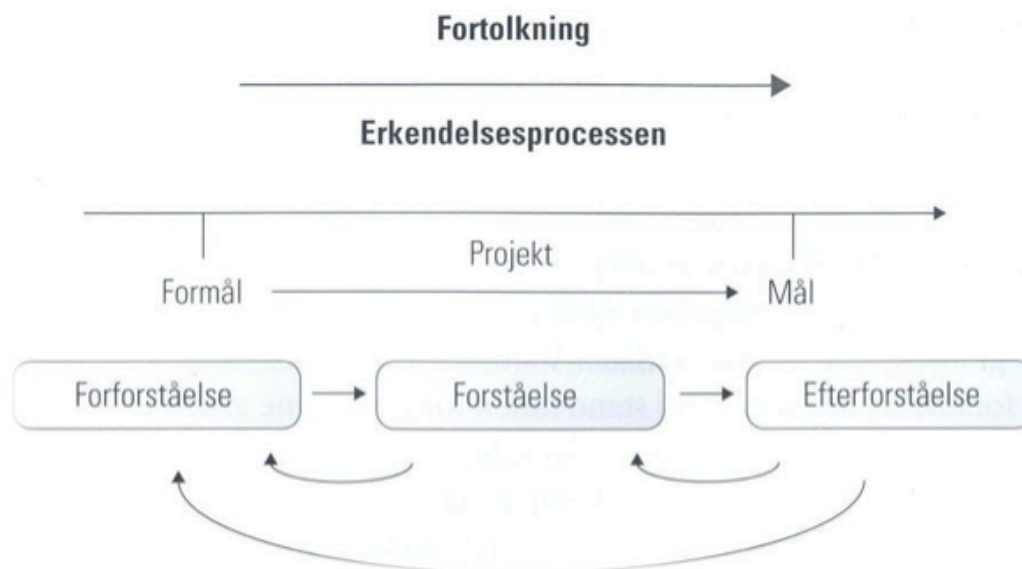
Jeg vil efterfølgende beskrive de analysespørgsmål, som vil være fokus for opgavens empiriske analyse. Der er i det empiriske materiale flere interessante temaer, der kan findes relevante for afsøgningen af feedbackmodellens implementeringsmuligheder. Jeg har dog valgt at afgrænse afhandlingen fra modellens læringseffekt og til dels også relevante data om anvendelsen af feedbackmodellen som evalueringsværktøj. Dette skyldes, at jeg anskuer en succesfuld implementering af modellen som en forudsætning for en valid analyse af de førnævnte faktorer.

I kapitel 10 analyserer jeg feedbackmodellens virke med udgangspunkt i analysespørgsmålene, hvis pointer jeg opsamler i kapitel 11, *Feedbackmodellens didaktiske konsekvenser i praksis*. I konklusionen i kapitel 12 konkluderer jeg på afhandlingens problemformulering. Efterfølgende i perspektiveringens beskrives, hvilke overvejelser jeg ser som nødvendige for at forberede lærerne på at implementere feedbackmodellen succesfuldt i en dansk undervisningspraksis. Jeg vil nu beskrive de videnskabsteoretiske overvejelser, som jeg går til afhandlingen med.

2.3 Videnskabsteoretisk ståsted

Mit syn på verden og mennesket er en forudsætning for, hvilke videnskabsteoretiske retninger jeg lader mig inspirere af i denne afhandling. Jeg har gennem mit studie været fascineret af den fænomenologiske filosofi, hvor jeg blandt andet har beskæftiget mig med anvendelsen af epochébegrebet og kritikken af dette, både på baggrund af teoretiske refleksioner og egne praksiserfaringer. Det synes umuligt at afvise, at min forforståelse er uden betydning for min erkendelseshorisont, hvilket betyder, at denne afhandlings videnskabsteoretiske ståsted vil være inspireret af, at jeg bevæger mig fra et fænomenologisk til et filosofisk hermeneutisk afsæt, hvilket derfor vil være styrende for afhandlingen. Kendetegnende for fænomenologien er, at den befinder sig inden for en forståelse, der altid er der i forvejen. Forståelsen er dog skjult, og det er derfor nødvendigt, at den hentes frem i lyset. Det betyder, at essensen for fænomenologien er at finde frem til de tendenser og træk ved vores eksistens, som vi ikke selv er opmærksomme på eller endda fortrænger. Det er således ikke centralt, at objektivere fænomener til isolerbare fakta, men det er derimod fælles for både fænomenologi og hermeneutik, at vi som mennesker altid forstår noget på baggrund af noget andet, og at der altid er mere inden for vores erfaringshorisont end det, vi er direkte opmærksomme på. Ifølge den tyske filosof Hans Georg Gadamer, så består dette ”mere” af forståelsens betingelser og det, der sker, når vi forstår noget. Gadamer har med afsæt i Heidegger en forståelse af, at vi som mennesker er forstående alle steder i livet. Forståelse er således en væremåde og et grundtræk ved vores eksistens. Hos Gadamer opfattes mennesket som værende forbundet med verden, således at vi ikke er et autonomt væsen. Men derimod er vi afhængige af en sproglig, historisk og social horisont, der bestemmer, hvor meget vi er i stand til at forstå. Denne horisont betegnes som vores forståelseshorisont og har den betydning, at vores erkendelse altid er kontekstbestemt. Vi fortolker altså det, vi ikke forstår, ud fra det, vi allerede kender. Men det betyder ikke, at vi som mennesker skal opfattes som et produkt af erfaringen, da vi altid er i stand til at modificere vores egen forforståelse. Det er dog vigtigt at påpege, at når vi tilegner os ny

forståelse, så ender denne forståelse altid med at blive noget kendt, dvs. at den bliver en ny forforståelse eller en ny forståelseshorison, som endnu engang skal modificeres i en uafsluttet kontinuerlig proces. (Jørgensen 2009: 12-21) Denne vekselvirkning betegner Gadamer som den hermeneutiske cirkel, der illustrerer forståelsens og erkendelsens struktur. I den følgende figur 1. præsenteres afhandlingens erkendelsesproces med udgangspunkt i den hermeneutiske cirkel:



**Figur 1. Fortolkningens og forståelsens faser i erkendelsesprocessen.
(Thisted 2010)**

Ifølge illustrationen består afhandlingen af tre faser i erkendelsesprocessen: forforståelse, forståelse og efterforståelse. Denne afhandling er bygget op på en sådan måde, at jeg først vil gøre rede for min forforståelse i den introducerende del, hvilket involverer de overvejelser, jeg går til afhandlingen med. Min erkendelsesproces udgøres af afhandlingens første og anden del, hvilket kan betragtes som min forståelse. Min efterforståelse fremstilles i konklusionen, ligesom den også vil være udgangspunkt for perspektivering. I det følgende vil jeg beskrive min rolle i erkendelses- og fortolkningsprocessen.

2.4 Forskerrolle

Min forskerrolle er i høj grad præget af mine egne forforståelser eller for-domme, som Gadamer vil kalde det. Gennem mit studie har jeg ofte forsøgt at fralægge mig disse fordomme i håb om at

objektivere mine empiriske studier. Men en objektivitet i humanvidenskab findes umiddelbart umulig, da jeg ikke synes at kunne agere fuldstændig upåvirket i relation til omgivelserne. Min argumentation bunder i fænomenet væren-i-verden, som jeg opfatter som et eksistentielt grundvilkår hos alle mennesker. Vi er infiltreret i – og er forbundet med verden, således at det synes umuligt at træde fuldstændig ud af os selv. Inden for hermeneutikken skal man ikke forsøge at fralægge sig sine fordomme, da disse er betingelsen for at udvikle forståelse. Jeg skal derimod opnå indsigt i mine uundgåelige fordomme og beskrive disse, når det synes nødvendigt i forhold til afhandlingens fokus. Min forskerrolle kan beskrives på følgende måde:

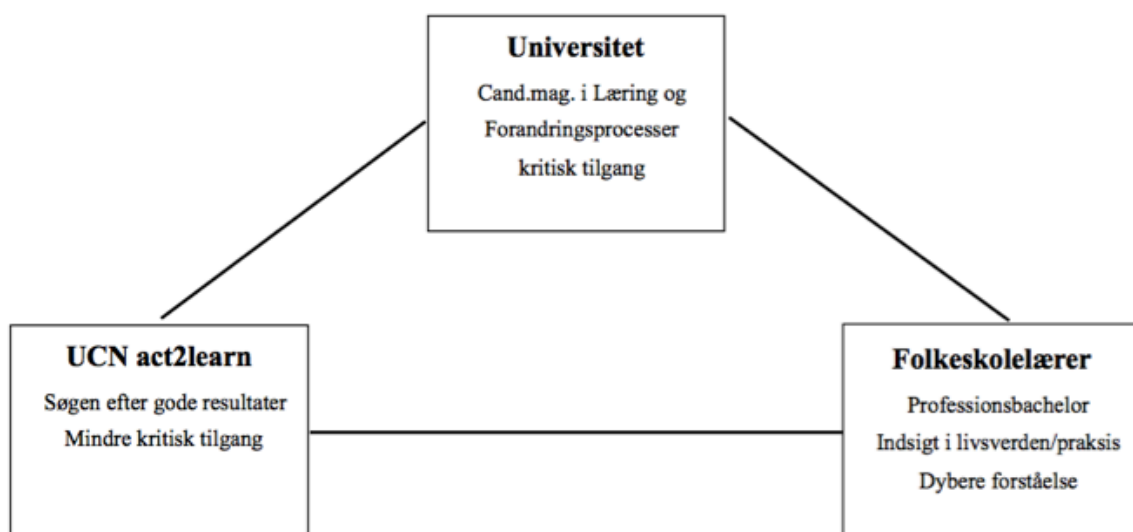
”En stræben efter sensitivitet, når det drejer sig om ens fordomme, ens subjektivitet, indebærer en refleksiv objektivitet” (Kvale & Brinkmann 2009:269)

Validiteten af viden indebærer således, at jeg anvender refleksivitet med henblik på finpudsningen af mine egne forudsætninger. Bevidstgørelsen af fordomme er afgørende for validiteten, fordi vi som mennesker altid fortolker og forstår verden på baggrund af det, vi allerede kender (Jørgensen 2009: 15). Bevidstheden om egne fordomme i forståelsesprocessen gør, at vi kan dokumentere og redegøre for dennes progression.

For at klargøre, hvilke fordomme der kan gøre sig gældende i skriveprocessen, vil jeg i det følgende redegøre for min forskerrolle eller rettere *mine forskerroller*. Afhandlingen udspringer af mit praksisophold på 9. semester og det tilknyttede praksisprojekt. I forbindelse med mit praksisophold på UCN act2learn, fulgte jeg undervisningen i pilotprojektet om elevfeedback i Skive Kommune. Her var min rolle præget af en overvejende ren følgeforskning, da jeg bestræbte mig på ikke at forstyrre processerne og blot observere pilotprojektets undervisning. Hensigten med 9. semesterprojektet var at vurdere, hvordan pilotprojektet kunne optimeres yderligere. I og med at jeg har fulgt undervisningen i pilotprojektet, så har jeg en bevidsthed om den undervisning, som de pågældende lærere har været igennem. Dette giver lærerne i pilotprojektet og mig en fælles forudsætning for de præinterviews, som skal foretages i forbindelse med afhandlingens anden del. Dette kan formodentlig være med til at øge min forståelse over for lærernes udtalelser og derved højne mulighederne for en sammensmeltning af lærernes og min egen meningshorisont. Hvis en sammensmeltning finder sted, så sker der en modificering af min egen meningshorisont, i den forstand at jeg kan forøge og udvikle min horisont ved at opnå en dybere forståelse af verdens sammenhænge (Thisted 2009: 59-60). Ud over at jeg har deltaget i pilotprojektets undervisning, så har jeg en uddannelse som folkeskolelærer. Det betyder, at jeg arbejder som lærer ved siden af mit studie, hvilket gør, at jeg og lærerne i pilotprojektet til dels tilhører samme livsverden og ligeledes

deler en nogenlunde ens meningshorisont. Dette vil være en fordel i forbindelse med fortolkningsarbejdet, da dette kan virke mere overkommeligt for min forskerrolle end for andre, der ikke er en del af den førnævnte livsverden. Min uddannelse som folkeskolelærer er imidlertid blevet udvidet af min nuværende uddannelse til Cand.mag. i Læring og Forandringsprocesser. Det betyder, at min livsverden og meningshorisont er blevet modificeret i forhold til lærerne i pilotprojektet, hvor min rolle formentlig vil være præget af en mere akademisk synsvinkel på pilotprojektet. I den sammenhæng er en kritisk tilgang til erfaringerne fra pilotprojektet og ligeledes til Hatties teoretiske grundlag for modellen, *The Power of Feedback*, *Visible Learning* samt *Visible Learning for Teachers*, en nødvendighed for besvarelsen af denne afhandlings problemformulering.

Der er således tale om, at min forskerrolle er splittet. Jeg besidder en indsigt i folkeskolelæreren som praktiker og en akademisk-teoretisk kritisk vinkel på pilotprojektet. Men ydermere er min rolle også præget af mit praksisophold hos UCN act2learn, hvor jeg efterfølgende er blevet ansat på det feedback-udviklingsprojekt, som er omdrejningspunkt for denne afhandling. Mit arbejde hos UCN act2learn omhandler udarbejdelsen af en rapport, der skal være grundlag for videre promovning af projektet. Det betyder, at min forskerrolle kan være præget af en mindre kritisk tilgang i min søgen efter ”gode resultater”, hvilket jeg skal være uhyrlig bevidst om. Endvidere har jeg ikke selv fuldstændig magt over min rolle i empiriindsamlingen, da rammerne for empirien var sat af UCN. Faktorerne, der har indvirkning på min forskerrolle, har jeg illustreret i figur 2.:



Figur 2. Indvirkninger på min forskerrolle i erkendelsesprocessen



Del 1.

**Grundlaget for
feedbackmodellen**

3. Hatties undersøgelser af effektstørrelser

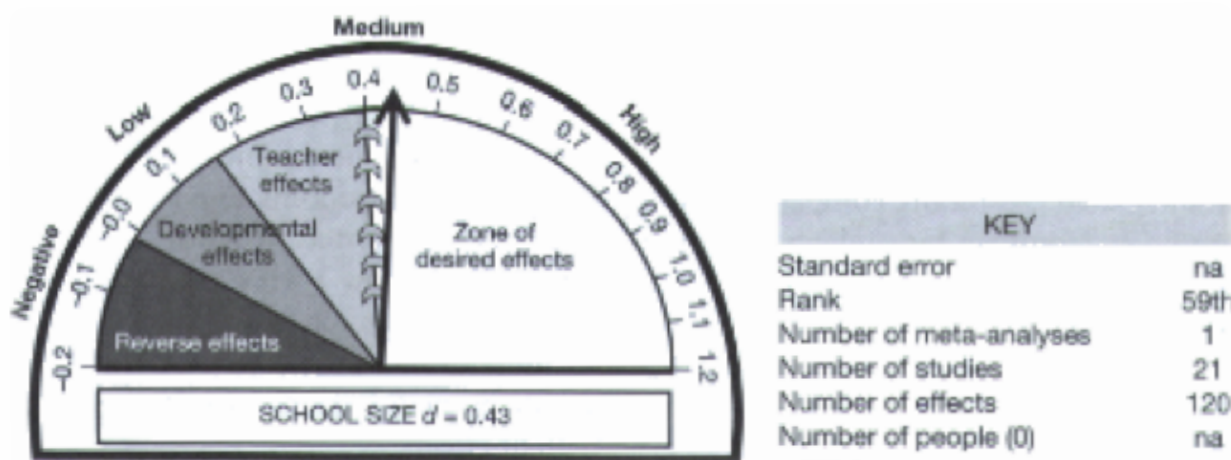
Hattie har i *Visible Learning* udarbejdet synteser af over 800 metaanalyser, der viser, hvad der har indflydelse på læringspræstationer. Hattie sigter mod at give et globalt billede af de faktorer, som har indflydelse på læringspræstationer, og de 800+ metaanalyser involverer 52.637 studier, hvilket frembringer 146.142 forskellige effektstørrelser. Det er svært at sige præcis, hvor mange studerende og elever der har deltaget i disse studier, da antallet ikke altid har været tilgængeligt i metaanalyserne, og den samme person, kan have deltaget i mere end blot et af studierne. Antallet af deltagere er opgivet i 286 af metaanalyserne og er i alt på 83 millioner deltagere. Ud fra gennemsnittet pr. studie har Hattie regnet sig frem til, at omkring 236 millioner personer er involveret i metaanalyserne, hvilket betyder, at disse metaanalyser altså er baseret på flere millioner studerende og elever (Hattie 2009: 14-15). Efterfølgende har Hattie tilføjet endnu 100 metaanalyser til sin database, og i *Visible Learning for Teachers* er antallet oppe på omkring 240+ millioner deltagere (Hattie 2012: 11).

3.1 Synteser af metaanalyser

Som tidligere nævnt tager denne afhandling udgangspunkt i teori, der har udviklet sig over en årrække. Hatties projekt startede i 1992 med 134 metaanalyser, hvor han forsøgte at kategorisere forskellige faktoreres indbyrdes forhold i relation til deres indflydelse på læringspræstationer. I artiklen *The Power of Feedback* anvendes resultater fra Hatties 500 metaanalyser fra 1999, hvoraf tolv af disse specifikt omhandler feedback (Hattie & Timperly 2007: 81-82). Men det er først i forbindelse med *Visible Learning* og *Visible Learning for Teachers*, at Hattie giver læseren en dybere indsigt i sine metodiske tilgange. I det følgende vil jeg foretage en kritisk analyse af Hatties undersøgelsesmetoder og forsøge at afklare, hvilke metodikker der ligger til grund for hans effektstørrelser, for at kunne vurdere og analysere disse i et kritisk perspektiv.

Hattie udarbejder synteser af metaanalyser, og jeg vil i det følgende eksempel redegøre for dette begreb. Et forskningsstudie kan f.eks. betragtes som en undersøgelse af skolestørrelser, hvor jeg har sammenlignet effekten af store og små skoler. Hvis jeg ønsker at foretage en metaanalyse omkring effekten af skolestørrelser, så sammenligner, opsummerer og kategoriserer jeg statistisk forskellige forskningsstudier, der omhandler denne faktor. En metaanalyse er således en kvantitativ statistisk teknik, der ved at udrede effektstørrelser og standardafvigelse kombinerer resultater fra forskellige studier med det formål at udarbejde en række forskningshypoteser. I synteserne forsøger han at

skabe et helhedsbillede af de faktorer, der, på hans liste, har indflydelse på læringspræstationer jf. bilag A. En syntese af metaanalyser kan således betragtes som et systematisk og gennemsigtigt referat af de metaanalyser, der findes tilgængelige (Cooper m.fl. 2009: 6). Hattie har fremstillet sine synteser af metaanalyser ved brug af indflydelsesbarometre, der anskueliggør, hvordan en bestemt faktor virker til forskel fra andre faktorer. Grunden til, at det er nødvendigt at sammenholde effektstørrelser indbyrdes i disse barometre, er, at ca. 95 % af alle faktorer har en positiv effekt, da størstedelen af de studier, der resulterer i negative effektstørrelser, ikke publiceres (Hattie 2009: 15). Barometret anskues i figur 3.:

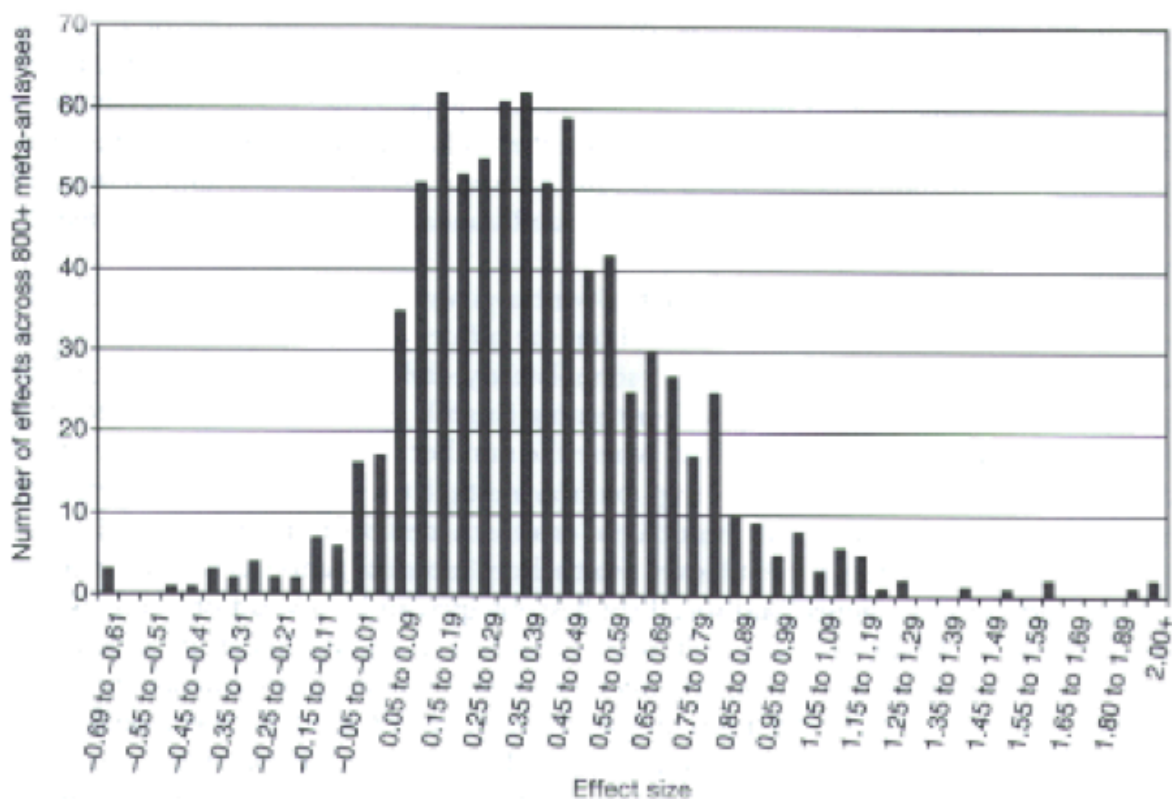


Figur 3. Indflydelsesbarometer der anskueliggør effekten af skolestørrelser (Hattie 2009)

Barometret er udviklet med udgangspunkt i, hvordan faktoren *skolestørrelser* virker i forhold til andre alternative faktorer i undervisningen. Sidestående med barometret ses nogle nøgletal. Dette er blandt andet standardafvigelsen, placeringen på Hatties liste over indflydelsesfaktorer samt antallet af metaanalyser, studier, effekter og deltagere i forskningsstudierne. På selve barometret anskues effektstørrelsen d gennem pil-illustrationen. For at vurdere effektstørrelsen i forhold til andre faktorer er barometret inddelt i negativ, lav, middel og høj effekt. Barometerpilen illustrerer, hvor indflydelsesfaktoreren befinder sig effektmæssigt. Hattie beskriver i *Visible Learning* følgende: “All influence above the h-point ($d=0.40$) are labelt in the zone of desired effects as these are the influences that have the greatest impact on student achievement outcomes.” (Hattie 2009:19). Men hvorfor har Hattie netop lagt sig fast på en gennemsnitlig effekt på $d = 0.40$?

Det følgende diagram jf. figur 4. viser fordelingen af effektstørrelserne i Hatties 800+ metaanalyser (Hattie: 2009), hvor y-aksen angiver antallet af effekter på tværs af de 800+ metaanalyser, og x-

aksen viser effektstørrelserne af disse metaanalyser.



Figur 4. Fordelingen af effektstørrelser på tværs af metaanalyser (Hattie 2009)

Effekterne udformer sig som en normalfordeling, hvor der er lige så mange indflydelsesfaktorer over den gennemsnitlige effektstørrelse som under den. Middelværdien aflæses til ca. 0.40, hvilket derfor ansues som den gennemsnitlige effektstørrelse d . Men $d = 0.40$ skal ikke opfattes som en universel rettesnor, men derimod som et kim til en diskussion om, hvilke forventninger der stilles til læringsbaseret innovation og intervention i skolen (Hattie 2009:15-16). Men hvordan har Hattie regnet sig frem til alle disse effektstørrelser for at finde en gennemsnitseffekt på 0.40? I det følgende vil jeg redegøre for, hvad begrebet *effektstørrelse* indebærer. Dette vil føre til en dybere indsigt i og klargørelse af Hatties metodiske evidensgrundlag, der er central for at besvare afhandlingens problemformulering.

3.2 Effektstørrelser

Hattie har, som tidligere nævnt, fokus på, hvad der øger læringspræstationer. Faktorenes effektstørrelser bliver dermed anvendt til at vurdere deres indflydelse på læringspræstationer, da effektstørrelser f.eks. kan bestemme, hvor effektiv x er i forhold til y (Hattie 2009:7).

Effektstørrelsen beregnes ved at finde forskellen mellem de to variabler, f.eks. x og y, og dividere dem med standardafvigelsen (DeGroot 1989: 195). Hattie fremsætter følgende formler som eksempel i *Visible Learning* for statistisk at beregne effektstørrelsen:

$$\text{“Effect size} = [\text{Mean}_{\text{treatment}} - \text{Mean}_{\text{control}}]/\text{SD}” \text{ (Hattie 2009: 8)}$$

eller

$$\text{“Effect size} = [\text{Mean}_{\text{end of treatment}} - \text{Mean}_{\text{beginning of treatment}}]/\text{SD}” \text{ (Hattie 2009: 8)}$$

SD er betegnelsen for den samlede prøves standardafvigelse (Hattie 2009: 7-8). I øverste formel fratrækkes kontrolgruppens resultater fra den gruppe, som har været udsat for den aktuelle intervention. Det kan f.eks. være, at behandlingsgruppen har fået reduceret klassestørrelsen, hvilket betyder, at deres kontrolgruppe ikke får reduceret deres klassestørrelse og derfor er ubehandlet. Det er dog vigtigt, at begge klasser modtager ens undervisning, hvilken udføres af de samme lærere, så omgivelserne forbliver uforandrede. I den nederste formel trækkes elevernes præstation efter intervention fra deres præstation inden den pågældende intervention. Hattie udtrykker følgende “... *a class of students have been administered a similar, or the same, test relating to the curriculum in February and June. We can use the data from these two tests to calculate an effect size*” (Ibid.: 257). Det kan således også være en test foretaget, før og efter at læreren f.eks. er begyndt at arbejde systematisk med målfastsættelse. Denne beskrivelse af formlerne giver imidlertid kun en overfladisk indsigt i, hvad effektstørrelse er for et begreb. I det forrige afsnit 3.1, illustrerede barometret, at faktoren *skolestørrelse* har en effektstørrelse på 0.43. Jeg vil i det følgende forsøge at analysere denne effektstørrelse i en dansk kontekst ved at udføre et mindre regneeksempel og derved uddybe effektstørrelsesbegrebet.

3.2.1 Beregning af effektstørrelse

Jeg vil i det følgende gennemgå et mini-eksempel, der anskueliggør, hvordan en effektstørrelse beregnes. Der er i fremstillingen lagt vægt på et overskueligt regneeksempel, hvilket betyder, at der ikke er tale om valide beregninger, som kan anvendes i en evidensbaseret sammenligning med Hatties eller andre effektstørrelser. Ved at undersøge alle folkeskolars hjemmeside i Aalborg Kommune fandt jeg de tre skoler, der havde det højeste elevtal: Filstedvejens Skole, Gug Skole og Nibe Skole. Herefter fandt jeg de tre skoler med det mindste elevtal, hvilke var henholdsvis Farstrup skole, Kongerslev Skole og Gudumholm skole. Det skal i denne sammenhæng nævnes, at

eksemplet kun involverer folkeskoler med afgangsklasser og ikke privatskoler eller friskoler. I databanken på Ministeriet for Børn og Undervisnings hjemmeside fandt jeg skolernes afgangskarakterer i de enkelte fag for 2011 og beregnede gennemsnittet, hvilket jeg har anskueliggjort i nedenstående tabel:

Lille skole	Elevtal	x	Stor skole	Elevtal	y
Gudumholm	253	7.4	Filstedvejen	842	6.2
Kongerslev	220	6.0	Gug	872	7.1
Farstrup	150	6.2	Nibe	761	6.7

For at beregne effektstørrelsen skal vi først finde forventningen til en ensartet fordeling $E(x)$, også kaldet middelværdien for variablerne. Denne findes ved følgende formel (Gegroot 1989:179):

$$E(x) = \sum_x xf(x)$$

For at finde forventningen til en ensartet fordeling af afgangsgennemsnittet på de små skoler skal summen af x multipliceres med en tredjedel. Ovenstående formel vil i dette tilfælde se ud som følgende:

$$SD = \sqrt{\frac{Var(x) - E[(x - \mu)^2]}{n}}$$

Hvilket udtrykkes i denne udregning:

$$SD = \sqrt{\frac{E[(x - \mu)^2]}{n}}$$

Forventningen til den ensartede fordeling, eller middelværdien $E(x)$, er således 6.5

Jeg vil i det følgende beregne variansen for at finde den tilhørende standardafvigelse for de små skoler (Ibid.: 194). Variablen x, hvor $E(x) = \mu$ er variansen af x betegnet som $Var(x)$ og defineret som følgende:

$$Var(x) = E[(x - \mu)^2]$$

For at finde standardafvigelsen tages kvadratroden af variansen, som derefter divideres med antallet af værdier n (Ibid. 195).

$$SD = \sqrt{\frac{E[(x - \mu)^2]}{n}}$$

$$(7,4 - 6,5)^2 + (6,0 - 6,5)^2 + (6,2 - 6,5)^2 = 1,15$$

$$\frac{1,15}{3} = 0,4$$

$$\sqrt{0,4} = 0,6 = SD$$

Ovenstående beregning foretages ligeledes med de store skolars afgangsgennemsnit (y), hvilken jeg har valgt ikke at gennemgå af hensyn til gentagelse. Jeg har hos de store skoler fundet en middelværdi $E(y)$ på 6.7 og en standardafvigelse SD på 0.37. Den gennemsnitlige standardafvigelse er således $(0.6+0.37)/2 = 0.485$. Herefter beregnes effektstørrelsen ved følgende formel, hvor jeg finder forskellen mellem de to skolestørrelses middelværdi, $E(x)$ og $E(y)$, og dividerer dem med den gennemsnitlige standardafvigelse.

$$\text{Effektstørrelse} = \frac{[mean_{stor} - mean_{små}]}{SD} = \frac{[6,7 - 6,5]}{0,485} = 0,41$$

Dette minieksempel viser, at effektstørrelsen af læringspræstationerne på store folkeskoler kontra små folkeskoler i Aalborg Kommune er 0.41. Denne effektstørrelse ligger lige over 0.40 og befinder sig derfor i “zone of desired effects”. Ved at gennemregne Hatties udregningseksempler af effektstørrelser (Hattie 2012: 257-260) har jeg observeret, at han løbende afrunder sine resultater. Derfor har jeg gennem mit regneeksempel også afrundet mine resultater. Jeg synes, at regneeksemplet anskueliggør det matematiske fundament, som ligger til grund for effektstørrelsen. Herudover giver det en indsigt i, hvad en sådan effektstørrelse ikke tager hensyn til, og hvad det forholder sig til, da den, f.eks. i det her tilfælde, udelukkende beregnes ud fra skolernes gennemsnit og antallet af involverede skoler.

Jeg har nu forsøgt at give et indblik i Hatties metoder ved at redegøre for definitionen af synteses af metaanalyser, klargøre fremgangsmåden ved metaanalytiske beregninger af effektstørrelsen og beskrive fremstillingen af disse gennem indflydelsesbarometre. Jeg vil i det følgende diskutere

følgende kritikpunkter i forhold til Hatties metaanalytiske metode:

- Sammenstilling af Hatties effektstørrelser med det danske uddannelsessystem
- Sammenblanding af meget forskellige studier i metaanalyser
- Effektmålinger af en kompleks kontekst
- Kvaliteten af studier, der anvendes i metaanalyser

Jeg vil i de kommende afsnit diskutere disse fire punkter, hvor jeg i det følgende afsnit sammenholder mit mini-studie omkring præstation og skolestørrelse i Aalborg Kommune 2011 med Hatties resultater ud fra en pædagogisk vinkel. Dette skyldes, at mit mini-regneeksempel ikke indeholder nok skoler til at kunne anvendes som en evidensbaseret kilde til diskussionen. Men regneeksemplet kan dog åbne op for nogle væsentlige kritikpunkter ved at sammenligne eller sammenholde Hatties effektstørrelser med det danske uddannelsessystem.

3.2.2 Sammenstilling af resultater

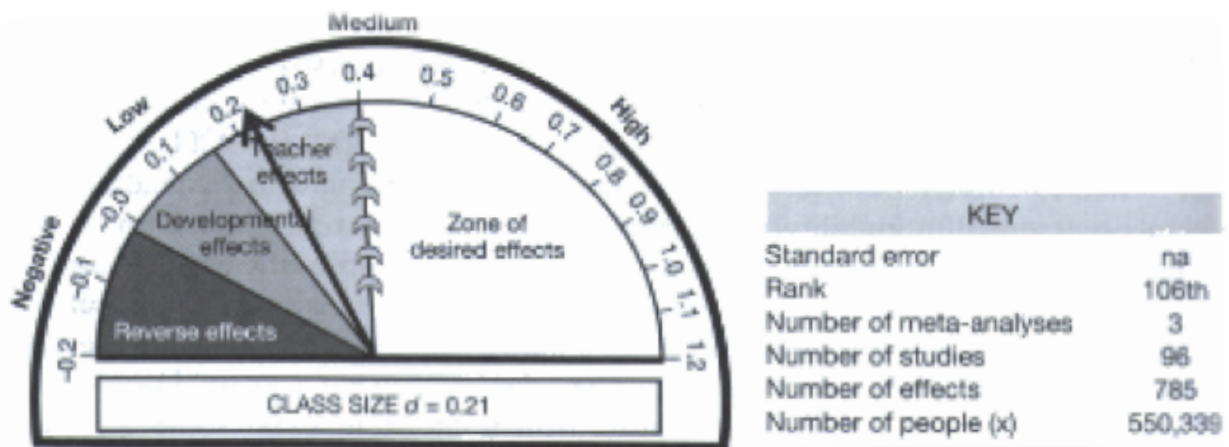
Jeg vil starte med at tage fat på indflydelsesbarometret, der anskueliggør effektstørrelsen af præstation og skolestørrelse i afsnit 3.1. Hattie har i sin syntese fundet frem til en effektstørrelse på 0.43. Hvis vi foregiver, at min effektstørrelse 0.41 i mini-eksemplet er fundet med udgangspunkt i en langt større undersøgelse og derfor er sammenlignelig med Hatties effektstørrelse, kan man se, at begge resultater ligger meget tæt på hinanden og befinder sig i zonen "of desired effects". Hvis man ser på resultaterne af effektstørrelserne som isolerbare data, så ville man formentlig komme frem til, at der er en god overensstemmelse mellem de to resultater. Men er der nu også det? I Hatties beskrivelser af hans syntese af metaanalyserne om skolestørrelser svarer den optimale skolestørrelse til en middelstor skole på 800 elever (Hattie 2009: 80). Allerede her kan jeg ved sammenholdelsen af mine og Hatties data vurdere en komplikation. Dette bunder i, at Aalborg Kommunes store skoler svarer til Hatties opfattelse af en skole af middelstørrelse. En middelstor skole i Aalborg Kommune har omkring 400 til 500 elever og ikke 800 elever som i Hatties undersøgelser. Herudover omhandler mine data folkeskolen, hvorimod Hatties omhandler High Schools, hvilke er langt fra den samme instans. Den danske folkeskole indeholder obligatoriske trin fra 0.-9. klasse. I High Schools går eleverne fra det, der vil svare til 7. klasse, til 12. klasse, altså overbygningen og

gymnasiet, i en dansk kontekst. Det er altså både ældre elever og et andet skolesystem, der er tale om i Hatties undersøgelser. Jeg vil derfor ikke mene, at man i alle henseender blot kan overføre Hatties resultater til en dansk kontekst. Det kræver, at man går i dybden med de syntese af metaanalyser, han har udarbejdet, og reflekterer over disse i relation til en dansk kontekst. Det er derfor ikke hensigtsmæssigt blot at aflæse indflydelsesbarometret og overføre effektstørrelserne direkte til det danske uddannelsessystem.

Størstedelen af metaanalyserne stammer fra studier, der er udført i engelsktalende og højt udviklede lande. Det er ikke udelukkende USA, der har været genstand for disse studier, men de er den primære kilde til analyserne. Hattie ytrer i *Visible Learning*, at han ikke har et ønske om at generalisere resultaterne af metaanalyserne til lande, der ikke er engelsktalende eller ikke er lige så højtudviklede, som de lande, der indgår i hans undersøgelser. Denne påstand står til dels i modstrid med hans sigte om at give et globalt billede af de faktorer, der har indflydelse på læring (Hattie 2009:13-14). Der fremstilles således et tvetydigt billede af hensigten med syntese af de 800+ metaanalyser i *Visible Learning*. Men der kan også sættes spørgsmålstegn ved, om New Zealands skoler, lærere og elever er så forskellige fra dem i USA, at det ville være mest hensigtsmæssigt kun at vurdere metaanalyserne med henblik på New Zealands uddannelsessystem.

3.2.3 U hensigtsmæssig resultatsammenstilling

Som jeg slår fast ovenfor er det af stor vigtighed, at gå i dybden med Hatties syntese og ikke blot overføre den givne effektstørrelse til en dansk kontekst. Et omdiskuteret emne i den danske uddannelsespolitik og i de danske medier har i de seneste år været størrelsen af klassekvotienten på landets folkeskoler (Mortensen: 2009, Jessen: 2011, Deichmann & Christensen: 2011). Her er Hatties effektstørrelse omkring klassestørrelse blevet anvendt som evidensbaseret argumentation flere gange. Hatties resultater er i denne sammenhæng blevet genstand for en fejlfortolkning, da de er anvendt som argumentation for, at det ikke vil have nogen læringsfremmende effekt, hvis klassekvotienten blev reduceret.



Figur 5. Indflydelsesbarometer der anskueliggør effekten af klassestørrelser (Hattie 2009)

Men hvis man slår op i *Visible Learning*, så viser Hatties metaanalytiske synteser, at en lavere klassekvotient har en gennemsnitlig effektstørrelse på 0.21 jf. figur 5. (Hattie 2009:86). Selvom effektstørrelsen befinder sig under betegnelsen lav, ifølge Hatties standardinddeling, så er det ikke ensbetydende med, at en lavere klassekvotient absolut *ingen* effekt har på læringspræstationen. Det betyder imidlertid, at en effektstørrelse på 0.21 er forskellen på de to sammenlignede grupper, så der er stadig en positiv effekt ved at mindske klassekvotienten. Men der kan yderligere sættes spørgsmålstejn ved definitionen af en lille klasse versus en stor klasse i denne diskussion. Hvor mange elever må der som maksimum være i en lille klasse? Dette kan være svært at vurdere ud fra den isolerbare effektstørrelse jf. afsnit 3.2.2. og defineres ikke i Hatties syntese. Jeg vil i det følgende afsnit diskutere de tre sidste kritikpunkter, der er opstillet i afsnit 3.2.1.

3.3 Kritik af validiteten af metaanalyser

I relation til det andet kritikpunkt er en almindelig kritik af metaanalyser, at det kan synes vanskeligt at sammenligne så vidt forskellige studier. Metaforen om at "blande pærer og æbler" bliver ofte anvendt i forbindelse med denne kritik, men Hattie ser ikke denne blanding som et problem i sine undersøgelser. Hattie mener, at det synes absurd kun at sammenligne elementer, der er identiske. Ifølge Hattie er ensartethed mellem studier ikke nødvendige, da to studier aldrig vil være fuldstændig ens (Hattie 2009:10). En anden kritik, som Hattie tager op, er, at metaanalyser blot sigter efter de store resultater uden at forklare kompleksiteten bag disse. Hattie beskriver derfor løbende i sine synteser kompleksiteten bag sine effektstørrelser og indflydelsesbarometre. Det viser

sig, som også tidligere nævnt i afhandlingen, at Hatties resultater bunder i en mere kompleks kontekst, end hvad det enkelte barometer anskueliggør. Hattie mener dog, at mængden af faktorer, der spiller ind på de generelle effektstørrelser, er langt fra så kompleks, som mange ofte tror. Men der kan stadig sættes spørgsmålstegn ved, hvorvidt det er indflydelsesfaktoren alene, der har betydning for effektstørrelsen, da det synes umuligt at isolere denne fuldstændig fra andre indflydelsesrige faktorer. En tredje kritik, der ofte forekommer i forhold til metaanalyseres validitet, er anvendelsen af studier af lav kvalitet i synteserne. I tråd med dette, anvender man typisk sætningen “gabage in – gabage out”, hvilket relaterer til, at hvis man anvender studier af lav kvalitet i metaanalysen, så bliver metaanalysen også af lav kvalitet. Men Hattie mener, at generelt er metaanalyser ikke påvirket af dette fænomen, da det er muligt ved metaanalytiske teknikker at klarlægge, i hvilket omfang at effektstørrelserne er påvirket af kvalitet. Hattie henviser blandt andet til de to amerikanske professorer, Mark W. Lipsey og David B. Wilsons, artikel *The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: Confirmation from meta-analysis* (1993). Lipsey og Wilson har i deres analyser opsummeret 302 metaanalyser, og de har ikke fundet store forskelle i effektstørrelsen ved studier, der anvender et tilfældigt versus et ikke-tilfældigt designstudie eller studier af høj versus lav kvalitet. Der er dog en mærkbar forskel i effektstørrelserne mellem publicerede og ikke publicerede studier (Hattie 2009: 10-11). Hattie mener, at “*There is every reason to check the effects of quality, but no reason to throw out studies automatically because of lower quality*” (Ibid.). Dette skyldes, at det vil være mest forsvarligt at inkludere alle tilgængelige studier for derefter at afkode dem for designtype og kvalitet. I den forbindelse vil metaanalytiske teknikker kunne afgøre, om effektstørrelserne afviger som konsekvens af designet eller kvaliteten (Ibid.). Hattie forsøger således at forsvare nogle af de kritikpunkter, som ofte bliver stillet i forbindelse med spørgsmålet om validiteten i anvendelsen af metaanalyser.

Jeg har i det foregående uddybet Hatties metoder og forholdt mig kritisk-analyserende til anvendelsen og validiteten af disse for at besvare problemformuleringens første del. Hattie har i arbejdet med effektstørrelser opstillet en liste over 150 faktoreres indflydelse på læringspræstationer jf. bilag A. I tråd med dette ligger feedback nr. 10 på denne liste med en effektstørrelse på 0.75 (Hattie 2012: 251). Men i denne sammenhæng er det interessant at sætte spørgsmålstegn ved, hvilken form for feedback der har så stor effekt? For at få svar på dette spørgsmål, skal jeg gå tilbage i historien og se på Hatties resultater fra 1999 (Hattie: 1999) og andre metaanalyser, som er fremsat i forbindelse med Hatties artikel *The Power of Feedback*. Det er her vigtigt at være bevidst om, at disse tidligere effektstørrelser ikke nødvendigvis er identiske med dem, der fremstilles i

Visible Learning, da antallet af metaanalyser er forøget i synteserne. F.eks. har feedback en effektstørrelse på 0.79 i *The Power of Feedback* og en effektstørrelse på 0.73 i *Visible Learning* (Hattie & Timperly 2007:83, Hattie 2009: 173).

4. Hatties feedbackmodel

I dette kapitel vil jeg, med henblik på afhandlingens problemformulering, beskrive Hatties feedbackmodel og hvordan denne blandt andet er udviklet på baggrund af forskellige effektstørrelser. Jeg vil yderligere præcisere definitionen af det feedbackbegreb, som Hatties feedbackmodel sigter mod. I det efterfølgende vil jeg beskrive hans model og de spørgsmål og niveauer, som han mener, at lærerne skal anvende aktivt i undervisningen. Til sidst vil jeg i dette kapitel kort samle op på feedbackmodellens principper.

4.1 Hvad er effektiv feedback?

De forskellige resultater af effekten af feedback har motiveret Hattie til, i artiklen *The Power of Feedback*, at udarbejde en feedbackmodel, der kan optimere effekten af feedback. Denne model er et forsøg på at determinere komplikationerne i de mønstre, som dukker op på tværs af effektstørrelserne i metaanalyserne om feedback og dermed klargøre, hvornår feedback har størst indflydelse. I tidligere udførte metaanalyser jf. bilag B. ses det, at feedback har en effektstørrelse på henholdsvis 0.29 (Moin: 1986) og 0.38 (Kluger & De Nisi: 1996), hvorimod feedback i Hatties syntese af metaanalyser (Hattie: 1999), havde en effektstørrelse på 0.79 (Hattie & Timperly 2007:83). Disse effektstørrelser giver ikke i sig selv et indblik i definitionen af den feedback, der ligger til grund for beregningerne. Det betyder, at de effektstørrelser, der relaterer til effektstørrelserne om feedback er nødvendig information for at opnå indsigt i de forhold, hvor feedback har den største effekt. Hatties har i sine tidligere metaanalytiske syntese (Hattie: 1999) udarbejdet en tabel over detaljerede feedbackeffekter jf. figur 6. (Hattie & Timperly 2007:84):

TABLE 2
Summary of effect sizes relating to feedback effects

Variable	Number of meta-analyses	Number of studies	Number of effects	Effect size
Cues	3	89	129	1.10
Feedback	74	4,157	5,755	0.95
Reinforcement	1	19	19	0.94
Video or audio feedback	1	91	715	0.64
Computer-assisted instructional feedback	4	161	129	0.52
Goals and feedback	8	640	121	0.46
Student evaluation feedback	3	100	61	0.42
Corrective feedback	25	1,149	1,040	0.37
Delayed versus immediate	5	178	83	0.34
Reward	3	223	508	0.31
Immediate versus delayed	8	398	167	0.24
Punishment	1	89	210	0.20
Praise	11	388	4,410	0.14
Programmed instruction	1	40	23	-0.04

Figur 6. Effektstørrelser der relaterer til feedback effekter fra Hatties database i 1999 (Hattie & Timperly 2009)

Disse effektstørrelser er oprindeligt fra Hatties database og blev fremlagt i forbindelse med Hatties tiltrædelsesforelæsning den 2. august 1999 på Aucklands Universitet i New Zealand (Hattie 1999). Man kan undre sig over, at Hattie i en tabel over indflydelsesfaktorer relateret til feedback placerer feedback som nr. 2 med en effektstørrelse på 0.95. Hattie beskriver ikke baggrunden for valget af denne faktor i tabellen. Han har formodentlig valgt at inddrage begrebet feedback, da han via sine metaanalyser har fundet mange effektstørrelser på denne faktor jf. bilag B. Definitionen af feedback i tabellen spænder således over en lang række udefinerede undervariabler, der relaterer til feedbackbegrebet. Dette gør feedback som variabel vanskelig at definere og er derfor uden betydning inden for kategorien, der omhandler relaterede effektstørrelser. Dette resulterer i en undren over Hatties valg om at inddrage feedback som variabel i førnævnte sammenhæng. Men tabellen viser herudover, at hints eller forstærkning er de mest effektive former samt feedback, der er relateret til læringsmål. Ligeledes har feedback som evaluering i relation til eleverne også en indflydelse på 0.42. Hvis jeg ser på, hvad der kan betragtes som mindre effektiv feedback, så involverer det blandt andet ros, straf, belønning og forsinket feedback.

Herudover anvender Hattie også relevante data fra professor Angelo DeNisi fra Rulgers University

og professor Avraham N. Kluger fra The Hebrew University of Jerusalem's metaanalyser jf. bilag D. I Tabellen over DeNisi og Klugers resultater ses det, at feedback på opgaven, der omhandler ændringer af tidligere fejl, har en forholdsvis høj effekt på 0.55. Endvidere har udfordrende eller vanskelige mål i forbindelse med målfastsættelse højere effekt end nemme og ikke-udfordrende mål. I overensstemmelse med *Hattie* (1999) har både DeNisi og Kluger jf. bilag D og en tidligere metaanalyse jf. bilag B. en meget lav effektstørrelse på ros, nemlig på henholdsvis 0.09 og 0.12. I de tidligere udførte metaanalyser jf. bilag B. anskues det, at feedback fra test har en effektstørrelse på 0.28 (Kulik, Kulik & Morgan:1991). (Hattie & Timperly 2007: 83-85) Denne forholdsvis lave effektstørrelse af test kan sammenholdes med Hatties resultater af hyppig anvendelse af test som feedbackform i *Visible Learning*. Hattie kommer i sine metaanalysesynteser frem til, at test kun er effektive, hvis testen giver feedback til læreren, der kan bidrage til at ændre deres instruktioner i forhold til de faglige huller i elevens præstation. En mere detaljeret beskrivelse af testanvendelsen viser, hvordan test kan være mere eller mindre effektive. Hattie er i sin syntese af metaanalyser kommet frem til, at test har en gennemsnitlig effektstørrelse på 0.34, hvilket således ligger under middelværdien (Hattie 2009: 178-179). Men hvis test, ros, straf mv. ikke er de mest effektive feedbackformer, så vil disse formodentlig ikke være en del af Hatties feedbackmodel. Derimod vil de ovenstående effektstørrelser, der befinder sig over eller lige omkring middelværdien 0.4, betragtes som essentielle for udarbejdelsen af en feedbackmodel.

Med henblik på problemformuleringens første del kan jeg ud fra disse relaterende indflydelsesfaktorer bevæge mig nærmere ind på grundlaget for Hatties feedbackmodel. Som det ses i ovenstående, er feedback et bredt begreb, der kræver en afklarende definition. Hattie har i *Visible Learning* udarbejdet en liste over de 150 største indflydelsesfaktorer på læringspræstationer, hvor en stor del af disse indgår i definitionen af Hatties feedbackbegreb og feedbackmodel. Jeg vil i det følgende præsentere de faktorer, der er involveret i førnævnte begreb og model.

4.2 Indflydelsesfaktorer på læringspræstationer

På Hatties liste jf. bilag A. er feedback placeret som nummer 10 med en effektstørrelse på 0.75. Derudover flourer andre faktorer, der relaterer til Hatties definition af feedbackbegrebet. Feedback kan ifølge Hattie have en motiverende effekt via feedbackspørgsmål. På Hatties liste har motivations indflydelse på læringspræstationer en effektstørrelse på 0.48. For at understøtte motivationen, og ikke mindst kvaliteten af feedbackspørgsmål, så har fastsættelsen af mål stor betydning i Hatties feedbackmodel. På listen har læringsmål indflydelse på elevernes

læringspræstationer med en effektstørrelse på 0.50, hvilket er lidt over gennemsnitseffekten. I tråd med dette er klarheden af læringsmål og læringsintentioner af stor betydning for Hattie og på hans liste har lærerens klarhed en effektstørrelse på 0.75. Den er næsten dobbelt så høj som gennemsnitseffekten. Ifølge Hattie skal succeskriterierne for den enkelte elev defineres med udgangspunkt i læringsmålet og lærernes forventninger til eleven. På listen er lærerforventninger nummer 62 med en effektstørrelse på 0.43, hvilket derfor befinder sig inden for zonen af ønsket effekt. Feedbackspørgsmål er omdrejningspunktet for Hatties feedbackmodel, og disse kan knyttes sammen med effekten af spørgsmål på Hatties liste. Endvidere kan instrumentel feedback i form af hints anskues i forhold til effekten af spørgsmål, der ligger nummer 53 med en effektstørrelse på 0.48. Lærerens troværdighed i den feedback, der bibringes, har indvirkning på effekten af feedback, da spørgsmålet om, hvorvidt eleverne tager feedbacken til sig, er afhængig af lærerens troværdighed, hvilket er en af de mest indflydelsesrige faktorer og er derfor nummer 4 på listen med en effektstørrelse på 0.90. Fælles med lærerens troværdighed er effekten af formativ evaluering. Formativ evaluering har således meget stor indflydelse på elevens præstationer, da denne effektstørrelse på 0.90 er over dobbelt så høj som gennemsnitseffekten.

Hattie anbefaler at igangsætte klassediskussioner og aktivere elever som undervisningsressourcer for hinanden. På hans liste ligger klassediskussioner nr. 7 med en effektstørrelse på 0.82, mens eleven som læringstutor eller læringsven har en effekt på 0.55 og er placeret som nummer 34. Endvidere er metakognitive strategier, som har en effekt på 0.69, af stor betydning i Hatties model. Der er således mange af indflydelserne på Hatties liste, som er relateret til hans feedbackmodel. De indflydelsesfaktorer, som Hattie har involveret i modellen, befinder sig inden for de 62 første på listen og har alle en effektstørrelse på over 0.42. Der er således ikke blevet inddraget indflydelsesfaktorer, der har en effektstørrelse under den gennemsnitlige effekt på 0.40, hvilket Hattie som tidligere nævnt betegner som det minimumskrav, der skal sættes til effekten af en innovativ intervention. Ud over de førnævnte effektstørrelser, så er indflydelsesfaktorer som elevernes for forståelse 0.65, studiefærdigheder 0.63, undervisningsstrategier 0.62, direkte instruktion 0.59, selv-verbalisering og selv-spørgsmål 0.64 inkluderet i feedbackmodellens ramme. Jeg har nu kort introduceret nogle af de begreber, der knyttes til Hatties feedbackbegreb og hans feedbackmodel. I det følgende afsnit vil jeg uddybe hans definition af det komplekse begreb, hvorefter jeg vil beskrive feedbackmodellens opbygning. Derved vil jeg give læseren en dybere forståelse, der kan give indsigt i det lærings- og evalueringsperspektiv, der ligger bag feedbackbegrebets definition og feedbackmodellens anvendelse af dette begreb, hvilket jeg vil analysere i kapitel 5 og 6.

4.3 Feedbackbegrebet

Feedback skal forstås som en faktor, der sigter mod at reducere kløften mellem der, hvor eleven er, og der, hvor det er meningen, eleven skal være. Dvs. mellem den tidligere eller nuværende præstation og elevens succeskriterier for læringsmålet. Det er derfor af stor betydning, at lærerne har en god forståelse for, hvor eleven fagligt befinder sig, og hvor, det er meningen, at eleven skal være. Dette skal i lige så høj grad gøres tydeligt, klart og gennemskueligt for eleven. Det skyldes, at jo mere gennemsigtige eller synlige succeskriterierne for målene er, desto større mulighed er der for, at eleverne selv kan hjælpe med at opnå deres succeskriterier og i den sammenhæng gøre brug af fordelene ved feedback. Feedback kan på forskellige måder være med til at reducere den førnævnte kløft. Den kan f.eks. bidrage med hints, der kan øge opmærksomheden på opgaven og hjælpe vedkommende med at fokusere på at færdiggøre opgaven på en succesfuld måde. Herudover kan feedback flytte opmærksomheden mod de processer, der er nødvendige for at fuldføre opgaven, og desuden bidrage med viden med henblik på, at imødekomme og korrigere misforståelser. Feedback kan endvidere være motiverende, i den forstand at eleven investerer mere tid eller flere færdigheder i opgaven (Hattie 2012:115).

Feedback kan betragtes som konsekvensen af en præstation og endvidere som det, der kommer i anden omgang, typisk efter at læreren giver en instruktion (Hattie 2009:174, Hattie 2012: 115). Når vi ser på feedback som en konsekvens af noget andet, så kan feedback opfattes som det, eleven gør, når denne besvarer lærerens instruktion. Herefter vil læreren besvare elevens feedback ved at give eleven viden om forskellige områder af elevens forståelse eller præstation. Men det er ikke nødvendigvis læreren, der giver denne feedback, det kan i lige så høj grad være en klassekammerat, der hjælper med at finde alternative læringsstrategier, en bog, der giver viden til at klargøre ideer, eleven selv, der vurderer rigtigheden af sine resultater, eller forældrene, der giver korrigerende viden og øger elevens engagement. Jeg vil dog i denne afhandling fokusere på læreren som den, der bibringer feedback. Hvis vi ser feedback som dét, der kommer efter instruktion, så er der en klar adskillelse af disse begreber. Effekten af feedback er kun en del af undervisningen, i den forstand at feedback først forekommer, når eleven giver respons på lærerens indledende instruktion om dennes opgave eller indsats (Hattie & Timperly 2007: 81-82). Men feedback skal også indeholde et instruerende formål, hvor den skal bibringe viden, der er specielt relateret til opgaven eller læreprocessen, da det er denne viden, der skal udfylde kløften mellem det, der er forstået, og det, der sigtes mod at forstå. Men måderne, hvorpå feedback kan understøtte tilegnelsen af denne viden og dermed reducere kløften, er mange. Det kan både være via affektive processer, såsom indsats og

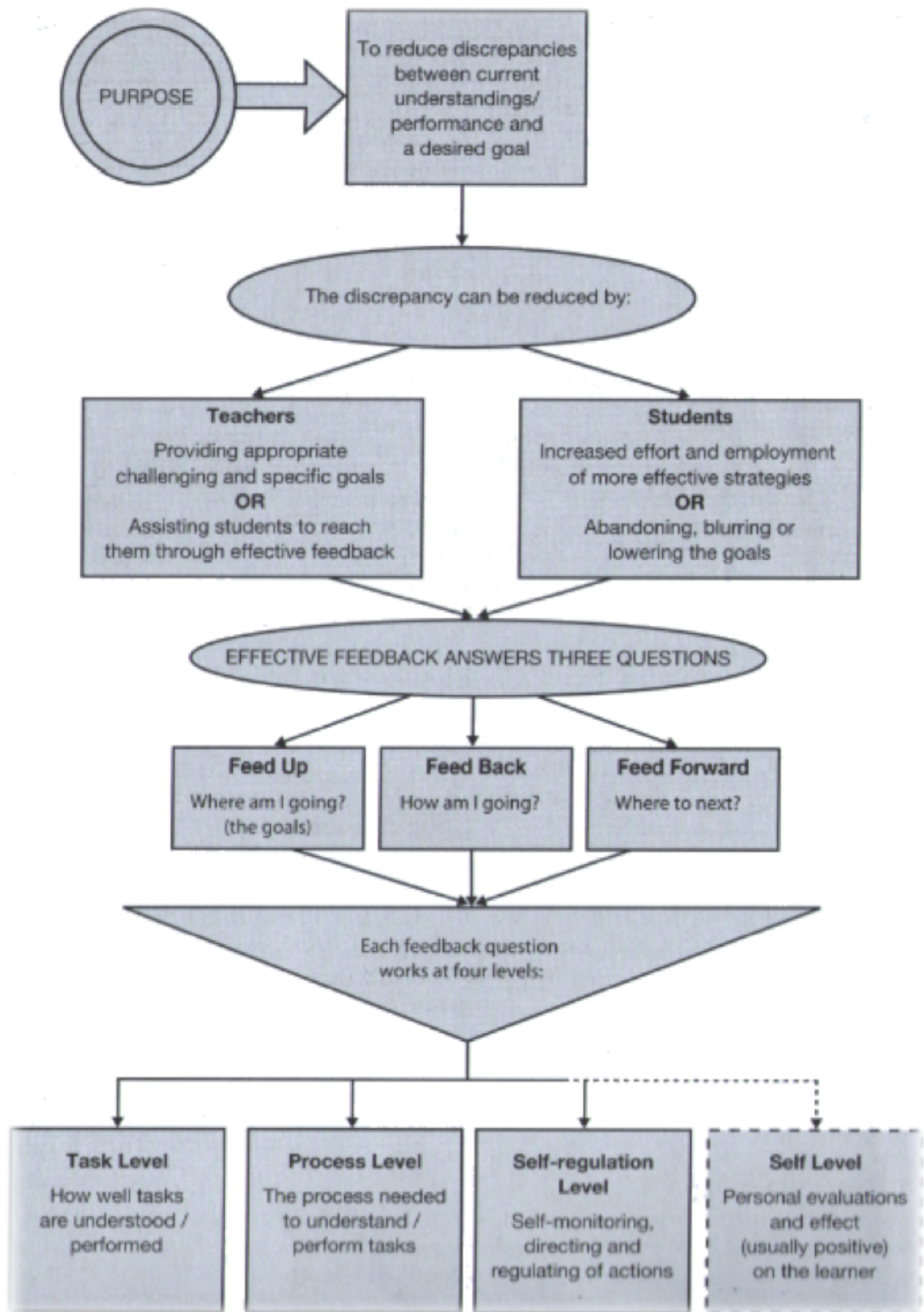
motivation, eller gennem mere kognitive processer, som at hjælpe eleven med at komme frem til et andet synspunkt, bekræfte eleven i korrekte og forkerte svar, pege på mere tilgængelig eller nødvendig viden, vejlede i retninger, som eleven kan følge, og angive alternative strategier til at forstå bestemt viden (Hattie 2009: 174).

Det er i elevernes respons på lærerens instruktion, at feedback er mest kraftfuld og det er her, at essensen i feedback ligger. Det er derfor helt centralt for effekten af feedback, at lærerne forsøger at være åbne over for og søger den feedback, som eleverne bidrager med i undervisningen. Denne feedback skal lærerne anskue som dét, eleverne ved og forstår. Herudover skal denne feedback betragtes som det fænomen, hvor lærerne kan opnå indsigt i, hvor eleverne laver fejl, hvornår misforståelser opstår, og hvornår de ikke er engagerede. Det er i denne sammenhæng, at læring og undervisning kan blive synkroniseret og kraftfuld, da feedback til læreren understøtter synliggørelsen af læring (Ibid.:175). Hattie understreger dog i *The Power of Feedback*, at feedbackbegrebet ikke må opfattes eller sammenlignes med behaviorismens teoretiske model om stimulus-respons. Det skyldes, at feedback ikke nødvendigvis er en forstærker, da den både kan accepteres, modificeres og afvises af eleven (Hattie & Timperly 2007:82). Som tidligere nævnt i kapitlet har Hattie udarbejdet en model, der forsøger at anskueliggøre de forhold, hvorunder feedback er mest effektiv. Denne feedbackmodel vil blive beskrevet i det følgende afsnit.

4.4 Feedbackmodellens opbygning

I *The Power of Feedback* opsætter Hattie en ramme, som feedback kan betragtes indenfor. Feedbackmodellen anskueliggør sammenhængen mellem at reducere kløften mellem elevens nuværende viden og vedkommendes succeskriterier for læringsmålet, og ligeledes, hvordan feedback skal anvendes med henblik på denne reducere (Hattie & Timperly 2007:86).

Figur 7. vider at modellen det overordnede mål om at reducere kløften mellem den nuværende viden og den ønskede viden. Kløften kan blandt andet reduceres ved, at eleverne øger deres indsats, anvender effektive læringsstrategier og fastsætter succeskriterier, der understøtter deres egen forventning om mestring. Dette kan på længere sigt føre til, at eleven kan udvikle selv-feedback, hvilket, ifølge Hatties synteser, er yderst effektivt i forøgelsen af elevens læringsudbytte.



Figur 7. Feedbackmodellen (Hattie 2009)

Før eleven kan udføre selv-feedback, er udviklingen af effektive fejldetekteringsstrategier afgørende. Dvs. at eleven opnår en indsigt i sine egne læringsstrategier på et niveau, der sætter vedkommende i stand til at vurdere, ændre og finde nye passende læringsstrategier i arbejdet med forskellige læringsopgaver. Selv-feedback kan være yderst effektiv, hvis eleven er kvalificeret til at udføre den. Det er derfor nødvendigt, at eleven besidder den faglige viden, som kræves, samt anvender passende læringsstrategier og er selvregulerende i relation til opgaven og ikke mindst læringsmålet. Jeg vil betragte selvevaluering som den ypperste færdighed, en elev kan opnå i Hatties optik (Hattie & Timperly 2007: 87).

Ifølge Hattie kan læreren være med til at reducere kløften mellem elevens nuværende og ønskede viden, ved at hjælpe eleverne med at fastsætte specifikke og klare læringsmål. Specifikke mål gør det også lettere for læreren og eleverne at definere de individuelle succeskriterier for målet end overordnede og mere generelle mål. Specifikke mål kan desuden understøtte fastholdelsen af både elevens og lærerens fokus og derved modificere lærerens feedback, så den bliver mere præciseret på elevernes læreproces mod målet. Herudover er det vigtigt, at eleverne arbejder med progression i opgaverne, således at de altid arbejder med mere udfordrende opgaver, frem for at arbejde med opgaver, der befinder sig på det samme udfordringsmæssige stadium. Dette vil ifølge Hattie være med til at øge elevernes indsats og læringsudbytte. Hvis vi bevæger os yderligere et skridt nedad i modellen, ses det, at effektiv feedback, ifølge Hattie, afhænger af tre overordnede typer af feedbackspørgsmål. Disse er følgende:

1. **Feed Up:** ”Hvor skal jeg hen?” (Hvad er målene?)
2. **Feed Back:** ”Hvor er jeg i læreprocessen?” (Hvordan er min progressionen i min proces mod målet?)
3. **Feed Forward:** ”Hvad er næste skridt?” (Hvilke aktiviteter skal foretages for at øge progressionen mod målet?)

Disse feedbackspørgsmål kan besvares af både læreren og/eller eleven og knyttes til betegnelserne Feed Up, Feed Back og Feed Forward. Effekten af spørgsmålene afhænger desuden af, hvilket niveau som feedbackspørgsmålene er rettet mod. Niveauerne er henholdsvis:

1. *”Opgavepræstation (Opgaveniveau)*

2. *Forståelsesprocessen i forhold til at udføre en opgave (Procesniveau)*
3. *Reguleringen af metakognitive processer (Selvreguleringsniveau)*
4. *Selvet (Det personlige niveau)”*

(Ibid.:86, egen oversættelse)

Det er helt centralt for Hattie, at feedbackspørgsmålene bliver rettet mod eleven på et passende niveau. Indvirkningen af feedback på læring afhænger i høj grad af, hvilket feedbackniveau den er rettet mod. Men ud over at rette feedbackspørgsmålene mod de fire niveauer, så har måden, hvorpå feedbackspørgsmålene stilles, stor betydning for læringsudbyttet. I det følgende vil jeg redegøre for Hatties forståelse af feedbackmodellens tre overordnede feedbackspørgsmål (Ibid.:86-87).

4.5 Feedbackspørgsmål

At øge læringsudbyttet handler ikke kun om at bibringe eleverne viden og forståelse. De tre feedbackspørgsmål i feedbackmodellen er rettet mod en mere vurderende og evaluerende orientering af undervisningen. Det er her, den egentlige feedback kommer i spil som et evaluerende aspekt, hvilket jeg vil uddybe i afsnit 6.1. Hattie understreger, at lærere og elever, i det ideelle læringsmiljø, stræber efter svar på de tre feedbackspørgsmål (Hattie & Timperly 2007: 88).

4.5.1 Hvor skal jeg hen?

Dette feedbackspørgsmål kaldes også Feed Up og retter sig mod opnåelsen af elevernes succeskriterier for læringsmålet (Hattie & Timperly 2007: 88). Det er derfor vigtigt, at lærerne er bevidste om lektionens læringsmål og klart kommunikerer disse til eleverne. Ifølge Hattie sker der ofte det, at lærerens vurdering af elevernes succes bliver præstationsrelateret, som f.eks. “Gør opgaven færdig”, “Gør det ordentligt” mv., i stedet for læringsrelateret, som “forstå indholdet” eller “mestr denne færdighed”. Dette skyldes ofte, at undervisningen ikke fokuserer på tydelige læringsmål, hvor curriculum er skjult bag lærernes formidling, hvilket er med til at skjule og usynliggøre læring for eleverne (Hattie 2012:177). Ud over fastsættelse af specifikke læringsmål, så har udfordrende opgaver også essentiel betydning for at øge elevernes engagement og videnstilegnelse og relatere til feedback på to forskellige måder. For det første giver feedback eleverne en viden om det faglige niveau, som eleverne skal opnå gennem deres præstationer. Dette

faglige niveau betegner Hattie som de individuelle succeskriterier, som læreren og eleven sætter for læringsmålene, hvilket afspejles i citatet: “*These levels of attainment we have termed “success criteria.”*” (Hattie & Timperly 2007: 88). Endvidere understreger Hattie, at hvis målene ikke er klare, så er det vanskeligt for eleverne og lærerne at blive bevidste om, hvornår de har succes i forhold til at øge læringsudbyttet. Dette skyldes, at tydelige læringsmål er nødvendige for tydelige succeskriterier. Desuden giver feedback mulighed for, at læreren og eleven fremadrettet kan fastsætte tilpas udfordrende mål, efterhånden som de allerede opsatte læringsmål opnås (Ibid.: 88). Forholdet mellem målfastsættelse og feedback er en kompleks sag. Det skyldes, at hvis feedback ikke reducerer kløften mellem elevens nuværende viden og målet, så kan det betyde, at elevens engagement og indsats falder i læreprocessen. Feedback kan ikke mindske kløften til læringsmålet, hvis dette ikke er klart defineret. Dette skyldes, at hvis afstanden mellem elevens nuværende læring og den intenderede læring ikke er tydelig for eleven, så kan vedkommende ikke se en grund til at reducere denne afstand. Et andet problem med feedback er, hvis den ikke er relateret til læringsmålene. Hvis den givne feedback f.eks. fokuserer på grammatik og opgavens opbygning, selvom læringsmålet officielt omhandler det indholdsmæssige i opgaven, så er feedback ikke effektiv for læreprocessens vej mod målet. Det er derfor nødvendigt at læreren og eleven hele tiden har blikket rettet mod målet, “Hvor skal vi hen?”, for at læreren kan bidrage med effektiv feedback i relation til målopnåelsen (Ibid.: 88-89).

4.5.2 Hvor er jeg i læreprocessen mod målet?

Feedbackspørgsmålet om, ”hvor er jeg i læreprocessen?” kaldes også Feed Back, hvilket knytter sig til viden om elevens progression i læreprocessen (Hattie & Timperly 2007: 89). I Hatties seneste bog *Visible Learning for Teachers* har han ændret feedbackspørgsmålet til: “*How am I going there?*”, hvilket omhandler, hvordan vedkommende kommer hen til målet, og ikke hvor vedkommende befinder sig i læreprocessen. Denne tvetydighed i spørgsmålet gør det kompliceret at definere, men jeg vil i det følgende beskrive spørgsmålet i forhold til Hatties seneste bog, da det er denne, der bibringer mest information om dette feedbackspørgsmål. Ifølge Hattie (2012) er Feed Back det feedbackspørgsmål, der er mest værdifuldt i forbindelse med at give hurtig Formativ Feedback i relation til elevens individuelle succeskriterier for målet, hvilket jeg vil uddybe i afsnit 6.1. Feedbackspørgsmål er i høj grad udformet på baggrund af et forventet fagligt niveau, tidligere præstationer eller succes og nederlag i specifikke dele af læringsopgaven. Hattie peger på fem brede strategier, som den walisiske professor Dylan William og hans kollegaer har udviklet i forhold til,

hvordan lærere kan gøre læring mere effektiv i forhold til spørgsmålet om “Hvordan kommer jeg derhen?”

1. *“Dele og klargøre læringsintentioner og succeskriterier*
2. *Planlægge effektive klassediskussioner, spørgsmål og læringsopgaver*
3. *Give eleven fremadrettet feedback*
4. *Opmuntre eleverne til at se dem selv som herre over deres egen læring*
5. *Aktivere elever som undervisningsressourcer for hinanden”*

(Hattie 2012:118, egen oversættelse)

Det første punkt kan i særdeleshed sammenholdes med det første feedbackspørgsmål om, hvor eleven er på vej hen (målet)? Når eleverne er bevidste om læringsmålene, så er det af stor vigtighed at dele og klargøre succeskriterierne for målopnåelsen. Som nævnt i forrige afsnit, differentieres succeskriterierne i relation til elevens læringsmæssige præstationsniveau. Når læreren planlægger klassediskussioner mv. kan de hjælpe eleverne med at opnå en indsigt i, hvordan de kommer hen mod målet. Desuden kan klassediskussioner mv. gøre, at læreren gennem elevernes sprogliggørelse opnå en indsigt i, hvor eleven befinder sig i læreprocessen, hvilket knytter sig til Hatties forståelse af feedbackspørgsmålet i *The Power of Feedback* og *Visible Learning*. Når læreren giver fremadrettet feedback, kan dette hjælpe eleven med at forstå, hvordan vedkommende kommer hen til målet, hvilket vil blive uddybet i afsnit 4.6.2. Endvidere kan læreren ved at opmuntre eleverne til at fremme deres ejerskabsfølelse give mulighed for, at eleven selv kan anvende Feed back på egen læreproces, hvilket vil blive uddybet i afsnit 4.6.3. Sidstnævnte er at anvende eleverne som læringsressourcer for hinanden, hvilket Hattie beskriver mere uddybende i *Visible Learning for Teachers*. Eleverne kan sammen hjælpe hinanden på vej mod målet og jf. Hatties tidligere definition af dette feedbackspørgsmål, så kan eleverne også hjælpe hinanden med at opnå indsigt i, hvor de befinder sig i læreprocessen mod målet. Selvom Hattie omdefinerer betydningen af det andet feedbackspørgsmål, så vil jeg primært anvende den første definition af dette i denne afhandling, da jeg finder denne særlig relevant i forhold til Formativ Feedback, hvilket jeg vil uddybe nærmere i afsnit 6.1. Ifølge Hattie (2007) sker det ofte, at lærerne søger svaret ved at anvende forskellige evalueringsværktøjer, herunder test. Test er bare én metode, der er anvendt af både lærere og elever til at finde ud af, hvordan eleverne klarer sig. Men ifølge Hattie fejler test ofte i bibringelsen af feedbackviden, der rent faktisk hjælper lærerne og deres elever til at opnå indsigt i og viden om,

hvordan eleverne klarer sig (Hattie & Timperly 2007: 89).

4.5.3 Hvad er næste skridt?

Elever erfarer ofte, at svaret på ”hvad er næste skridt?”, også kaldt Feed Forward, altid er *mere*. Efter en opgave er der altid flere opgaver, mere viden og flere forventninger til eleven. Dette *mere-fænomen* kan reduceres i anvendelsen af feedback, da Feed Forward kan påvirke betydningen af spørgsmålet, så det ikke bare omhandler mere, men derimod omfatter øgede læringsmuligheder (Hattie & Timperly 2007:90). Grunden hertil er, at den feedback, der er knyttet til dette spørgsmål, kan understøtte valget af det næste tilpas-udfordrende mål. Herudover kan Feed Forward føre til udvikling af en større selvregulering af læreprocessen og fremme færdigheder i at lære forskellige strategier og processer i arbejdet med læringsopgaven. Ligeledes kan Feed Forward støtte eleven i at opnå dybere forståelse og større viden om, hvad vedkommende har og ikke har forstået (Ibid.: 90; Hattie 2012:118). Det er dette feedbackspørgsmål, der har mest interesse hos eleven, da det ikke blot sigter mod at give eleven svar på, hvad næste skridt er, men også udvikler elevernes færdigheder i besvare dette spørgsmål ved egen hjælp.

De tre feedbackspørgsmål: ”Hvor skal jeg hen?”, ”Hvor er jeg i læreprocessen?” og ”Hvad er næste skridt?” opererer ikke isoleret på de fire feedbackniveauer, men fungerer typisk som integrerede enheder. Hattie beskriver, at spørgsmålene skal opfattes som integrerede på følgende måde:

”Rather than the above three questions working in isolation at each of the four levels, they typically work together. Feedback relating to “How am I going?” has the power to lead to undertaking further tasks or “Where to next?” relative to a goal “Where am I going?”” (Hattie & Timperly 2007: 90).

De tre integrerede feedbackspørgsmål fungerer på fire feedbackniveauer, der hver især relaterer til læringsfaser fra novice, gennem kyndig, til kompetent elev. De fire feedbackniveauer vil jeg uddybe i det følgende (ibid.).

4.6 Feedbackniveauer

Hattie hævder, at feedback kan rettes mod fire niveauer. Det drejer sig om opgaveniveauet, hvor feedback involverer anvisninger i forhold til at opnå mere og ny viden. Procesniveauet, hvor feedback sigter mod arbejdsprocessen i relation til opgaven. Selvreguleringsniveauet, hvor feedback

søger at udvikle evnen til selvregulering og engagere eleven i kommende opgaver og til sidst det personlige niveau, hvor feedback knytter sig til eleven som person. Jeg vil begynde med at beskrive Hatties definition af opgaveniveauet (Hattie & Timperly 2007:90).

4.6.1 Feedback på opgaven

Størstedelen af lærernes mundtlige feedback er relateret til dette niveau og kaldes også korrigerende feedback (Hattie & Timperly 2007:91). På opgave- og produktniveauet er feedback mest effektiv, hvis den er vidensfokuseret i forhold til, hvad der er korrekt og ukorrekt, leder til efterspørgsel af mere eller ny viden og opbygger mere overfladisk forståelse. Denne korrigerende feedback er ofte givet via lærerens spørgsmål og er mest udbredt i forbindelse med kommentarer til opgaver. Herudover er den tit specifik frem for generaliserende og ofte anvendt i plenum. Det er dog af stor betydning, at feedback på opgaveniveauet er mest effektiv, hvis eleven fejlfortolker viden. Hvis det er tilfældet, at eleven mangler nødvendig viden, så er en fremadrettet instruktion bedre egnet end feedback jf. afsnit 4.3 (Hattie 2001:118). Det sker desværre ofte, at lærerne blander den korrigerende feedback sammen med feedback på eleven som person. Denne sammenblanding ser Hattie som et problem, da feedback på eleven som person er det mindst effektive feedbackniveau, hvilket vil blive uddybet i afsnit 4.6.4. Feedback på opgaven omhandler derimod kvaliteten af opgaven og tjener som en piedestal, hvorpå feedback på læreprocessen og selvregulering udvikles (Hattie 2012: 119). Feedback, der sigter mod at flytte eleven fra opgaven til processen og derefter videre til selvregulering, er således mest effektiv. Derfor er det vigtigt, at feedback ikke er koncentreret på de små detaljer i læringsopgaven, da det kan resultere i, at eleven fokuserer for meget på målet frem for strategierne til at nå dette mål. Det kan have den konsekvens, at eleven anvender trail and error strategier, i stedet for kognitivt at reflektere over passende læringsstrategier til at løse opgaven. Feedback på læringsopgaven er derfor mest effektiv, hvis den hjælper eleven til at afvise fejlagtige hypoteser og hjælper eleven med at søge og planlægge strategier. Hattie opsætter to eksempler på feedback på opgaveniveauet i *Visible Learning for Teachers*:

“...Your learning goal was to structure your account in such a way that the first thing that you wrote was the first thing that you did. Then you were to write about the other things that you did in the same order that they happened” (Hattie 2012: 119)

I dette eksempel anvendes feedbackspørgsmålene på opgaveniveauet. Først bruger læreren Feed Up ved at henvise til, hvad målet for opgaven er. Læreren anvender her Feed Up på baggrund af den

Feed Back, som opgaven har givet anledning til. Herefter giver læreren eleven Feed Forward ved at klargøre, hvad næste skridt i læreprocessen er, hvilket er at skrive tingene i samme rækkefølge, som de skete, da dette er målet med læringsopgaven. Hvor feedback på opgaven knytter sig til overfladisk resultatviden, så sigter feedback på læreprocessen mod dybere viden. Feedback på læreprocessen er, som før nævnt, det andet feedbackniveau, hvilket vil blive beskrevet i det følgende afsnit.

4.6.2 Feedback på opgavens læreproces

Feedback på opgavens læreproces sigter mod de processer, der bliver anvendt i udarbejdelsen af et produkt eller til at færdiggøre en læringsopgave (Hattie 2012:119). Den har således til hensigt at skabe en dybere forståelse ved at give hints til mere informationssøgning, igangsætte opgavestrategier og hjælpe med at udvikle læringsstrategier og fejldetektering samt lære, hvordan man lærer af fejl. Det omhandler udvikling af elevernes færdigheder i at indikere fejl, ændre strategier, vælge andre strategier og søge hjælp. Elevens engagement i udførelsen af fejldetektering afhænger af vedkommendes engagement i relation til at opnå succeskriterierne for læringsmålet eller reducere afstanden mellem målet og elevens egen viden. Feedback på procesniveauet er, som før nævnt, mere effektiv, da den er rettet mod dybdelæring. Det skyldes, at feedback på læreprocessen, kombineret med fastsættelse af mål, er en effektiv måde at udvikle en individuel læringsstrategi på. I modsætning hertil er feedback på opgaven ikke en særlig effektiv måde at forme og udvikle en læringsstrategi på. Det er dog af stor vigtighed, at der kan være et effektivt samspil mellem feedback, der sigter mod at fremme strategier, og feedback, som sigter mod overfladisk opgaveviden. Dette samspil kan være med til at forbedre elevens selvsikkerhed og selveffektivitet, der kan indvirke på mere effektive strategier og ny viden (Ibid.: 95). Hattie har i *Visible Learning for Teachers* givet følgende eksempel på feedback på læreprocesniveauet:

“You’re asked to compare these ideas. For example, you could try to see how they are similar, how they are different... How do they relate together?” (Ibid.: 119)

Læreren udfører her Feed Up for at henvise til, hvad det er, eleven skal udføre. Herefter giver læreren Feed Forward i form af, hvilke strategier eleven kan anvende for at sammenligne de to opfattelser, der bliver fremstillet. Denne Feed Forward er formentlig givet på baggrund af, hvor eleven befinder sig i læreprocessen, hvilket læreren har fået indsigt i, enten mundtligt eller skriftligt, fra eleven. Denne Feed Back udgør sammen med Feed Up den viden, som er nødvendig for, at

læreren kan give eleven den optimale Feed Forward. I det følgende vil jeg redegøre for, hvordan feedback kommer til udtryk på selvreguleringsniveauet.

4.6.3 Feedback på selvregulering

Feedback på selvregulering af læreprocessen er det tredje niveau. Selvregulering omhandler samspillet mellem engagement, kontrol og forventning om mestring. Herudover er det den måde, hvorpå eleven overvåger og regulerer sine handlinger mod læringsmålet. Desuden knytter begreber som autonomi, selvkontrol, selvretning og selvdisciplin sig til selvreguleringsbegrebet. Selvreguleret læring omfatter kognition, affektion og handlinger, der er cyklisk planlagt i opnåelsen af personlige mål og kan føre til at søge, modtage og imødekomme feedback (Zimmerman: 2000). Selvregulerende elever er således styret af et indre engagement. Effekten af feedback på selvreguleringsniveauet knytter sig blandt andet til elevens færdigheder i at beskæftige sig med den viden, som feedback bibringer, graden af sikkerhed i korrektheden af svar, at søge hjælp og attribuering af succes og fiasko til strategier. Grunden til, at attribuering af præstationer til indsats og strategier er nødvendige, er, at hvis eleven tilskriver sine evner skylden for dårlige resultater, så vil det mindske elevens selveffektivitet og forventning om mestring. Elever, der er mindre effektive i forhold til at regulere egen læring, besidder derfor minimale selvreguleringsstrategier, hvilket også betyder, at de ikke søger tilstrækkelig feedback, og ofte inkorporerer de ikke den givne feedback i deres fremtidige læring. Andre selvreguleringsstrategier involverer færdigheder i at evaluere egne evner og læringsstrategier samt overvåge og regulere egen adfærd, planlægge og rette fejl ved at ændre og finde nye strategier. Ligeledes sætter disse færdigheder eleven i stand til at vurdere sig selv i et realistisk selvbillede. Den mest afgørende selvregulerende færdighed består i, at eleven er bevidst om, hvilke situationer det er nødvendigt at søge og modtage feedback. I tråd med dette har elevens tillid til korrektheden af den givne feedback stor betydning for elevens modtagelighed. Den mest effektive feedback er, når eleven forventer, at svaret er rigtigt, og det viser sig at være forkert. I en sådan situation er feedbackens rolle at korrigere elevens forståelse, og eleven vil ofte bruge sin tid på at korrigere misforståelsen. Har eleven derimod en forventning om, at svarene er forkerte, og de også viser sig at være forkerte, så bliver feedback stort set ignoreret. I sådanne situationer kan lav selvsikkerhed betyde, at eleven ikke forsøger at integrere den nye viden, som feedback frembringer, med sin allerede eksisterende viden (Hattie & Timperly 2007:93-95). Måden, hvorpå eleven søger hjælp, har stor betydning for læringsudbyttet. Hattie kategoriserer hjælp som henholdsvis instrumentel og udøvende hjælp. Udøvende hjælp involverer direkte svar og knytter sig

til feedback på opgaven og opgavens læreproces. Den instrumentelle hjælp involverer hints og knytter sig til selvreguleringsniveauet. For at fremme instrumentel hjælp er det centralt, at læreren er bevidst om, at elever ikke søger hjælp på grund af trusler mod selvværdet eller for at opnå social forlegenhed (Ibid.: 96). Et eksempel, på hvordan læreren kan give feedback på dette niveau, giver Hattie i *Visible Learning for Teachers*, og det lyder på følgende måde:

“... *You checked your answer with the resource book (Self-help) and found that you'd got it wrong. Have you got any idea(s) why you got it wrong? (Error detection) What strategy did you use? Can you think of another strategy to try and how else might you work out if you're right?*” (Hattie 2012:120)

I dette eksempel består lærerens Feed Back blandt andet af, at eleven har kigget i facitlisten og opdaget, at vedkommendes svar er ukorrekt. Herudover anvender læreren Feed Back for at understøtte elevens selvrefleksion over sin egen læreproces. Feedbackspørgsmålene handler om at få eleven til at reflektere over, hvorfor svaret er forkert, og hvilke strategier eleven har anvendt i sin besvarelse af opgaven. Herefter anvender læreren Feed Forward ved at spørge, om eleven kan komme i tanke om andre strategier, der kan løse opgaven. Pointen med Feedbackspørgsmålene på selvreguleringsniveauet er som før nævnt at understøtte elevernes færdigheder i selvevaluering og selvovervågning af læreprocessen ved at give instrumentel hjælp i stedet for udøvende hjælp. I det følgende vil jeg klargøre den form for feedback, der knytter sig til det personlige niveau.

4.6.4 Feedback på eleven som person

Feedback på eleven som person knytter sig til det fjerne niveau. Niveauet medtages ikke, for at lærerne i deres feedback skal sigte efter det. Derimod er feedback i praksis meget udbredt på dette niveau frem for på opgave-, læreproces- og selvreguleringsniveau. Personniveauet er det mindst effektive feedbackniveau og kombineres ofte med feedback på opgaven, hvilket f.eks. kan være *“Good boy, that is correct”* (Hattie & Timperly 2007: 91). Men denne kombination fører sjældent til mere engagement og forpligtelse i læringsmålene. Herudover øger det heller ikke elevens forståelse af opgaven. Feedback på personniveauet har meget lille værdi i læringsfortjenesten, da den ikke bibringer viden omkring opgavepræstationen. I *The Power of Feedback* viser forskellige metaanalyser, at ros har meget lidt effekt på læringsudbyttet. Det er dog vigtigt at skelne mellem ros, der sigter mod eleven som person, og ros, der knytter sig til elevens indsats, selvregulering, engagement og processer, der knytter sig til opgaven eller præstationen. Den sidstnævnte form for

ros kan understøtte selveffektivitet og indvirke effektivt på elevens indsats i forhold til opgaven. Hattie understøtter dog, at metaanalyserne ikke altid skelner mellem ros, som forstærker eller belønning, og ros, som er ledsaget af viden om processer og præstationer. Ros som forstærker eller belønning har mellem ingen og lidt effekt på tilegnelse, mens ros, ledsaget af viden om processer og præstation, har mere, men stadig meget begrænset effekt. Det skal dog i denne sammenhæng nævnes, at ros kan være psykisk beroligende for eleven (Ibid.: 96-97).

4.7 Feedbackmodellen i korte træk

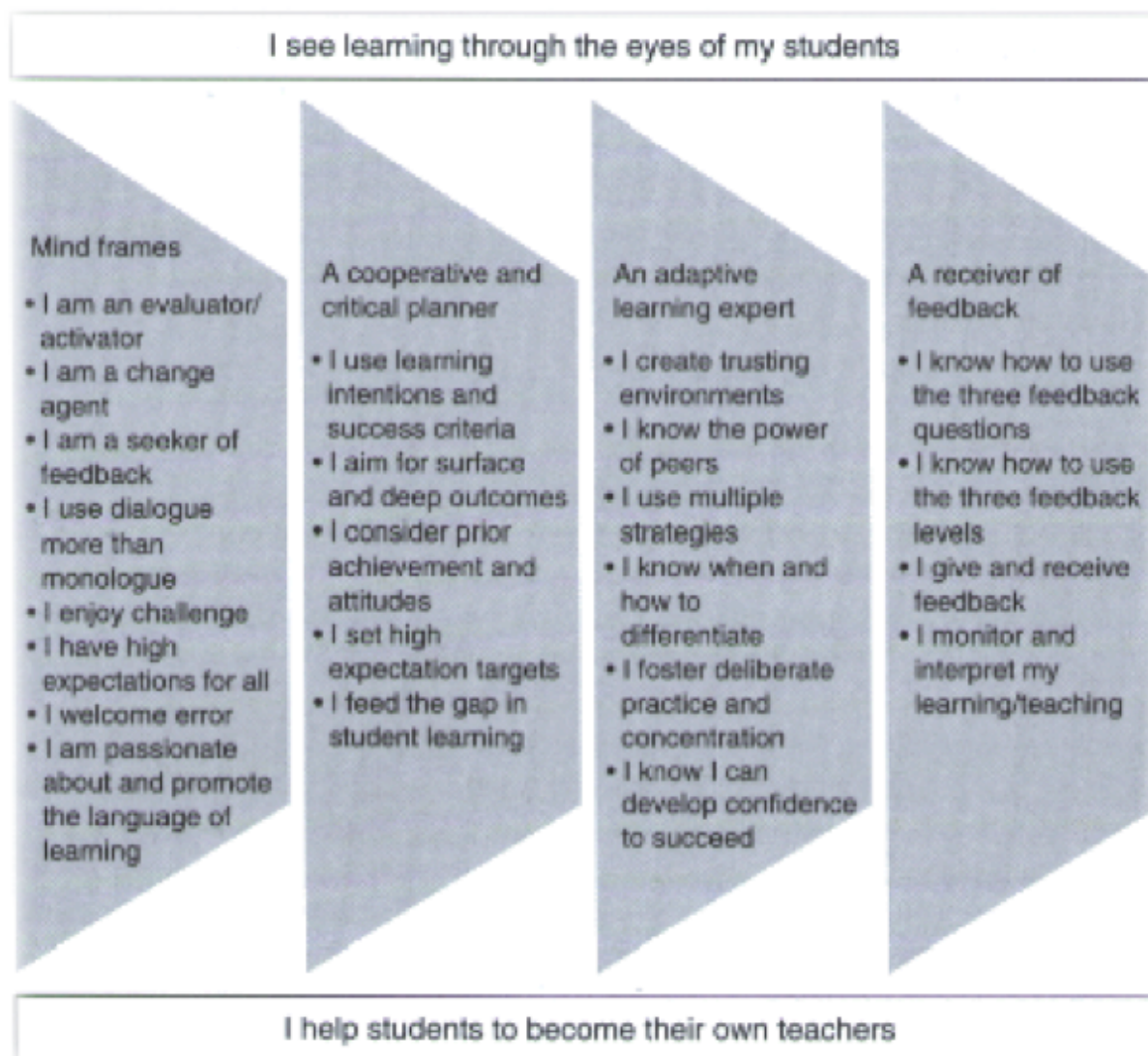
Feedbackmodellens sigte er således at reducere kløften mellem det, eleven allerede ved, og læringsmålet. Feedback skal ofte betragtes som det, der kommer i anden omgang, hvilket typisk sker efter lærerens instruktion, men det er ikke kun læreren, der kan bidrage med feedback til eleven. Den Feed Back, som læreren modtager fra eleven, understøtter desuden synligheden af elevens læring. Det er Hatties hensigt med feedbackmodellen, at den skal anskueliggøre de forhold, hvorunder feedback er mest effektiv, og dermed reducere den førnævnte kløft. Feedbackmodellen omhandler desuden de tre feedbackspørgsmål, som knytter sig til fire forskellige feedbackniveauer. Lærere og elever skal stræbe efter at besvare de tre feedbackspørgsmål i undervisningen. Feed Up omhandler det mål, der sættes for læreprocessen, hvilket skal være klart og tydeligt defineret, da præcise mål er mere effektive end overordnede og uspecificerede mål. Desuden skal der sættes individuelle succeskriterier for disse mål. Feed Back knytter sig til, hvor eleven befinder sig i læreprocessen mod målet. Hattie nævner, med henvisning til Williams, fem forskellige undervisningsstrategier, der kan være med til at fremme Feed Back i klasselokalet og dermed give eleven og læreren en indsigt i elevens læreproces. Der er dog et definitionsproblem i henhold til Feed Back, da Hattie har ændret dets betydning i sin seneste bog (Hattie 2012: 118). Feed Forward knytter sig til elevens næste skridt i læreprocessen og omhandler i høj grad progression i elevernes læringsopgaver, så eleven oplever en adækvat læreproces. Feed Up, Feed Back og Feed Forward kan anvendes på forskellige feedbackniveauer, så de understøtter eleven i at øge faglig viden, udvikle læringsstrategier og øge selvreguleringsevnen. Det gælder dog ikke det personlige niveau, som lærerne skal forsøge at undgå i deres feedback til eleverne. Denne anvendelse af feedbackspørgsmålene vil være afgørende for elevernes udvikling fra novice, gennem kyndig, til kompetent elev jf. afsnit 4.5. Jeg har nu beskrevet grundtrækkene ved Hatties feedbackmodel, som jeg i det følgende vil sætte i relation til Hatties læringsperspektiv.

5. Hatties læringsperspektiv

Jeg vil i dette kapitel beskrive den helhed, som feedbackmodellen skal betragtes ud fra. Denne helhed ansues som principperne for synlig læring og undervisning. Endvidere vil jeg på baggrund af min viden om feedbackmodellen og principperne for synlig læring analysere Hatties læringsperspektiv. Jeg vil kritisk i kapitlets afslutning sammenholde Hatties læringsperspektiv med hans målinger af læringspræstationer.

5.1 Synlig læring

Synlig læring og undervisning forekommer, når læring har et klart eksplicit mål, når det er tilpas udfordrende, og når både læreren og eleven forsøger at blive bevidste om, hvor og hvornår graden af det udfordrende mål er nået. Synlig læring og undervisning opstår, når der er en bevidst praksis, der søger mod at mestre målene, når aktive engagerede lærere og elever deltager i læringsaktiviteterne, og når feedback i stor udstrækning bliver givet og søgt. Herudover skal lærerne forsøge at se læring gennem elevernes øjne, og eleverne skal se undervisning som nøglen til videre læring (Hattie 2012:14). På næste side ses figur 8., der anskueliggør lærerens mange roller i synliggørelsen af undervisning og læring:



Figur 8. Principperne for synlig læring og undervisning (Hattie 2012)

I figurens højre spalte ses læreren som feedbackmodtager, hvilket er omdrejningspunktet for denne afhandling. Men det er betydningsbærende, at feedback sættes i relation til de tre andre spalter i figur 8.. Det skyldes, at hvis feedback tages ud af sammenhængen, så vil den ikke have den søgte effekt, da feedback skal betragtes som en del af den helhed, som principperne for synlig læring udgør.

Synligheden af læring og undervisning udspringer, som før nævnt, af, at lærerne fastsætter specifikke og udfordrende læringsmål. De skal i særlig grad give eleverne forskellige muligheder og alternativer til at udvikle læringsstrategier både for dyb og overfladisk læring af de indholdsmæssige aspekter. Læringsstrategierne skal føre til, at eleverne opbygger en uddybende forståelse af deres læring, som eleverne og lærerne kan anvende i fremtidig læring. Læring anskues

således ud fra et perspektiv, der er bevidst om elevernes indbyrdes forskellighed. Men elever kan være så forskellige, at det kan være vanskeligt for læreren at udføre sådanne undervisningsprincipper. Eleverne kan befinde sig forskellige steder i læreprocessen på forskellige tidspunkter og anvende meget varierende og unikke læringsstrategier i mødet med forskellige og tilpas udfordrende mål (Ibid.: 14-15). Læreren skal således kunne undervisningsdifferentiere i relation til elevernes udvikling af læringsstrategier og deres individuelle succeskriterier for undervisningens læringsmål (Hattie & Timperly 2007: 88). Der stilles således en række grundprincipper op, som er nødvendige for, at læreren kan fremme synlig undervisning og læring jf figur 8., hvilket Hattie yderligere uddyber i det følgende citat:

”It (learning) requires much skill for teachers to demonstrate to all their students that they can see the students perspective, communicate it back to them so that they have valuable feedback to self-assess, feel safe, and learn to understand others and the content with the same interest and concern” (Hattie 2009:23)

Ifølge dette citat skal læreren sætte sig ind i elevernes perspektiv, hvilket er en forudsætning for at bibringe værdifuld feedbackinformation. Herudover er et trygt læringsmiljø for både elever og lærere nødvendigt. Et trygt læringsmiljø betegnes i Hatties optik som et sted, hvor fejl bydes velkommen og understøttes, da man lærer mest ved fejl og af den feedback, som er knyttet dertil. Desuden er feedback, der er relateret til, at eleven bevæger sig i en forkert retning eller en knap så flydende retning i læreprocessen, også yderst effektiv (Hattie 2012: 16). Endvidere er det af stor betydning, at læreren føler sig tryk, for at vedkommende kan lære om sin egen undervisning fra kollegaer og ikke mindst af egne fejl og egen succes (Hattie 2009: 23).

5.2 Konstruktivisme

I forbindelse med dette kapitel og kapitel 4 beskrives det, at Hattie mener, at et miljø, hvor fejl bydes velkommen, er læringsfremmende for eleverne. At fejl er centrale for læreprocessen er kendetegnende for det konstruktivistiske læringsperspektiv, særligt i relation til den schweiziske læringsteoretiker Jean Piagets begreb om *akkommodation* (Jerlang 1999: 265) og den amerikanske læringsteoretiker John Deweys begreb om *forstyrrelse* (Dewey 2009). Hatties syn på læring er således i overensstemmelse med det konstruktivistiske perspektiv (Hattie 2009: 26). Men for Hattie er et sådant læringsperspektiv ikke nødvendigvis lig med en konstruktivistisk undervisningsdidaktik. Han mener, at der ofte skelnes mellem direkte undervisning, synlig

undervisning og konstruktivistisk undervisning, hvor sidstnævnte ofte anskues som den korrekte didaktiske måde at undervise på. Konstruktivistisk undervisning er ofte karakteriseret ved at være elevcentreret, problembaseret, autentisk og oplevelsesorienteret. Lærerrollen er forbundet med at facilitere og skabe rammer for, at individuelle elever kan konstruere egen viden via egne selvvirksomme aktiviteter, diskussioner og refleksioner samt dele ideer med andre medelever under minimale korrigerende forhold. Men denne opfattelse af konstruktivistisk undervisning står i skarp kontrast til det, som Hattie mener er succesfuld undervisning. Hans pointe er her, at der er forskel på konstruktivistisk læring og konstruktivistisk undervisning: *“The major point here is that constructivism is not a theory of teaching, but a theory of knowing and knowledge, and it is important to understand the role of building constructions of understanding”* (Ibid.:26). Hattie tillægger sig et konstruktivistisk læringsperspektiv, hvor eleven konstruerer sin egen viden, men han er ikke enig i den didaktiske måde at undervise konstruktivistisk på, hvor læreren blot faciliterer processer og har en tilbagetrukket rolle. Hos Hattie har læreren en mere aktiv rolle i forhold til at dirigere og aktivere elevernes læreprocesser (Ibid.: 24).

5.3 Kognitiv konstruktivisme

I det følgende vil jeg med udgangspunkt i *Assessment, Teaching and Theories of Learning* (2006) af den amerikanske professor Mary James fra University of Cambridge trække en parallel mellem hendes definition af det kognitive konstruktivistiske læringsperspektiv og det læringsperspektiv, som kommer til udtryk via principperne i synlig læring og i særlig grad ved feedbackmodellens niveauer. Ifølge James er lærerens rolle blandt andre at understøtte elevernes bevægelse fra novice til kompetent elev. Det vil sige, at læreren skal hjælpe novicer med at blive eksperter i forhold til indholdsmæssig forståelse, erhvervelse af læringsstrategier og de to komponenter i metakognition, selvovervågning og selvregulering (James 2006: 52). Dette er i overensstemmelse med Hatties hensigt med at rette de tre feedbackspørgsmål mod de tre første feedbackniveauer. Ifølge James har den forudgående læring endvidere stor indflydelse på ny læring. I tråd med dette er Feed Back central i den didaktiske praksis, da elevens kognitive skemaer skal fremdrages gennem f.eks. klassediskussioner, højtænkning, dialog mv. for at kunne etablere støttende stilladser omkring elevernes videnforståelse, før at eleverne kan anvende opgaveviden og læringsstrategier i nye situationer. Læring og undervisning, inden for det kognitive konstruktivistiske perspektiv, sigter mod læringsmålet, der har til hensigt at lukke hullet mellem elevens nuværende forståelse og den forståelse, som efterstræbes (Ibid.: 52-53). Ifølge Hattie er feedback et centralt mellemlid i

fremdragelsen af elevernes kognitive skemaer, og hele feedbackmodellens formål er at mindske afstanden mellem den nuværende viden og det ønskede mål.

5.4 Dialogisk kognitiv konstruktivisme

Læreren har som udgangspunkt et ansvar for tilrettelæggelsen af elevens læreproces, hvilket leder mine tanker hen på et undervisningsperspektiv, der bundet i en mere sociokulturel læringsteori. Jeg mener, at lærerens mere aktive og dirigerende rolle er i overensstemmelse med begrebet *Zonen for nærmeste udvikling* (ZNU), der oprindeligt stammer fra den russiske kulturhistoriske læringsteoretiker Lev Vygotskij. Vygotskij definerer ZNU på følgende måde: *“It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers”* (Vygotskij 1978: 86). ZNU er defineret som området mellem det, et menneske er i stand til alene, og det, som det samme menneske er i stand til med vejledning fra andre. Dvs. at dét, som mennesket er i stand til med vejledning i dag, vil det senere være i stand til alene. Vygotskij er af den overbevisning, at det var nødvendigt, at denne anden skulle være en mere kompetent person, hvilket både kunne udgøre læreren og klassekammerater. I relation til Hattie, så har det stor betydning, at læreren fastsætter elevens succeskriterier for læringsmålet inden for dennes ZNU. Dette er nødvendigt for at optimere elevens læreproces og stilladsere eleven i læreprocessen (Ibid., James 2006: 53). Jo større udfordringen er, desto mere vejledning har eleven brug for. Jeg ser en sammenhæng mellem denne vejledning og Hatties feedbackbegreb, da Vygotskijs vejledningsbegreb kan udfoldes og udvikles inden for feedbackbegrebet. Det er centralt, at læreren gennem feedback skal sikre, at eleven befinder sig på rette vej i læreprocessen, for at møde udfordringerne med succes. Men som det også uddybes i afsnit 4.3, så er det ikke nødvendigvis kun læreren, der skal give eleven feedback. Feedback kan også bibringes af kammerater, forældre, en bog eller af eleven selv, hvilket gør, at Hatties evalueringsperspektiv også har et sociokulturelt islæt. Sproget som medierende redskab har således stor betydning hos Vygotskij og ligeledes ved Hattie, da sproget i form af dialogen kan føre til videre udvikling. Det forekommer som før nævnt ikke kun i relation med andre personer, da eleven også kan gå i dialog med en tekst eller med sig selv gennem metareflektive tankemønstre (Igland & Dysthe 2003: 115). Det er vanskeligt at placere Hattie i en kasse, da hans læringsperspektiv kan relateres til flere forskellige læringsteorier. Jeg vil dog anskue Hattie som kognitiv konstruktivist, med et stort fokus på dialogen og lærerens mere kontrollerende rolle, indtil elevens selv kan sætte

udfordrende succeskriterier for læreprocessen.

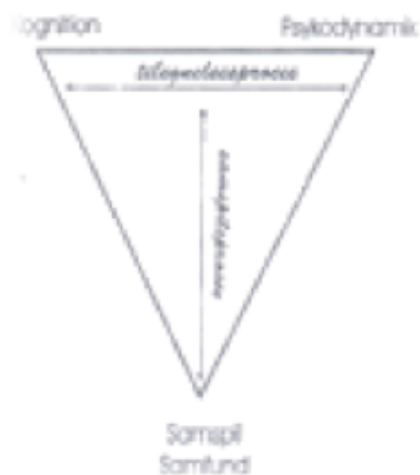
Jeg har nu forsøgt at afklare Hatties læringsperspektiv. Det er i den sammenhæng interessant at undersøge, hvorvidt et kognitivt konstruktivistisk læringsbegreb kan måles gennem Hatties metaanalytiske metoder. Det er set i dette lys interessant at sætte spørgsmålstegn ved, om Hattie anskuer læringspræstationer som værende ensbetydende med læring? I Hatties artikel fra 2007 beskrives de effektmålinger som "*the evidence related to its (feedback) impact on learning and achievement*" (Hattie & Timperly 2007:81). Tydeligvis ser Hattie på dette tidspunkt et sammenfald mellem præstation og læring, men i den efterfølgende bog *Visible Learning* anvender Hattie hovedsageligt begrebet *achievement* og ikke *learning* i relation til indflydelsesfaktorerne. Om Hattie har bevæget sig væk fra en overbevisning om, at præstation og læring er sammenfaldende begreber, er svært at afklare. Men det er interessant at tage fat på, om der er en sammenhæng mellem elevernes progression i de test, han anvender i metaanalyserne, og deres læringsprogression. Kan læring rent faktisk måles?

5.5 Kritik - Er læring målbar?

For at afklare, hvad læring er for en størrelse, vil jeg tage udgangspunkt i Knud Illeris' definition af læringsbegrebet. Illeris opfatter, på lige fod med Hattie, læring som en aktiv proces, hvor den lærende konstruerer og rekonstruerer sin viden (Illeris 2002: 9). Den grundlæggende tese i Illeris' læringsbegreb er, at al læring omfatter tre dimensioner; den kognitive, den psykodynamiske og den socialt-samfundsmæssige. Læringen er således spændt ud mellem tre poler. Den kognitive dimension vedrører læringsindholdet og sammenkoblingen af den nye viden med allerede eksisterende viden, forståelser og færdigheder. Den psykodynamiske dimension vedrører de følelser, motivationer og holdninger, der er knyttet til læringen, og hvordan disse derfor altid har indflydelse på, om man har den psykiske energi, der er nødvendig for at lære noget. Engagement, motivation, lyst og ulyst præger ikke alene læringen, men indgår direkte i den, som en del af læreprocessen. Den socialt – samfundsmæssige dimension af læringen vedrører det samspil, der er mellem den lærende og læringssituationen.

Videnstilegnelsen vil i høj grad være direkte påvirket af den psykiske balance, som den enkelte elev befinder sig i. På denne måde kan elevens følelser både være bremseklodser eller drivkraft for læring, men på den anden side kan følelserne også påvirkes af læringen (Illeris 2006:10). Ligeledes er det samfundsmæssige indhold, som eleven besidder, væsentligt for læringen, da elevens tilgang

til stoffet vil være præget af det samfundsmæssige filter, eleven ser stoffet igennem. Dimensionerne i læringsbegrebet illustreres i figur 9. Øverst placeret er de to psykologiske poler, og mellem dem udspringer den psykiske tilegnelsesproces, mens den underliggende modpol, det socialt-samfundsmæssige, står i relation til tilegnelsesprocessen gennem læringens sociale samspilsproces. Læringen finder således sted mellem den ydre samspilsproces, mellem individet og dets omgivelser og en indre tilegnelsesproces, hvorigennem det, der læres, bliver optaget i individets psykiske struktur. I al læring indgår de tre dimensioner i et snævert samspil, hvor de i et dynamisk forhold danner en udelelig helhed, hvilket vil sige, at de i praksis ikke forekommer som separate funktioner (Ibid.:19-29). Ved at sammenholde Illeris' læringsbegreb med Hatties metoder, lægger man mærke til, at ikke alle dimensioner er repræsenteret i udregningen af effektstørrelser. Hatties metoder i metaanalysen anskuer læringspræstation som en målbar variabel, hvor effekten findes ved at sammenholde testgruppens præstation med kontrolgruppens, eller ved at måle præstationen før og efter en intervention jf. afsnit 3.2. Det vil i Illeris' læringsbegreb kræve en meget afgrænset definition af dette begreb.



Figur 9. Læringsbegrebet (Illeris 2002)

I den medicinale verden, hvor man forsigtigt kan sammenholde medicin A med medicin B i forhold til deres kvaliteter, så er det straks vanskeligere at sammenligne variabler i læring. Der er i relation til Illeris' læringsbegreb mange forskellige faktorer, der har indflydelse på elevernes læring og læringspræstationer. Men Hattie forsøger at mindske kompleksiteten i klasseværelset, hvilket i særlig grad kommer til udtryk gennem hans gennemsnitlige effektstørrelser, der ikke ekspliciterer variationen af resultaterne. Hattie har dog stor interesse i den kognitive dimension, hvor han blandt andet ved test måler fremgangen i elevernes præstationer i sine udregninger af effektstørrelser (Hattie 2012: 257). Selvom effektstørrelserne er hovedvægten i hans resultater, så beskriver han også indflydelser på elevernes ydeevne og motivation i forbindelse med sine metaanalytiske synteser. Hvis vi f.eks. ser på feedbackbegrebet, så har måden, hvorpå feedback anvendes, stor betydning for elevernes engagement, indsats mv. Hattie involverer derfor i høj grad læringsbegrebets kognitive dimension i sine undersøgelser, mens den psykodynamiske og sociale samfundsmæssige dimension anskues som indflydelsesfaktorer. De effektmålinger, der knytter sig til den kognitive dimension, beregnes ud fra formlerne i afsnit 3.2. Her bliver det anskueliggjort, at effektstørrelsen måles ved, at de to variable, i form af præstationsmålinger, sættes i forhold til hinanden og divideres med

standardafvigelsen. Det er i den forbindelse vigtigt, at de to præstationsmålinger foregår ved samme test eller en tilsvarende. Men man kan sætte spørgsmålstejn ved, hvad disse summative test nøjagtigt måler på, når præstationerne vurderes, og hvordan kan præstationer alene sammenholdes med et læringsbegreb, der i sin natur er meget mere komplekst?

Hvis vi ser på Illeris' læringsbegreb, så kan de test, som Hattie anvender, måle dele af den kognitive dimension, altså områder af elevens faglige viden. Men effektstørrelsen kan ikke klargøre alle de forskellige faktorer, der har haft indflydelse på elevens testresultater. Dette skyldes, at effektstørrelser begrænser sig til én faktor ad gangen og derved forsøger at isolere denne faktor fra andre omgivelsesmæssige faktorer. Hattie har f.eks. fundet frem til, at motivation har en effektstørrelse på 0.48, og man kan i denne sammenhæng tale om, at han involverer den psykodynamiske og kognitive dimension af læringsbegrebet. Men som også tidligere nævnt indgår den sociale-samfundsmæssige dimension ikke. Ligeledes har Hattie undersøgt hjemmemiljøets indflydelse på læring, hvilket har en effektstørrelse på 0.52 jf. bilag A. (Ibid.). I sidstnævnte effektstørrelse er den psykodynamiske dimension udeladt. Hatties metoder er begrænset til at medtage højst to faktorer fra to dimensioner. De tre dimensioners udelelige helhed i læringsbegrebet synes derfor ikke målbar ved den metaanalytiske metode, hvilket betyder, at effektstørrelserne ikke afspejler elevernes læring, men blot deres præstation.

Jeg har nu afklaret, at Hatties dialogiske kognitive konstruktivistiske læringsperspektiv, der ligeledes afspejles i Illeris' læringsbegreb, ikke gør sig fuldstændig målbar i metaanalytiske metodikker, da disse ikke involverer alle de faktorer, der spiller ind på elevernes læring. Jeg er derfor forstående over for, at Hattie ændrer sin diskurs omkring læring og præstation fra *The Power of Feedback* til *Visible Learning*. På trods af denne afklaring vil jeg dog stadig fremadrettet anvende betegnelsen læringspræstationer i afhandlingen. Jeg vil i det følgende med udgangspunkt i feedbackmodellen og Hatties læringsperspektiv, der lægger vægt på elevernes forudsætninger, analysere, hvordan modellen anvendes med henblik på evaluering. Denne analyse vil være fundamentet for afklaringen af Hatties evalueringsspektiv.

6. Hatties evalueringsspektiv

Inden jeg vil analysere feedbackmodellens evalueringsspektiv, vil jeg kort redegøre for begreberne formativ og summativ evaluering, som også er nævnt i afhandlingens problemfelt. Professor Patricia Broadfoot fra University of Gloucestershire har i sin bog *An Introduction to*

Assessment (2007) blandt andet beskrevet forskellige evalueringsformer. Jeg vil med udgangspunkt i Broadfoot uddybe de førnævnte evalueringstyper. Summativ evaluering kan defineres som den evaluering, der finder sted på bestemte tidspunkter og ligeledes har til hensigt at dokumentere læring i forhold til eksplicitte kriterier. Denne evalueringsform anvendes ofte, når læreren sigter mod pålidelige og kvalitetssikre data. Essensen af den summative evaluering er at opsummere elevens progression i forhold til bestemte formelle kriterier. Broadfoot opsætter følgende karakteristika:

- *“It takes place at certain intervals when achievement is reported*
- *It relates to progression in learning compared against public criteria*
- *Results for different students can be combined since they share the same criteria*
- *It requires methods that are as reliable as possible endangering validity*
- *It involves quality-assurance procedures*
- *It should be based on evidence from the full range of learning goals”*

(Broadfoot 2007:111)

Det fremgår af punkterne, at summativ evaluering er en kontrolleret evaluering og en kvantitativ metode, der gør forskellige resultater sammenlignelige. Hvis vi ser på den formative evaluering, så er denne karakteriseret ved, at den fungerer som en integreret del i undervisningen. Herudover sigter den mod at understøtte elevens læring i en progressiv og udviklingsorienteret retning. Formativ evaluering er ikke identisk med lærerevaluering eller løbende evaluering, da den, som før nævnt, skal være en del af undervisningen og dermed lærerprocessen for at have en væsentlig effekt på læring. Ifølge Broadfoot kan formativ evaluering enten være elevcentreret eller curriculumcentreret og har til formål at føre til aktiviteter, der understøtter videre læring og engagement. Læreprocessen er central for, at lærere og elever kan opnå indsigt i og respondere på læringen med henblik på at klargøre næste skridt. Dette stemmer overens med Hatties feedbackspørgsmål og særligt det andet og tredje, der omhandler spørgsmålene “hvor er eleven i læreprocessen?” og “hvad er næste skridt?”. Formativ evaluering kan både relateres til de læringsaktiviteter, som lærerne igangsætter, og til dem, som eleverne igangsætter i forbindelse med selvevaluering. Evaluering kan give viden, der anvendes som feedback til at modificere disse læringsaktiviteter jf. Feed Back. Denne feedback udarter sig formativt, når den pågældende viden

anvendes til at tilpasse undervisningen, til at eleven behov (Ibid.:111).

6.1 Formativ feedback

Hattie beskriver i *Visible Learning for Teachers*, at der skal større fokus på feedback som evaluering frem for de nuværende evalueringsformer. I relation til feedback som evaluering, vil jeg anvende *Formativ Feedback*, hvilket også betegnes som det evaluerende aspekt ved feedbackmodellen. Det er tidligere beskrevet jf. afsnit 5.1., at læreren, ifølge Hattie, skal sigte efter og være åben over for feedback, da det er yderst effektivt, når dette er rettet mod læreren i form af Feed Back. Det skyldes, at formativ evaluering skal give læreren viden om, hvilke elever der bevæger sig mod deres succeskriterier for læringsmålet, hvad er der blevet undervist godt og mindre godt i, hvilke huller der har været i undervisningen, samt hvornår undervisningen har givet viden om de tre feedbackspørgsmål. Denne viden opnår lærerne gennem Feed Back, som kan betragtes som Formativ Feedback, når den anvendes som evaluering af førnævnte viden. Elevernes Feed Back kan ofte opstå som en konsekvens af de instruktioner eller den feedback, som de har givet eleverne.

Denne Feedbacksituation kan fortsætte kontinuerligt, indtil at læreren og eleven har opnået en enighed, der gør, at eleven kan fortsætte i læreprocessen (Feed Forward), og læreren justerer undervisningen i relation til dette. Læreren skal derfor forsøge at se læring gennem elevernes øjne og derved evaluere sin egen undervisning. Den vigtigste evalueringsviden er den, som læreren får fra eleverne i feedbacksituationen. Den Formative Feedback kan føre til vigtige tegn på justeringer i lærerens undervisning. Justeringerne kan betegnes som lærerens Feed Forward og f.eks. omhandle lærerens overvejelser omkring, hvordan:

- Undervisningen skal tilrettelægges
- Tegn på succes udtrykkes
- Elevernes faglige huller gennemskues
- Læreren selv tager hensyn til sin egen indvirkning på eleverne

(Hattie 2012: 125-126, egen oversættelse)

Essensen af Formativ Feedback er, at den giver lærerne viden om, hvordan de kan forandre deres undervisning og give eleverne feedback, der sætter dem i stand til at være selvregulerende og motiveret for videre læring. Denne form for evaluering synes at være mere effektiv end andre

evalueringsformer, da elever ofte allerede er klar over, hvor de befinder sig præstationsmæssigt, inden de f.eks. har færdiggjort en evalueringstest. Konsekvensen af test er, at feedback fra sådanne evalueringer ofte bidrager med en begrænset mængde af ny viden til eleven. Men anvendelsen af Formativ Feedback er heller ikke altid helt problemfri, da lærere ofte anvender denne feedback til at lave statements om eleven og ikke til at modificere egen undervisning. Det betyder, at fordelene ved Formativ Feedback som evalueringsform bliver begrænset. Præmissen med Formativ Feedback er, at alle elever burde undervises på en måde, der udvikler deres evner til at evaluere egen læring. Det kan derfor ses i tråd med Hatties ramme for principperne for synlig læring og vigtigheden af, at læreren skal se læring gennem sine elevers øjne og hjælpe eleverne med at blive deres egne undervisere, og læreren skal blive lærende, med henblik på at justere og udvikle sin egen undervisning (Ibid.).

Hatties påstand er, at evaluering har den primære funktion at understøtte læring ved at bibringe Formativ Feedback, der giver eleverne mulighed for at agere, i forhold til hvor de er på vej hen, hvor de er i læreprocessen, og hvad deres næste skridt er. Denne form for evaluering involverer således de tre feedbackspørgsmål og de tre første feedbackniveauer og udgør et evalueringsperspektiv, hvor de i et integreret samspil udgør Formativ Feedback. Formativ Feedback kan derfor anskues som feedbackmodellens sigte og dermed omkranser Hatties evalueringsperspektiv hele feedbackmodellen og dens progression i niveauerne og spørgsmålene. Det vil sige, at hvis man anvender feedbackmodellen i praksis, så vil der implicit indgå Formativ Feedback. Men for at læreren kan anvende formativ feedback på den mest optimale måde, så er det nødvendigt, at læreren er bevidst om modellens helhedsorienterede evalueringsfunktion. Formativ Feedback er således sigtet og det essentielle i Hatties evalueringsperspektiv ved feedbackmodellen, men betyder det ikke, at han mener, at andre evalueringsformer som f.eks. test skal negligeres. Så længe evalueringsformen giver feedback, der gør, at læreren kan modificere, øge eller ændre strategier, så er der større gevinst end ved evaluering, der blot informerer eleverne om deres aktuelle faglige niveau. Dette perspektiv på evaluering ser Hattie som essensen ved formativ evaluering (Ibid.).

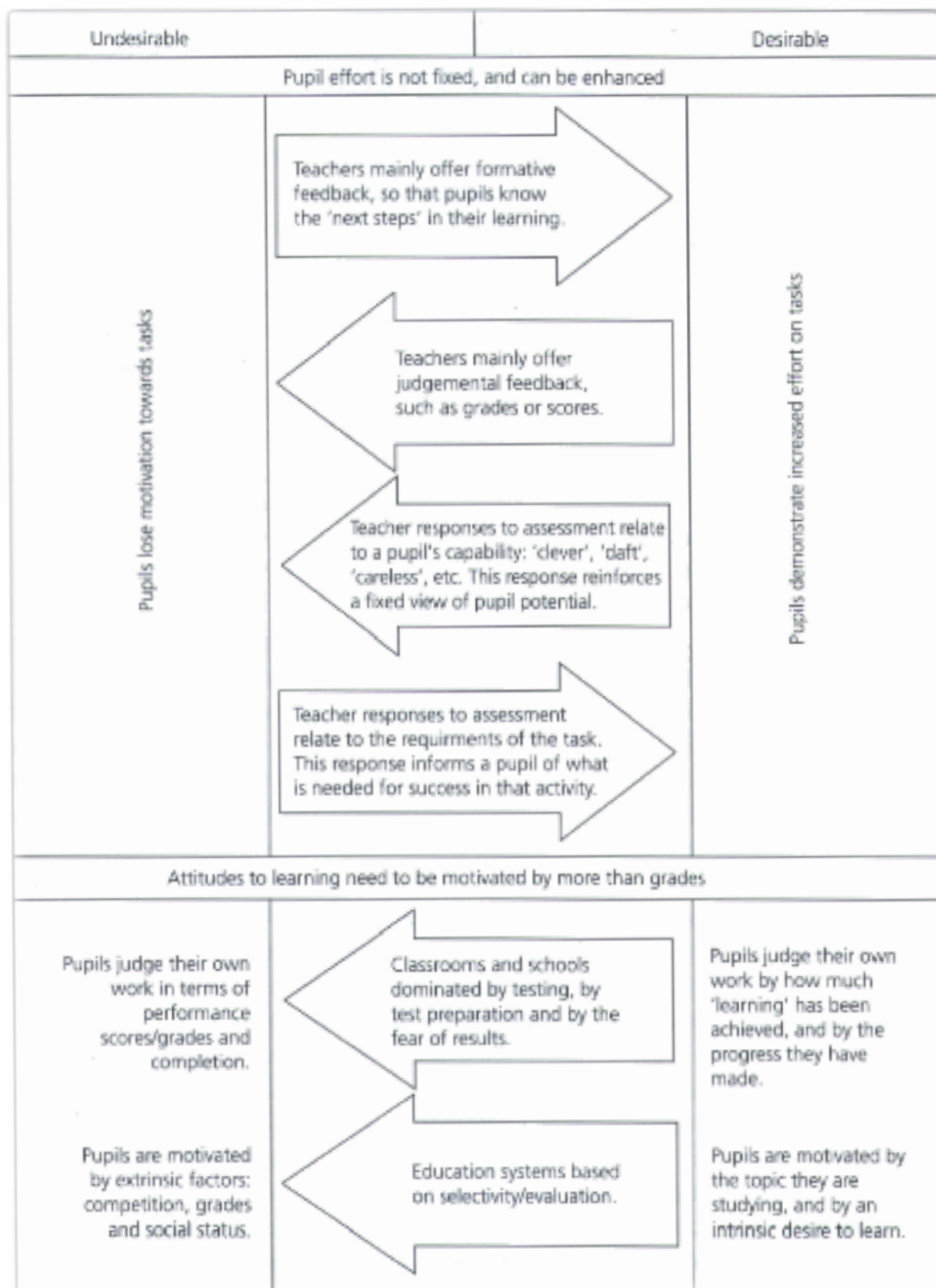
6.2 Formativ Feedback versus summativ evaluering

Som det nævnes i afhandlingens problemfelt, så har uddannelsessystemet ikke bare i Danmark, men også internationalt, været præget af en formel evalueringsform, der vægter test, prøver og karakterer. Hatties Formative Feedback kan anskues som et supplement eller alternativ til den

summative evaluerings vægning i den formelle og aktuelle evalueringskultur. At Formativ Feedback kunne være et mere hensigtsmæssigt evalueringsredskab i vurderingen af elevernes læringsudbytte, understøttes desuden af Broadfoot. Jeg vil derfor komparativt perspektivere Hatties evalueringsperspektiv ud fra Broadfoots analyse af feedback versus den summative evaluering.

Ifølge Broadfoot er hovedpointen med evaluering inden for den psykologiske litteratur, at elever i en tidlig alder lærer at tage ansvar for deres egen læring og udvikle en tro på en forventning om mestring. Men dette er ofte ikke tilfældet; med henvisning til den ungarske professor i psykologi, Mihaly Csikszentmihalyi, understreger Broadfoot, at mange elevers skoleoplevelse er karakteriseret ved en følelse af *“powerlessness”* i undervisningen og i forhold til deres egen læreproces (Broadfoot 2007:117). Hattie sammenligner det med: *If I were simply to ask to get in your car and drive; at some unspecified time, I will let you know when you have successfully arrived (if you arrive at all)* (Hattie 2012: 50-51). Det er denne afmagtsfølelse, der afspejles i elevernes forhold til læring i skolen.

For elever i overbygningen i den danske folkeskole er evaluering en del af den daglige undervisning og læring. Denne evaluering forstærkes yderligere af den formelle evaluerende kommunikation i form af symboler, karakterer og nationale test, som er styrende for skolekulturen. Disse evaluerende kommunikationssymboler er en del af den proces, der ender ud i en opsummering ved en formel eksamination. Broadfoot beskriver eksamen som en summativ evaluering hvor: *“failure is built into a system in that a given proportion of candidates is expected (and often required) to fail”* (Broadfoot 2007:119). Det er grunden til, at mange elever, i stedet for at få forøget deres forventning om mestring, stempler dem selv som *“fiaskoer”* meget tidligt i deres skoleliv, hvilket kan have en væsentlig konsekvens for elevernes lærelyst. Summativ evaluering er en integreret del af synliggørelsen på alle niveauer inden for uddannelsesområdet. Broadfoot anskueliggør effekterne af summativ evaluering på næste side jf. figur 10.:



Figur 10. Feedback versus summativ evaluering i undervisningen (Broadfoot 2007)

Denne analyse af negative og positive effekter af henholdsvis summativ evaluering og Formativ Feedback viser, at dømmende feedback, der involverer karakterer eller testresultater kan betyde, at elever mister motivation for læringsopgaven. Hvis jeg sammenholder Broadfoots figur med Hatties feedbackmodel, så har feedback, der relaterer til Hatties fjerde feedbackniveau, feedback på eleven som person, negativ effekt på læringsmotivationen. Der er således en overensstemmelse mellem Broadfoot og Hatties analyser. Herudover ses det, i figur 10. øverste pil, at Formativ Feedback, der knytter sig til Hatties tredje feedbackspørgsmål "Hvad er næste skridt", har en positiv effekt på elevens motivation. Endvidere kan den nederste pil, i den øverste del af figuren, anskues i forhold til Hatties første feedbackniveau, feedback på opgaven, da Hattie i overensstemmelse med Broadfoot mener, at evalueringen skal knytte sig til opgavens mål. Yderligere skal læreren hjælpe eleven med at opnå succes i arbejdet med læringsopgaven, hvilket kan sættes i relation til læringsstrategier og selvregulering, som er repræsenteret ved Hatties andet og tredje feedbackniveau i feedbackmodellen.

Fælles for Hattie og Broadfoot er også, at deres evalueringsspektiv lægger vægt på elevernes evne til at være selvevaluerende i forhold til deres individuelle succeskriterier for læringsmålet og ikke i relation til karakterer. De negative effekter ved summativ evaluering vil formodentlig være mest udbredte hos svage elever, da den gentagne stempling af deres manglende færdigheder kan betyde, at de mister den fornævnte tro på mestring og dermed deres lærelyst. Derimod kan meget stærke elever opleve summativ evaluering, f.eks. i form af karakterer som en bekræftelse på deres gode færdigheder og dermed kan summative evaluering have en forstærkende effekt. Det er derfor svært at kategorisere summativ evaluering som negativ, da der således både er fordele og ulemper ved denne evalueringsform. Som tidligere nævnt i afsnittet er Hattie tilhænger af en både formativ og summativ evaluering, så længe de bidrager med feedback, der giver læreren mulighed for at korrigere og dermed optimere undervisningen på forskellige områder (Hattie 2012: 126). Det er selvfølgelig i et begrænset omfang, at f.eks. karakterer kan bidrage med konstruktiv feedback til både læreren og eleven, hvis jeg sætter den over for de tre feedbackspørgsmål i feedbackmodellen. Det er i den sammenhæng interessant at diskutere den feedback eller den viden, som Hattie får gennem sin forskning ved brug af metaanalytiske teknikker i empiriindsamlingen, og hans mål med at udarbejde en feedbackmodel, hvis sigte er formativt evaluerende for lærernes praksis.

6.3 Kritik - summative principper i Hatties metodikker

Der er i Hatties forskning ikke tale om en grounded theory, da denne er baseret på effektstørrelser, og som derfor i relation til Broadfoot, kan betragtes som en summativ måde at søge viden på. Hattie betragter sine effektstørrelser som “*the evidence related to its (feedback) impact on learning and achievement*” (Hattie & Timperly 2007: 81). Hattie anskuer desuden sine effektstørrelser som evidensbaseret forskning, der “*shows that although feedback is among the major influences, the type of feedback and the way it is given can be differentially effective*” (Hattie & Timperly 2007: 81). Herefter skriver han “*A model of feedback is then proposed that identifies the particular properties and circumstances that make it effective*” (Ibid.: 81). Hattie bruger således metaanalyser og dermed kvantitative generaliserede data til at udarbejde en feedbackmodel, der giver praktiske henvisninger til lærere. Hattie anvender altså med udgangspunkt i Broadfoots førnævnte definition af evaluering jf. kapitel 6., en summativ tilgang i sin “evaluering” af indflydelsesfaktorer på læringspræstationer, hvoraf han udvikler en model, der anbefaler lærerne at anvende formativ evaluering gennem Formativ Feedback. Det kan opfattes som kontrastfuldt, at Hattie anvender summative metoder og anvender dem til at vejlede lærere i deres undervisningspraksis, når han samtidig anbefaler, at lærerne skal anvende Formativ Feedback til at vejlede eleverne i deres praksis. Hattie vil formodentlig påstå, at man ikke kan sammenligne forskningsverdenen med den didaktiske verden, men derfor er jeg stadig af den overbevisning, at Hatties anbefalinger i feedbackmodellen ville forekomme mere anvendelsesorienterede, hvis han i sin forskning også havde et formativt fokus gennem mere kvalitative metoder.

De metaanalytiske teknikker har den force, at de giver et overskueligt billede af, hvilke faktorer der er særligt interessante i forhold til læringspræstationer. Men i feedbackmodellen, hvor empirien anvendes i mere detaljeret grad, så ville aktionsforskning have været et relevant supplement til effektstørrelserne. Derved kunne Hattie indhente viden om lærernes livsverden, f.eks. ved at anvende de tre feedbackspørgsmål i relation til lærerne selv. I Hatties seneste bog *Visible Learning for Teachers*, hvor han meget detaljeret beskriver praksisanvisninger til lærerne, fortæller han “*I have worked in schools, met many stunning teachers who have evidence their impact on student learning* (Hattie 2012: vii). Herudover har han: “*In the past few years, my team has run workshops for over 3000 teachers and school leaders, and worked in more than 1000 schools, mainly in New Zealand and Australia. We have learned much from these schools...*” (Ibid). Hattie har siden 2009 haft stor mulighed for at anvende kvalitative data i udviklingen af feedbackmodellen. I kapitlet om Feedback i *Visible Learning for Teachers* henviser Hattie til den oprindelige model og uddyber den

overvejende med henvisning til en række andre studier end hans egne. Herudover anvender han flere eksempler, der understøtter forståelsen af, hvordan læreren kan anvende feedback på de tre feedbackniveauer i praksis. Hattie beskriver dog ikke sammenhængen mellem eksemplerne og feedbackspørgsmålene, så det kræver en dybere forståelse for Hatties teori, før man kan relatere disse eksempler til de tre feedbackspørgsmål. Jeg har i afsnit 4.6.1, 4.6.2 og 4.6.3 forklaret disse eksempler for læseren på baggrund af min viden om feedbackmodellens tre feedbackspørgsmål. Hattie henviser endvidere til den singaporeanske Ph.d. Mark Gan fra Aucklands Universitet, der i Singapore og New Zealand har undersøgt anvendelsen af feedbackmodellens tre feedbackniveauer i forbindelse med indbyrdes feedback mellem eleverne (Ibid.).

Jeg er dog af den overbevisning, at Hattie i sin egen forskning har haft mulighed for at tillægge sig en mere formativ eller kvalitativ tilgang til data omkring anvendelsen af feedbackmodellen i praksis. Den viden, han kunne indsamle fra praksis, vil i mine øjne være essentiel for at understøtte feedbackmodellens nuværende udviklings- og forståelsesgrundlag, der i høj grad er baseret på kvantitative effektstørrelser og viden fra eksterne undersøgelser, der ikke står direkte i relation til feedbackmodellen. De kvalitative empiriske data, som Hattie via implementeringen af feedbackmodellen kunne indhente, ville være betydningsfulde i forhold til at opnå indblik i, hvordan de tre feedbackspørgsmål relaterer til feedbackniveauerne i praksis. Jeg er således af den overbevisning, at et mere kvalitativt empirisk grundlag kunne underbygge modellen på en måde, der ville skabe dybere forståelse for modellens virke i praksis og dermed understøtte implementeringsprocessen hos skolerne. I denne sammenhæng kan modellens praksisvirke betragtes som et åbent spørgsmål, når man udleder den af kvantitative data i kontrast til aktionsforskning gennem udviklingsprojekter.

Jeg har nu bevaret første del af afhandlingens problemformulering og vil nu bevæge mig over i anden del, hvor jeg vil besvare dennes sidste del. Jeg vil sammenfatte besvarelsen af problemformuleringen i den afsluttende konklusion i kapitel 12.

Del 2.

**Implementering af
feedbackmodellen**

7. Casebeskrivelse - UCN's pilotprojekt

Jeg har i forbindelse med mine praksiserfaringer på 9. semester på kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser fulgt UCN's pilotprojekt om elevfeedback, der også er beskrevet i denne afhandlings problemfelt. Jeg har i den forbindelse overværet det uddannelsesforløb, som lærerne har været igennem, hvor jeg i mit 9. semesterprojekt analyserede og vurderede denne undervisnings didaktiske elementer med henblik på, hvordan undervisningen kunne kvalificeres yderligere. Jeg har således fulgt lærerne tæt gennem deres uddannelsesforløb omkring feedbackmodellen, som de har forsøgt at anvende i egen praksis. Eftersom uddannelsesforløbet er et pilotprojekt, kan der sættes spørgsmålstejn ved kvaliteten af den undervisning, som lærerne har modtaget, og ved, om den har forberedt lærerne godt nok med henblik på at anvende feedbackmodellen i praksis og som formativ evalueringsværktøj. Jeg har i mit praksisprojekt på 9. semester uddybet dette spørgsmål, og undervisningen kunne på mange måder være mere konkret og anvendelsesorienteret, hvilket lærerne selv understreger i denne afhandlings empiriske datamateriale. Feedbackmodellens succes i forhold til denne implementering i praksis kan således bunde i, hvorvidt lærernes uddannelsesforløb har været kvalificerende nok. Dette er væsentligt at være bevidst om i analysen af, i hvilken grad lærerne anvender feedbackmodellen i deres praksis, og hvordan de anvender den. Lærernes udfordringer behøver derfor ikke nødvendigvis bunde i Hatties feedbackmodel og hans teorier om synlig læring og undervisning, men derimod i pilotprojektets formidling af denne teori. Dette ser jeg som en vigtig kritik af denne afhandlings empiriske del, hvilket gør, at jeg vil være bevidst om denne problematik i min analyse af det empiriske datamateriale. Jeg vil derfor forsøge at forholde mig til lærernes aktuelle situation og derigennem vurdere, hvorvidt eventuelle udfordringer bunder i Hatties teoretiske grundlag for feedbackmodellen eller pilotprojektets formidling af denne. UCN's pilotprojekt er bygget op omkring de fire feedbackniveauer, hvor lærerne er blevet undervist i hvert enkelt niveau. Pilotprojektet har således givet lærerne et indblik i feedbackmodellens teoribaggrund, som de har forsøgt at omsætte til praksis. Lærerne har i den forbindelse skullet reflektere over, hvordan teorien kan implementeres i praksis, hvilket gør, at de ligger inde med centrale data om erfaringer med feedbackmodellen i en dansk folkeskolepraksis, hvilket er helt unikt. Dette er grunden til, at udvalgte læreres oplevelser og erfaringer fra pilotprojektet er essentielle i forbindelse med denne afhandlings empiriske dataindsamling. I det følgende vil jeg uddybe mine empiriske metodeovervejelser i forbindelse med bevarelsen af problemformuleringens anden del.

8. Empiriske metodeovervejelser

Der er i forbindelse med Hatties syntese af metaanalyser præsenteret en omfattende dataindsamling omkring anvendelsen af feedback. Dataindsamlingen er i relation til referencerne i *The Power of Feedback* præget af studier fra USA, England, Australien og New Zealand, hvilket gør, at jeg finder det interessant at se på feedbackmodellen i en aktuel dansk kontekst. UCN atc2learn har, som tidligere nævnt i afhandlingen, blandt andet gennemført et pilotprojekt i samarbejde med Skive Kommune, hvilket er udviklet og implementeret med udgangspunkt i feedbackmodellen fra *The Power of Feedback*. Jeg vil belyse aktørernes oplevelse af arbejdet med feedbackmodellen ved at benytte en kvalitativ tilgang til empiriindsamlingen. Den kvalitative metode vil indbefatte interview, hvor der både vil være tale om fokusgruppe- og enkeltinterview. Jeg vil i det følgende beskrive, hvilken betydning mit videnskabsteoretiske ståsted har for udførelsen af afhandlingens interviews.

8.1 Interview og Gadammers hermeneutik

Gadammers tager i en metodisk optik stor afstand fra den naturvidenskabelige metode og dennes påstand om at stille sig objektiv i forhold til empiriske data. Årsagen hertil skal findes i hans filosofis fænomenologiske oprindelse og anskues som en konsekvens af Heideggers væren-i-verden, der gør, at mennesket altid allerede er inkorporeret i en historisk og social kontekst. Dette ontologiske ståsted betyder, at jeg som interviewer aldrig kan påberåbe mig at være objektiv eller neutral i forhold til informanternes forståelseshorisont. Dette gør, at jeg i min fortolkning blot kan relatere til min egen forståelseshorisont (forforståelse, fordomme) og ikke i nogen grad kan frigøre mig helt fra mit eget perspektiv. I interviewsituationen er det dog af vigtig betydning, at jeg møder situationen med en fuldkommenhedsforventning eller -forgribelse, hvor jeg er villig til at lade mig lære af informanterne og tro på, at det, de fortæller, er sandt (Gadamer 2007: 280). Endvidere skal jeg i relation til erfaringens sproglige karakter, og åbenheden i informanternes erfaringer, stille åbne spørgsmål og indrømme, at jeg som interviewer er uvidende på informanternes erfaringsområde med feedback. Min indstilling til interviewet er derfor afgørende for validiteten af empirien, da jeg ikke kan spørge, hvis jeg mener at vide alting bedre (Ibid.: xxv). Mit sigte som interviewer er at opnå indsigt i og en forståelse for informanternes forståelseshorisont på baggrund af min egen forståelseshorisont. Der er således to forståelseshorisonter. Graden af, hvorvidt jeg er i stand til at forstå den andens sproglige ytringer gennem interviewet, afgør, om vores forståelseshorisonter har nærmet sig og er gledet ind over hinanden (Thisted 2010: 59). Informantens forståelseshorisont har jeg, som interviewer, først forstået, når denne bliver tilegnet, ved at den kan sættes i relation til mig

selv. Dette fænomen beskriver Gadamer som horisontsammensmeltning og er ”den proces, hvor horisonter, der formodes at eksistere for sig selv, smelter sammen” (Gadamer 2007:291). Den nye horisont, jeg som interviewer opnår, er en modificering af min egen forståelsehorisont og opnået en dybere forståelse for den didaktik og effekt, som implementeringen af feedback har betydet for praksis.

8.2 Kvalitative fokusgruppeinterviews og individuelt interview

I forbindelse med empiriindsamlingen gennemføres der et fokusgruppeinterview og to individuelle interview. Jeg har i forbindelse med min informantsøgning henvendt mig til alle ti deltagere i pilotprojektet, hvoraf fire ville medvirke i et interview. Jeg har derfor interviewet deltagere på tre ud af de fire skoler, som er repræsenteret i pilotprojektet. Hvorfor deltagerne fra den sidste skole ikke stillede op til interview kan diskuteres, men det kan muligvis bunde i en usikkerhed omkring anvendelsen af feedbackmodellen, selvom interviewet ikke sigtede efter en vurderende evaluering af lærernes færdigheder. Jeg arrangerede et fokusgruppeinterview med to informanter, der repræsenterede den samme skole. I et fokusgruppeinterview er der mulighed for at opnå indsigt i lærernes fælles forståelse af feedbackmodellen og anvendelsen af denne i praksis. Fokusgruppeinterviewet er desuden hensigtsmæssigt, da den gruppedynamiske proces kan understøtte følelsen af tryghed og tillid. Herudover kan fokusgruppeinterview fremme den kollektive hukommelse i den forstand, at informanterne minder hinanden om forskellige forståelser, oplevelser og erfaringer. Fordelen ved denne interviewform er ikke mindst at understøtte og uddybe hinandens holdninger, synspunkter og erfaringer (Harboe 2010:79-80). Der er dog også visse ulemper ved anvendelsen af fokusgruppeinterview, da der er en risiko for gruppepres, hvilket kan betyde, at det kan være vanskeligt for den enkelte informant at fastholde sine holdninger og synspunkter. Endvidere kan det være problematisk for intervieweren at gå i dybden med den enkelte informants forståelse eller det kan være, at en informant er så dominerende, at det har en indvirkning på de resterende informanter, f.eks. at det gør dem mere afventende og tilbageholdende. I de to individuelle interview er vanskelighederne ved fokusgruppeinterview afværget. Det gør det blandt andet muligt at få indsigt i en mere detaljeret forståelse af informantens arbejde med feedback i undervisningen og spørge ind til de enkelte elever, og hvordan feedback giver indsigt i læreprocesserne som formativt evalueringsværktøj.

8.3 Semistruktureret interview

De kvalitative interviews tager udgangspunkt i et semistruktureret livsverdensinterview, hvor der fokuseres på informanternes livsverden, altså den hverdagsverden, hvor de beskæftiger sig med undervisning i folkeskolen (Kvale & Brinkman 2009:45). Et semistruktureret interview er bygget op om en interviewguide, der giver retningslinjer for interviewet og sikrer en ensartethed mellem de enkelte interviews. Semistruktureret betyder, at der er tale om en guide frem for en fast række spørgsmål. Det er derfor væsentligt at understøtte spontaniteten i interviewet ved at følge op på interessante ytringer og tilpasse guidens spørgsmål til den aktuelle situation. Det er hensigten, at interviewet skal minde om en almindelig hverdagssamtale, men knap så åben pga. interviewguiden (Ibid.) Intervieweren kan således altid stille opfølgende og uddybende spørgsmål og kommentere for at opnå en dybere forståelse for informantens forståelseshorisont i sagen. Valget af semistruktureret interviewguide understøtter desuden sigtet mod at understøtte forståelsesprocessen mod horisontsammensmeltning, ved at intervieweren kan følge de spor, som informanten frembringer i sine ytringer. Denne guide skal således imødekomme valget af den nyhermeneutiske tilgang, som Gadamer repræsenterer.

8.3.1 Interviewguide

Interviewguiden strukturerer interviewforløbet mere eller mindre stramt, alt efter hvor detaljeret man udarbejder den (Kvale & Brinkman 2009: 19). Med inspiration fra Steiner Kvale og Svend Brinkman formulerer jeg mine interviewspørgsmål i et enkelt og velformuleret hverdagsprog, der er simpelt og forståeligt for informanterne. Ligeledes sigtes der mod at stille ”hvordan”- og ”hvad”-spørgsmål frem for ”hvorfor”-spørgsmål. Dette vil jeg også bestræbe mig på i de opfølgende spørgsmål, som vil forekomme i den aktuelle interviewsituation. Disse spørgsmålsformuleringer understøtter desuden en tematisk og dynamisk dimension, så der både er fokus på vidensproduktion til analysearbejdet og på at fremme interviewsamspillet med informanterne. I en interviewsituation nytter de ikke at stille store komplicerede spørgsmål, og man må ofte gå ad simple omveje for at få svar på disse store spørgsmål. For eksempel er det vanskeligt at forholde sig til feedbackmodellen, men lettere at beskrive, hvordan man didaktisk arbejder med feedback i undervisningen jf. figur 11.

Forskningsspørgsmål	Overordnet interviewspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvordan er danske erfaringer med anvendelsen af feedbackmodellen i praksis?	Hvilken oplevelse har du af, at arbejde didaktisk med feedbackmodellen i din undervisning?	<p>Hvordan oplevede I/du at kurset forberedte jer/dig til at arbejde med mål og feedback ift. disse mål? (føjte I jer godt klædt på?)</p> <p>Hvordan har kurset påvirket jeres/din forståelse af begrebet feedback?</p> <p>Hvordan anvender I/du feedback og målfastsættelse i undervisningen i dag?</p> <p>Hvilke udfordringer har I/du mødt i forbindelse med at implementere mål og elevfeedback i undervisningen ?</p> <p>Hvordan anvender I/du mundtlig feedback i undervisningen?</p> <p>Hvordan er jeres/din oplevelse af feedback som evalueringsform?</p> <p>Hvordan oplever I/du effekten af feedback ift. Elevernes læringsudbytte?</p> <p>Hvilke overvejelser finder I/du vigtige, at UCN gør sig ift. de næste der skal uddannes i feedback?</p>

Figur 11. Forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål

Min forståelseshorisont vil præge udarbejdelsen af mine interviewspørgsmål og min tolkning af, hvilke interviewspørgsmål der vil være givende for mit forskningsspørgsmål. Forskningsspørgsmålet er formuleret med afsæt i problemformuleringens anden del. Min forståelseshorisont vil således være strukturerende for udformningen af afhandlingen, hvilket vil afspejle forståelseshorisontens processuelle modificering.

8.3.2 Afklaring af fordomme

Ifølge Gadamer er det af særlig betydning, at jeg som interviewer afklarer mine fordomme, da disse er forudsætninger for min forståelsesproces. Fordomme er som tidligere nævnt ikke negative og kan opfattes som mine forudsætninger for at opnå horisontsammensmeltning. Jeg har tidligere beskrevet dette i afsnit 2.4 om min forskerrolle og vil derfor kun opsummere dette. Mine forudsætninger for

min forståelsesproces er, at jeg blandt andet er uddannet folkeskolelærer og har arbejdet i denne profession ved siden af mit studie. Desuden har jeg stiftet bekendtskab med en del af de deltagende lærere gennem pilotprojektet, hvor jeg observerede undervisningsgangene. Jeg har forsøgt at skabe mig en neutral rolle i samspillet mellem UCN og de lærere, som deltog i pilotprojektet. Grunden til dette er, at jeg inden og i selve interviewsamspillet ville forsøge at skabe en tillid til lærerne, der gjorde, at de ville åbne sig og dermed ytre sig ærligt om deres oplevelser og erfaringer med feedbackmodellen. Desuden har jeg forsøgt at opretholde informanternes tillid i interviewsituationen ved at være åben og imødekommende samt stille åbne ikke-vurderende interview- og opfølgningsspørgsmål.

8.4 Informantpræsentationer

Empirien til denne afhandling skal omhandle de erfaringer, der har været med feedbackmodellen fra *The Power of Feedback* i en dansk praksis. Pilotprojektet i Skive Kommune er udviklet af UCN act2learn, der som tidligere nævnt i afhandlingen har bygget pilotprojektet op med udgangspunkt i niveauerne i feedbackmodellen. Deltagerne fra dette kursusprojekt synes derfor essentielle for empirien i denne afhandling. Jeg har gennem UCN act2learn fået adgang til deltagerne i pilotprojektet og derved taget kontakt til disse. I det følgende vil jeg beskrive de deltagere, som har indvilliget i at agere informanter ved at bibringe med empiri til denne afhandling. For at skabe et overblik og for at være tro mod mine informanter følger en kort informantpræsentation, hvor alder, fag, videreuddannelse, og hvor mange år de har arbejdet som lærer, vil blive beskrevet. Navnene er ændret af hensyn til informanternes anonymitet. Heine og Clara har deltaget i individuelle interviews og Louise og Anders har sammen deltaget i et fokusgruppeinterview.

8.4.1 Heine - Individuelt interview

Heine er 60 år og har arbejdet som lærer siden 1978 og har således været lærer i 34 år. Heine underviser hovedsageligt overbygningen i dansk, historie, samfundsfag og kristendom. Herudover har han undervist lidt i indskolingen, hvor han har haft matematik. Heine har været på mange kurser i løbet af sin karriere, det drejer sig både om både faglige og pædagogiske kurser. Kurserne har i høj grad været farvet af den aktuelle uddannelsespolitiske diskurs.

8.4.2 Clara - Individuelt interview

Clara er 45 år og har arbejdet som lærer siden 1992 og har således været lærer i 20 år. De første to år efter læreruddannelsen arbejdede Clara som voksenunderviser på AOF. Efterfølgende har hun skiftevis undervist i indskolingen og på mellemtrinnet. Hun underviser primært i dansk, billedkunst, håndarbejde, kristendom og dansk som andetsprog. Clara har efteruddannet sig til læsevejleder, men arbejder ikke som læsevejleder i øjeblikket. Hun anvender mest uddannelsen i forbindelse med sin egen undervisning og i høj grad i forbindelse med dansk som andetsprog.

8.4.3 Anders & Louise - Fokusgruppeinterview

Anders er 31 år og har arbejdet som lærer siden 2007 og har således været lærer i 5 år. Han underviser i overbygningen i dansk, historie og musik. Anders har ikke efteruddannet sig og har kun været på kortere kurser. Louise er 41 år og har været i sin nuværende stilling som børnehaveklasseleder i fem år. Hun er uddannet pædagog i 1996. Louise har arbejdet i skovbørnehave og med fysisk-psykisk handicappede på en folkeskole i halvandet år. Hun har en pædagogisk diplomuddannelse som talepædagog og har derfor arbejdet kortvarigt som talepædagog for Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR). Herudover har hun deltaget i kortere kurser, som kommunen har arrangeret for pædagoger og lærere. Louise har taget to moduler i den certificerede ICDP uddannelse i relations- og ressourceorienteret pædagogik.

8.5 Transskription af interview

Den viden, som fremkom ved interviewsamtalen, har jeg optaget med digital diktafon. Diktafonen kan overføre optagelserne til computeren, hvor jeg via et program, "Express Scribe", afspiller lydoptagelsen. Express Scribe giver mig mulighed for at nedsætte eller øge lyd hastigheden, hvilket kan være en stor fordel for at tydeliggøre informanternes udtalelser. På baggrund af lydoptagelserne har jeg transskriberet interviewet og derved oversat en narrativ form, den mundtlige diskurs, til en anden narrativ form, den skriftlige diskurs (Kvale & Brinkman 2009: 200). Men denne proces har ikke været direkte overførbart pga. de to forskellige narrative former. Der er imidlertid tale om en fortolkningsproces, hvor jeg fortolker interviewet ud fra lydoptagelsen. Digitale diktafoner optager ikke det nonverbale samspil i interviewsituationen, og ligeledes er det vanskeligt at transskribere intonationer, åndedræt mv. Dette betyder, at vigtig viden kan gå tabt i transskriptionsprocessen. I transskriptionen af afhandlingens datamateriale er hyppige gentagelser af ord som "øh", "hmm" mv.

blevet reduceret, og interviewet er blevet udformet i en overvejende tydelig, formel og skriftsproglig stil (Ibid.: 203). I fokusgruppeinterviewet bar den mundtlige diskurs, særligt hos den ene informant, Anders, præg af en usammenhængende og forvirrende karakter som:

“Ja tydeligere, hvor før var, ja sådan er det bare og opfylde det eller ja”

Disse ofte forekommende talesproglige udtalelser er blevet omformet til en forholdsvis korrekt skriftsproglig form, hvor der har været fokus på en meningskondenserende frembringelse af udtalelserne i interviewet. Herudover er pauser og latter medtaget i transskriptionerne, men yderligere detaljer er ikke inddraget. Dette skyldes, at formålet med analysen af interviewet er meningskondenserende og ikke en detaljeret sproglig analyse eller lign. I forhold til reliabiliteten af min forskning er det vigtigt at have for øje, at de skrevne ord kan have forskellig betydning og tolkes på forskellige måder. Hvordan jeg sætter punktummer og kommaer er en del af den fortolkningsproces, som interviewet udsættes for ved udarbejdelse af transskription.

9. Analysemetode

Som nævnt tidligere har min dataindsamling afsat i et overvejende hermeneutisk perspektiv, hvilket kan give nogle metodologiske problematikker i relation til valg af analysemetode. Ifølge Gadamer er hermeneutikken ikke en videnskabelig metode, da forståelse er en del af menneskets væren. Det vil sige, at der ikke findes én endegyldig måde, hvorpå interviewet kan analyseres. Forskellige metoder kan resultere i forskellige fortolkninger af datamaterialet, som alle kan betegnes som korrekte meningsfortolkninger. I transskriptionen lægger jeg vægt på en meningskondenserende tilgang, da jeg sigter efter lærernes meningsoplevelser i forbindelse med anvendelsen af feedbackmodellen. Men i og med, at der kan være flere meningsfortolkninger af det samme materiale, er det i min analysemetode vigtigt at gøre klart, hvilket fokus jeg lægger vægt på, når jeg arbejder med mine interviewtekster (Kvale & Brinkmann: 232-239). Jeg benytter mig således ikke af en step-by-step-metode, men af en overordnet tilgang til materialet, hvor jeg gennem dets enkeltdele vil revidere og udvikle min helhedsforståelse. Denne tilgang tager udgangspunkt i Gadamers hermeneutiske cirkel.

9.1 Analysens fokus

Analysens fokus vil tage udgangspunkt i Hatties feedbackmodel. Jeg vil derfor redegøre for lærernes meninger med henblik på at analysere deres oplevelser og erfaringer med anvendelsen af modellen i praksis. De teoretiske forskningsspørgsmål, jeg stiller mig selv i relation til interviewteksten, er følgende: Hvilke erfaringer og oplevelser har lærerne med:

- Sammenhængen mellem Feed Up, Feed Back og Feed Forward i praksis
- Anvendelsen af feedbackspørgsmålene på opgaveniveauet samt dette niveaus forbindelser til proces- og selvreguleringsniveauet?

Der er selvfølgelig også en lang række andre analysespørgsmål, som kunne være interessante i forhold til lærernes oplevelser og erfaringer med feedbackmodellen. Det kunne f.eks. dreje sig om, hvilken effekt modellen har på elevernes læringsudbytte, og i hvilken udstrækning de anvender Formativ Feedback som evalueringsværktøj. Men eftersom modellen blot er blevet implementeret for ganske nylig, mener jeg, at det er for tidligt i forløbet at konkludere på disse spørgsmål, da en sådan forandringsproces sker over tid. Desuden udspringer sådanne spørgsmål af, at feedbackmodellen er fuldt implementeret i den pågældende praksis, før der kan analyseres på sådanne spørgsmål.

9.2 Analysetaktik af kvalitativ interviews

Analysespørgsmålene vil jeg besvare ved at gå helhedsorienteret til interviewanalysen. Jeg giver derfor de enkelte dele, analysespørgsmålene, farver og derved, anvender farvekodning til, at markere delene gennem analysen og skaber derved et helhedsorienteret blik over datamaterialet. Der kan dog forekomme problemer med farvekodningen, da lærernes oplevelser kan bære præg af, at flere af analysespørgsmålene er involveret og sammenfiltret i et af informanternes udsagn. Denne problematik vil jeg løse ved at kode udsagnet med alle de farver, der er repræsenteret i udsagnet. Farvekodningen er udgangspunktet for min databearbejdelses opbygning, og efterfølgende vil jeg anvende ad hoc metoden som mit metodiske grundlag. Fordelen ved ad hoc metoden er, at det ikke er en på forhånd defineret analysemetode, hvilket gør, at den kan tilpasses i forhold til min analyses fokus. Jeg anvender en ad hoc metode, fordi den som før nævnt ikke er en præcis step-by-step-metode, der ekskluderer mit eget fortolkningsperspektiv, hvilket i relation til Gadamer er afgørende for min forståelseshorisont (Kvale & Brinkman 2009: 243). Jeg anvender følgende metodiske

tilgange med henblik på at klargøre de enkeltdele, som skal danne min helhedsforståelse i forhold til besvarelsen af afhandlingens analysespørgsmål og dermed problemformuleringens anden del:

- Identificere temaer og mønstre, der relaterer til analysespørgsmålene
- Inddele og gruppere temaer
- Plausibilitet – analysere, hvordan hænger disse temaer og mønstre sammen inden for det enkelte analysespørgsmål (Thisted 2010: 193)

Denne tilgang til bearbejdelsen af datamaterialet giver mig mulighed for løbende at identificere de dele, i form af udsagn, der relaterer til analysespørgsmålene og inddele disse i forhold til hinanden og derved danne en helhedsforståelse. Til sidst vil jeg forsøge at klargøre udsagnenes betydning med henblik på at kunne analysere lærernes oplevelser med anvendelsen af feedbackmodellen i praksis. I analysen jf. kapitel 10 vil der være fokus på analysespørgsmålene om, hvordan lærerne anvender Feed Up, Feed Back og Feed Forward indbyrdes, og hvordan disse anvendes på opgaveniveauet. Endvidere vil jeg analysere opgaveniveauet og dets forbindelse til læreproces- og selvreguleringsniveauet. Efterfølgende vil jeg i kapitel 11 opsummere de pointer, der løbende er fremkommet gennem analysen, og teoretisere denne praksisviden til i en praksisorienteret teori af Hatties feedbackmodel.

10. Analyse - Implementering af feedbackmodellen i praksis

Jeg vil i analysen fokusere på de tre feedbackspørgsmåls indbyrdes sammenhæng i praksis og deres indvirkning på de tre første feedbackniveauer. Grunden til, at jeg ikke har valgt at fokusere på det fjerde feedbackniveau, er, at feedbackmodellen ikke sigter mod, at lærerne skal bibringe feedback på dette niveau. Herudover var pilotprojektets undervisning om det fjerde feedbackniveau misledende i forhold til Hatties hensigt med dette niveau. Det betyder, at jeg ikke kan forvente, at lærerne i casen er bevidste om, at de ikke skal sigte efter at bibringe feedback på det fjerde feedbackniveau. Som det også er nævnt tidligere i afhandlingen, så er hensigten, at feedbackspørgsmålene skal rettes mod de tre første niveauer. Grunden til, at jeg ikke kun lægger mig fast på et enkelt af niveauerne eller spørgsmålene i feedbackmodellen, er, at der er en indre sammenhæng mellem feedbackmodellens dele, og det er derfor umuligt at adskille elementerne fuldstændigt, da de er integreret i hinanden. Det er således meget vanskeligt at adskille de forskellige feedbackniveauer og feedbackspørgsmål i praksis, da de i daglig tale, i endnu højere

grad, glider ind i hinanden. Grunden hertil er, at niveauerne bygger oven på hinanden i udviklingen af eleven fra *novice* til *kompetent* elev jf. afsnit 4.5. Jeg vil i det følgende opdele analysen efter de forskellige feedbackniveauer og beskrive feedbackspørgsmålene i forhold til disse, hvor jeg vil begynde med at beskrive lærernes oplevelser og erfaringer med feedbackspørgsmålene på opgaveniveauet. Med denne inddeling af analysen er mit sigte at anskueliggøre feedbackspørgsmålenes sammenhæng på det enkelte niveau og derigennem besvare begge analysespørgsmål. Hvordan anvender lærerne sammenhængen mellem Feed Up, Feed Back og Feed Forward i praksis samt feedbackspørgsmålene på opgaveniveauet og dette niveaus forbindelser til proces- og selvreguleringsniveauet? Det betyder derfor, at analysespørgsmålene ikke vil blive analyseret som isolerede størrelser, da dette er meget vanskeligt i praksis, hvor feedbackmodellen fungerer som en helhed.

10.1 Opgaveniveauet

10.1.1. Ingen mål - ingen effektiv feedback

Når feedbackmodellen skal implementeres, er det i første omgang helt centralt, at lærerne formår at fastsætte klare og tydelige mål. Disse mål hænger i høj grad sammen med Feed Up, da dette sætter spørgsmålstejn ved, hvad målene er i forhold til spørgsmålet om "hvor skal jeg hen?". Det er derfor interessant at analysere, i hvilket omfang lærerne klargør disse mål og dermed deres forventninger i praksis, samt hvordan målene anvendes på opgaveniveauet. Hvis disse mål ikke fastsættes, kan det opleves som vanskeligt for lærerne at bibringe feedback. F.eks. udtaler Anders i forbindelse med fokusgruppeinterviewet følgende:

Anders: "For hvad hedder det, det skal ikke bare komme ud af det blå, der skal være en eller anden, øhm, ja en ide med det, at der er en eller anden form for... At hvis man bare går hen og giver feedback til dig f.eks., så ville man ikke, som du siger "nå og?", altså der skal være en eller anden form."

Anders giver her udtryk for, at der skal være en form eller formel for feedback, da det ikke kan komme ud af ingenting. Det, Anders formentlig efterspørger her, er de læringsmål, som feedback skal relateres til, da feedback uden mål betyder, at der ikke er et fælles omdrejningspunkt for feedbacken mellem lærer og elev. Derved kan der opstå en frustration hos læreren, da vedkommende vil føle, at rammerne for en optimal feedbacksituation ikke vil være til stede.

Gennem interviewanalysen fremstår Anders fortvivlet over anvendelsen af feedbackmodellen, hvilket formodentlig bunder i en manglende forståelse for feedbackmodellens sammenhæng. Han nævner også i interviewet, at han ikke føler sig særlig godt klædt på i forhold til at skulle anvende feedbackmodellen i praksis. Anders fortæller dog i interviewet, at han forsøger at omformulere fælles Mål til et sprog, hvor eleverne også kan forstå dem. Anders arbejder således med at oversætte de overordnede mål, men hvorvidt han udvikler mere konkretiserede mål for de enkelte undervisningsgange, fremgår ikke af interviewet. Derimod arbejder Clara mere systematisk med målfastsættelse, hvilket hun oplever som meningsfremmende, både for sig selv og eleverne, da det får eleverne til at stille nogle krav til dem selv og dermed øge deres lærelyst. Endvidere udtaler hun i det individuelle interview:

Clara: *“Der er ikke noget værre end at komme ind ad en dør, og så er der nogen, der siger, nu skal du gøre sådan og sådan, og så tænker de, hvorfor faen skal jeg det? Det er frygteligt egentlig. Jamen hvorfor? Og hvis man ikke forklarer det, så bliver det sådan set lidt meningsløst.”*

Claras oplevelse af målfastsættelse er, at det vil virke meningsløst ikke at klargøre spørgsmålet om “hvor skal vi hen?”. Hendes oplevelse af at tydeliggøre mål i relation til, hvad eleverne skal gøre, er således, at det giver mening. Clara er meget bevidst om, hvor motiverende mål er for elevernes indsats i læreprocessen, hvilket er i overensstemmelse med Hatties perspektiv på målorientering jf. afsnit 4.5.1.

10.1.2 Konkrete mål for afleveringsopgaven

Fælles Mål kan som curriculum være meget generelt og overordnet, hvilket gør, at det bliver nødvendigt for lærerne selv at sætte konkrete mål for læringsopgaverne. Clara fortæller i den forbindelse, i det individuelle interview, at eleverne efterhånden bliver mere skarpe på, hvad der præcis foregår i undervisningen, og at de dermed forventer, at målene bliver tydeliggjort på tavlen i hver lektion. Dette er interessant, da det afspejler medejerskab og en forventning fra eleverne om, at de skal se en mening med undervisningen jf. afsnit 4.5.2. Ud over, at Clara i tråd med Hatties feedbackmodel oplever læringsmål som motiverende, så opsætter hun tydelige mål for elevernes afleveringer. I praksis gør hun på følgende måde:

Clara: *“De ved, inden de går i gang, hvad jeg vil kigge efter, der er tre eller fire ting hver gang, så de ved, her kigger jeg efter sætningen og sproget, punktum og komma, og jeg kigger efter, om det overholder genrekravene, som jeg har linet op for dem, og så kigger jeg efter handlingen, om den er*

sammenhængende, og det får de simpelthen, og så får de kommentarer til hver enkelt ting også.”

Det ses her, at Clara opsætter klare mål i forhold til spørgsmålet om “hvor skal jeg hen?”. Eleverne skal her sigte mod at finpudse deres sætninger, sprog, punktum, komma og genrekravet. I citatets læringsopgave er der fem krav eller mål, som er tydelige og præcise i relation til elevens tekniske skrivefærdigheder. Herudover vægtes handlingen og dermed det indholdsmæssige aspekt. Det er jf. afsnit 4.6.1 af stor betydning, at der gives feedback på de krav og mål, der er sat op for læringsopgaven, så målene ikke står nytteløse tilbage efter en aflevering. Clara er meget bevidst om at opsætte disse mål og give feedback i forhold til disse. Seks krav til en læringsopgave kan i udgangspunktet lyde af meget, men det kan være vanskeligt at vurdere, da det afhænger af den enkelte klasses faglige niveau. Ud over at give eleverne feedback på opgaven i forhold til Feed Up, så anvender hun også Feed Forward, “hvad er næste skridt?” på opgaveniveauet og sætter dermed et nyt procesmål: *“Så får de tre ting eller to ting, de skal hjem og rette og aflevere igen”*, hvilket er med til at understøtte, at eleverne tager feedbacken til sig og arbejder effektivt med den. I tråd med dette, er det vigtigt at nævne, at den viden, som læreren får ved at læse elevens opgave, knytter sig til feedbackspørgsmålet om, hvor eleven er i læreprocessen. Denne viden kan læreren anvende i forbindelse med Feed Forward og dermed give eleven viden, der sætter denne i stand til at løse genafleveringen på et endnu højere niveau. Feed Back er således også essentiel i forbindelse med den Feed Forward, som Clara bibringer skriftligt til eleverne via sine kommentarer.

For at vende tilbage til udfordringen i skriftlig feedback, så understøttes Claras argument for genaflevering af Heine. Han oplever det som en vanskelig udfordring at få alle eleverne til at tage hans feedback til sig og rent faktisk bruge den aktivt og fremadrettet. Heine udtaler i interviewet:

Heine: “Ja, men man skal også være realistisk, hvad er det for nogle børn, man sidder med. Den måde, vi andre oplever kommentarer på, og videre i vores uddannelsesforløb, sådan tænker de jo ikke på det altså. Der er ganske få elever i 9. klasse, der sidder og er ambitiøse nok, så siger han det, så kan jeg gøre det. Der er nok en 10-12 stykker, der bruger det til næste gang.”

Heine oplever således, at kun 10-12 elever anvender den Feed Forward, han giver dem, da eleverne ikke anvender den bevidst i læreprocessen mod deres læringsmål. I denne sammenhæng er Claras ide med en genaflevering en måde, hvorpå denne problemstilling kan gøres løslig. Hun udtaler selv i interviewet, at hun oplever, at hendes Feed Forward glider ud af elevernes bevidsthed ganske hurtigt, hvis de ikke arbejder med den i form af en genaflevering. Der er således nogle udfordringer i skriftlig feedback i form af kommentarer, hvor det er vanskeligt for lærerne at få alle eleverne til at

anvende den fremadrettet i læreprocessen.

10.1.3 Progression gennem konkrete læringsopgaver

Heine angiver i det individuelle interview, at han i forbindelse med fagdage har arbejdet med at konkretisere læringsopgaverne. Heines læringsopgaver kan opfattes som de læringsaktiviteter, Hattie beskriver under Feed Forward. Opgaverne og aktiviteterne kan således opfattes som læreprocessens procesmål på vejen mod målet for Fælles Mål. Heine udtaler:

Heine: "... der sætter jeg op, hvad er det, vi skal i dag på powerpoint. Så siger jeg, den første opgave tager 20 min, der skal I gøre det og det og det. Og når de 20 min. er gået, så snakker vi om det. For hvis du siger, at fra 8-11 skal vi arbejde med det, så bliver det meget ukonkret, og det næste, der sker, er så, at feedbackmuligheden bliver meget diffus, for så har du ikke noget at feedbacke på, for du ved ikke, hvad det var."

Heine instruerer her eleverne i, hvad næste skridt er, og dermed tydeliggør han procesmålene mod målet. Procesmålene kan opfattes som dem Feed Forward fastsætter for at opfylde de mål, der er fastsat i Fælles Mål. Heine skal derfor være bevidst om, at hans læringsopgaver progressivt udvikler sig mod målet for undervisningen, og endvidere, at hans Feed Back relaterer til procesmålet. Procesmålet kan i læreprocessen komme til at fremstå som Feed Up, hvilket understreger betydningen af, at Heine har øje for det egentlige overordnede mål i Fælles Mål og dermed sikrer, at procesmålene fører eleven så tæt på dette mål som muligt.

Hvis procesmålene ikke udgør konkrete og tydelige læringsopgaver eller aktiviteter, så har Heine erfaringer med, at det er vanskeligt at give feedback til eleverne, hvis han ikke er bevidst om, hvad han skal give feedback i forhold til. Heines udsagn er således i overensstemmelse med Hatties teori om, at klare og tydelige mål er fundamentale for, at læreren kan rette sin feedback mod noget, og derved kan både læreren og eleven opleve en bevidstgørelse i og en føling med læreprocessens progression, hvilket i særdeleshed er centralt for Feed Back. Fastsættelse af Feed Forward gennem procesmål, der er udfoldet i konkrete opgaver, har, i Heines tilfælde, givet mening, da han oplever den modsatte situation som værende diffus i relation til feedbackmulighederne. Senere i interviewet udtrykker Heine, at konkretisering af opgaver er en nødvendighed for fordybelse. Han udtaler følgende:

Heine: "... hvis du vil fordybe dig i noget, så bliver du nødt til at gå trinvis ned i dybet, for du kan

ikke bare sige, at nu får du en spand tid og så en eller anden opgave, og så fordyber du dig automatisk.”

Ud fra dette citat kan procesmål for de enkelte opgaver med udgangspunkt i feedbackmodellens teoretiske ramme betyde en klargørelse af, hvad næste skridt i læreprocessen er. Dette er nødvendigt for at opnå en dybere læring og dermed opnå de mål, der er repræsenteret i curriculum. Det eller de overordnede mål er således hentet i Fælles Mål og anskues som resultatet af forløbet, eller i det her tilfælde fagdagen. I den sammenhæng skal det enkelte procesmål for den enkelte læringsopgave eller aktivitet være meget klart og konkretiseret, hvilket kan anskues i relation til Feed Forward. Feed Forward er her det næste skridt i læreprocessen mod det overordnede mål og kan derfor relateres til de enkelte opgaver i læreprocessen mod målet. Ifølge Heine er der således en sammenhæng mellem konkretiserede opgaver, da de konkretiserede opgaver progressivt skal føre til dybdelæring. Det er i denne sammenhæng væsentligt at understrege opgaveniveauets funktion som fundament for procesniveauet, som feedbackspørgsmålet om, “hvor er jeg i læreprocessen mod målet?” i særlig grad er knyttet til. Feed Back er derfor også afhængig af, at “målet” er specificeret i feedbackspørgsmålet om, “hvor skal jeg hen?”, og endvidere af, at procesmålene i form af Feed Forward er specificeret i relation til dette mål. Målfastsættelse, der didaktisk afspejles gennem procesmål i konkrete læringsopgaver, er ifølge Heine der, hvor feedback og dybdelæring kan udspringe fra. Hvis vi ser dette i forhold til Hattie, så mener han, at eftersom procesniveauet og selvreguleringsniveauet bygger oven på opgaveniveauet, så er klare og tydelige mål afgørende for, at eleverne kan opnå en dybere læring end blot den overfladiske faktuelle viden, der ofte er knyttet til læringsopgaver på opgaveniveauet. I det følgende vil jeg være tro mod Hatties progressive tænkning i forhold til feedbackniveauerne og dermed udbygge modellens funktion i praksis ved at beskrive proces- og selvreguleringsniveauet.

10.2 Opgaveniveauets forbindelse til proces- og selvreguleringsniveauet

Oven på opgaveniveauet er procesniveauet, og feedback, der knytter sig til dette niveau, drejer sig ofte om elevens læringsstrategier, fejldetektering mv. Oven på læreprocesniveauet er selvreguleringsniveauet, der omhandler elevernes færdigheder i at være selvovervågende og selvevaluerende i forhold til opgavens læreproces. Når lærerne anvender feedback på det andet feedbackniveau, er opgaveniveauet således fundament for dette, og ligeledes er begge disse niveauer fundament for selvreguleringsniveauet.

10.2.1 Fra novice til kompetent elev

Som det blev nævnt i forrige afsnit, så anvender læreren Feed Back for at opnå en indsigt i, hvor eleven befinder sig i læreprocessen, f.eks. ved at eleven afleverer en læringsopgave. Læreren bruger den viden, der opnås gennem Feed Back, til at bibringe Feed Forward i forhold til de opsatte mål, som eleven efterfølgende modtager via kommentarer. I tråd med dette omhandler selvreguleringsniveauet i høj grad elevens færdigheder i at modtage og beskæftige sig med feedback. I forrige afsnit blev det også gjort klart, at det var problematisk, at mange elever ikke tog lærernes Feed Forward til sig og anvendte den fremadrettet i læreprocessen. Det betyder i Hatties perspektiv, at disse elever, der ikke kan modtage og anvende feedback, skal opfattes som novicer. Dette forsøgte Clara at løse ved at indføre en genaflevering, der opfordrede eleverne til at arbejde systematisk med den givne Feed Forward. Sigtet i feedbackmodellen er, at eleverne udvikler kompetencer i at modtage og anvende lærernes feedback, så de i Hatties optik kan betragtes som kompetente elever. I den sammenhæng er genaflevering formentlig det første skridt i denne retning, men genafleveringerne skal løbende afvikles ved at foretage en fortløbende reducere af genafleveringerne. Denne afvikling skal i høj grad differentieres i relation til den enkelte elev og vedkommendes færdigheder i at anvende og modtage feedback.

10.2.2 Opgaveniveauets mål i relation til proces- og selvreguleringsniveauet

I ovenstående beskrivelse af feedback på afleveringsopgaven anskueliggøres de tre feedbackniveauer og deres indbyrdes sammenhæng og progression. I det følgende citat udtaler Heine i det individuelle interview, at han ser en sammenhæng mellem de tre niveauer:

Heine: *“Men selvfølgelig har du en målsætning om, at når den dag er gået, så skulle vi gerne være der. Men hvordan kommer vi der, vi kommer der ikke bare sådan. Der er måske to eller tre, der kan det, men der er mange veje, som de andre skal have for at komme frem til det mål, man har for den dag eller for det forløb eller den periode eller det år. Der er mange dele i det.”*

Dette citat udtrykker målsætningens grundlæggende rolle i forhold til, at Heine har en forventning om, hvor eleverne fagligt skal befinde sig på et givent tidspunkt. Målsætningen udspringer således af opgaveniveauet. Opgavens målsætning er i denne praksissammenhæng fundament for, at læreren kan opnå et indblik i, hvor eleven befinder sig i læreprocessen mod dette mål, hvilket ikke kan lade sig gøre, hvis målet er udefineret. Det andet feedbackspørgsmål, Feed Back, kan i citatet anskues i relation til at opnå indblik i én af de *“mange veje”*, som kan føre eleverne mod målet. Heine har

således en bevidsthed om, at der er en sammenhæng mellem mål og den type læringsstrategier, som den enkelte elev anvender. Ligeledes giver han udtryk for, at kun få elever er så selvregulerende, at de er bevidste om, hvilken *vej* de skal tage for at nå målet. Det vil sige, at der kun er ganske få elever, der alene kan udføre Feed Back og Feed Forward på selvreguleringsniveauet, og derfor er der kun få, der kan betragtes som selvregulerende elever. Det er sigtet for Hattie, at eleverne via feedbackmodellen udvikler sig fra novice, gennem kyndig, til en kompetent elev, der er i stand til at regulere egen læring. Man kan diskutere, hvorvidt dette sigte er opnåeligt for alle elever, selvom Zimmerman mener, at elevernes selvregulerende færdigheder ikke afhænger af elevens intelligens, men derimod er noget, der skal tilegnes på lige fod med faglige færdigheder. Ligeledes kan tilegnelsen af selvregulerende færdigheder i høj grad være afhængig af sociokulturelle forhold. Som det er nævnt tidligere i afhandlingen, vil jeg her understrege, at elevernes forudsætninger altid vil spille ind, uanset hvilken viden eller hvilke færdigheder tilegnelsen er rettet mod.

10.2.3 Procesniveauet

For de mange elever, som ikke har udviklet selvregulerende strategier, er det ifølge Heine nødvendigt at understøtte elevernes veje mod målet, da de ikke bare når målet af sig selv. I praksis foretages der ofte en gennemgang af disse veje i plenum på klassen, hvor lærerne instruerer eleverne i forskellige læringsstrategier. Instruktionen betragtes jf. afsnit 4.3 ofte som det, der kommer lige før feedback, og er således det, som feedback primært udspringer af. Louise, der underviser i 0. klasse, udtaler i fokusgruppeinterviewet følgende:

Louise: *"... ikke bare, at man står med det færdige produkt i hånden og så siger, nu skal I gerne være nået hertil, men at jeg er meget mere tydelig på, hvordan de når dertil."*

Louise giver her klart udtryk for, at hun er optaget af læreprocesniveauet og er i den sammenhæng meget bevidst om at tydeliggøre, hvilke læringsstrategier eleverne skal anvende for at nå målet. Louise fokuserer, ud over procesniveauet, også på feedbackspørgsmålet om, hvor eleverne er i læreprocessen, der giver viden om, som hun selv udtaler, *"hvordan de når dertil?"*. Dette bunder formentlig i, at hun forsøger at sikre eleverne en optimal læreproces mod målopnåelsen. Læreprocessens forløb er afhængig af, om eleverne udvikler passende strategier til at løse læringsopgaven jf. afsnit 4.6.2. I den forbindelse udtaler Heine i det individuelle interview:

Heine: *"... det er jo dig som den professionelle, som underviser dem i den her sammenhæng, og med det kendskab, du har til den gruppe, du sidder med, der ligesom siger, at de her mål, de kan*

passe til de her børn inden for det her emne. Og der kan man sige, at der ved du måske ligefrem, hvilke strategier der passer bedst til dem, for så kommer det til at hænge...glide sammen igen, tror jeg.”

Ovenstående udsagn viser, at Heine har en bevidsthed og en indsigt i elevernes faglighed, hvilket ikke kun har betydning for de mål, der fastsættes, men også for valg af læringsstrategier. Heine har en oplevelse af, at han ofte kan instruere eleverne i, hvilke strategier de skal anvende i forhold til at nå disse mål. Heine oplever således, at han besidder en indsigt i, hvor eleven befinder sig i læreprocessen. Det betyder, at han på forhånd kan fastsætte Feed Up og Feed Forward i relation til eleven. Det er i det individuelle interview med Heine vanskeligt at afgøre, om han anvender Feed Back for at opnå indsigt i elevens læreproces, men hvis dette ikke er tilfældet, så er det vigtigt, at Heine ikke anvender en statisk frem for en dynamisk opfattelse af elevens forudsætninger, da en sådan opfattelse vil kunne tilbageholde elevens udviklingsmæssige progression. Anvendelsen af Feed Back i læreprocessen har betydning for, at læreren og eleven kan udvikle en strategi, som er passende for elevens måde at løse en læringsopgave på. En måde, hvorpå læreren kan opnå indsigt i, hvor eleven er i læreprocessen, er jf. afsnit 4.5.2 ved at planlægge effektive klassediskussioner, spørgsmål og læringsopgaver og aktivere elever som undervisningsressourcer for hinanden (Hattie 2012: 118). Clara anvender blandt andet disse strategier, da hun i interviewet udtaler, at hun i praksis gør følgende for:

Clara: “... at få en fornemmelse af, hvor de er henne, og hvem der har modtaget hvad, og hvem der ikke har flyttet sig ret meget. Enten ved selv at formulere et eller andet, laver quiz og byt, der er mange strategier, vi bruger tit ordet rundt, hvis jeg spørger om et eller andet. Det er også det med at holde alle i gang og så være den lyttende, der går rundt.”

Disse undervisningsstrategier er med til at synliggøre læringen i klasselokalet og kan dermed give en indsigt i, hvor eleven befinder sig i læreprocessen. Efterfølgende udtaler hun, at hun ofte anvender diskussionsgrupper for at sprogliggøre elevernes læring, og alle eleverne bliver dermed inddraget som læringsressourcer for hinanden. Eleverne anvender ikke feedbackspørgsmålene direkte i diskussionen, men det giver læreren en indsigt, der kan hjælpe med at besvare Feed Up og Feed Forward sammen med eleven efterfølgende. Clara fortæller i interviewet, at hun anvender den viden, hun opnår om, hvor eleverne befinder sig i læreprocessen, til at planlægge den efterfølgende undervisning. Klassediskussion kan således anvendes i forhold til Feed Forward og dermed give læreren en indsigt i, hvad næste skridt i elevens læreproces skal være. Undervisningen er således planlagt og justeret på baggrund af den Feed Back, som Clara har modtaget gennem

læringsaktiviteten.

10.2.4 Selvreguleringsniveauet

Feed Forward kan ud over at støtte læreprocessen også fremme udviklingen af elevernes selvregulerende færdigheder. Det kræver dog, at læreren ikke alene vurderer, hvilken Feed Forward eleven skal modtage. Anders anvender Feed Forward til at udvikle elevernes selvregulerende strategier. Anders udtaler følgende i fokusgruppeinterviewet:

Anders: "... jeg gjorde det mere med at tænke, nu er du her, hvad kunne du måske forestille dig ville være realistisk, der var dit næste mål?"

Dette citat kan virke tvetydigt, for der kan både være tale om at sætte det næste overordnede mål (Feed Up) og det næste procesmål (Feed Forward). Uanset konteksten for citatet, så er det den mest hensigtsmæssige måde at udvikle selvreguleret læring på, da sådanne spørgsmål får eleven til at reflektere over, hvor eleven befinder sig i sin læreproces og derudfra vurdere næste skridt i læreprocessen. De overordnede mål tager udgangspunkt i Fælles Mål, hvilke derfor er bestemmende for undervisningen, da curriculum skal opfyldes. Succeskriterierne for det enkelte mål differentieres, og læreprocessen kan være meget forskellig fra elev til elev.

Hvis vi vender tilbage til Clara, så anvender hun i høj grad Feed Back på en selvregulerende måde. Clara forsøger at få eleverne til at reflektere over eget læringsudbytte gennem selvevaluering. I praksis gør Clara på følgende måde:

Clara: "... hvad er det, vi skal lære nu, hvad går vi efter de næste 5 uger at lære, og så følger vi op i den anden ende, nåede vi egentlig det hele? Var der noget, vi glemte? Har jeg forbedret mig i forhold til det og det og det."

Ved at stille disse metarefleksive Feed Back spørgsmål kan Clara være med til at understøtte elevernes metakognitive læringsstrategier og dermed udvikle elevernes færdigheder i at evaluere, regulere, planlægge, rette fejl og ændre strategier i egen læreproces. Clara lægger således op til en diskussion i plenum om, hvorvidt eleverne har forbedret sig i forhold til læringsmålene, og om der er noget, som de har glemt, hvilket øger de metakognitive refleksionsmønstre.

11. Feedbackmodellens didaktiske konsekvenser for praksis

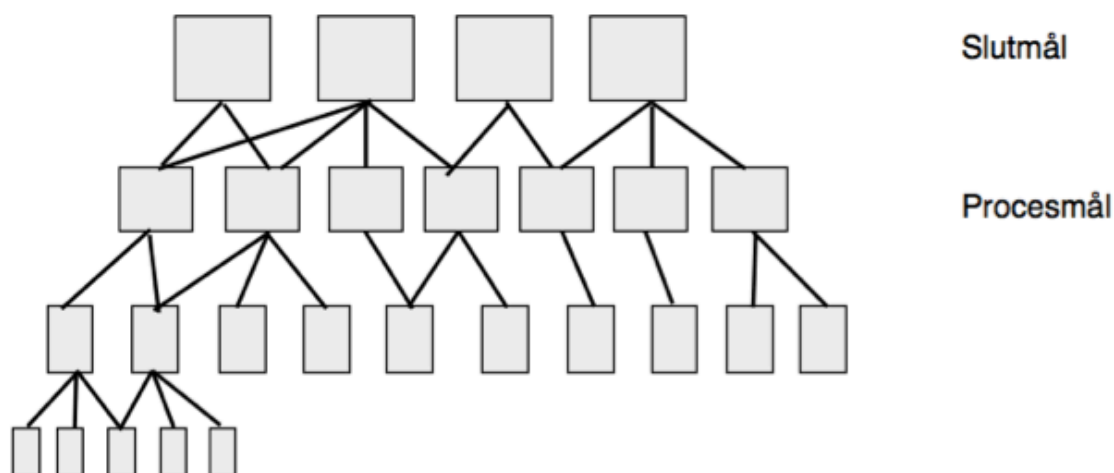
I analysen belyses det, at lærerne på trods af, at de ikke føler sig godt klædt på, anvender både feedbackspørgsmålene og niveauerne aktivt. Det fremgår dog, at det er på et mere ubevidst plan end der måtte ønskes. Jeg vil i det følgende samle op på de pointer, der er fremkommet gennem analysen og derved besvare de opstillede analysespørgsmål. Jeg vil der opsummere, hvordan feedbackspørgsmålenes integrerede virkning anvendes i praksis og ligeledes, hvordan de anvendes på opgaveniveauet. Desuden vil jeg kort samle op på, hvordan lærerne via opgaveniveauet, forbinder feedbackspørgsmålene til proces- og selvreguleringsniveauet. Jeg vil anvende denne viden til, at teoretisere modellens aktuelle virke i relation til empiriens praksis. Afsluttende vil jeg kort vurdere anvendelsen af Formativ Feedback i relation til lærernes praktiske anvendelse af Feed Back.

11.1 De tre feedbackspørgsmål og -niveauer i praksis

Feedbackspørgsmålenes sammenhæng er i praksis mere kompleks, da disse kan udføres på flere forskellige lag i læreprocessen. Dette skyldes, at Feed Up både kan relateres til de overordnede slutmål i Fælles Mål og til de procesmål, der sættes for læringsaktiviteterne og læringsopgaverne. I afhandlingens empiriske praksis fastsættes målene kun på opgaveniveauet, hvor feedbackspørgsmålenes integrerede processer kan anskues i relation til et konkret og et overordnet perspektiv.

11.1.1 Feedbackspørgsmålenes perspektiver på opgaveniveauet i praksis

Det overordnede perspektiv knytter sig til fastsættelse af mål jf. Feed Up. Hvis vi prøver at anskue Feed Up i relation til de generelle og overordnede mål i Fælles Mål, hvilke er udgangspunktet for landets folkeskoler, så angiver de, hvilke kundskaber og færdigheder eleverne skal tilegne sig. I forbindelse med den seneste revidering af Fælles Mål i 2009 blev der endvidere indført kompetencemål i udvalgte fag, hvilket gør disse overordnede mål mere brede. Udvalgte Fælles Mål skal således betragtes som læreprocessens overordnede slutmål. Men for at så brede slutmål kan opfyldes, anvender lærerne ofte procesmål i form af konkrete læringsopgaver eller -aktiviteter, hvilket anskues i figur 12.:

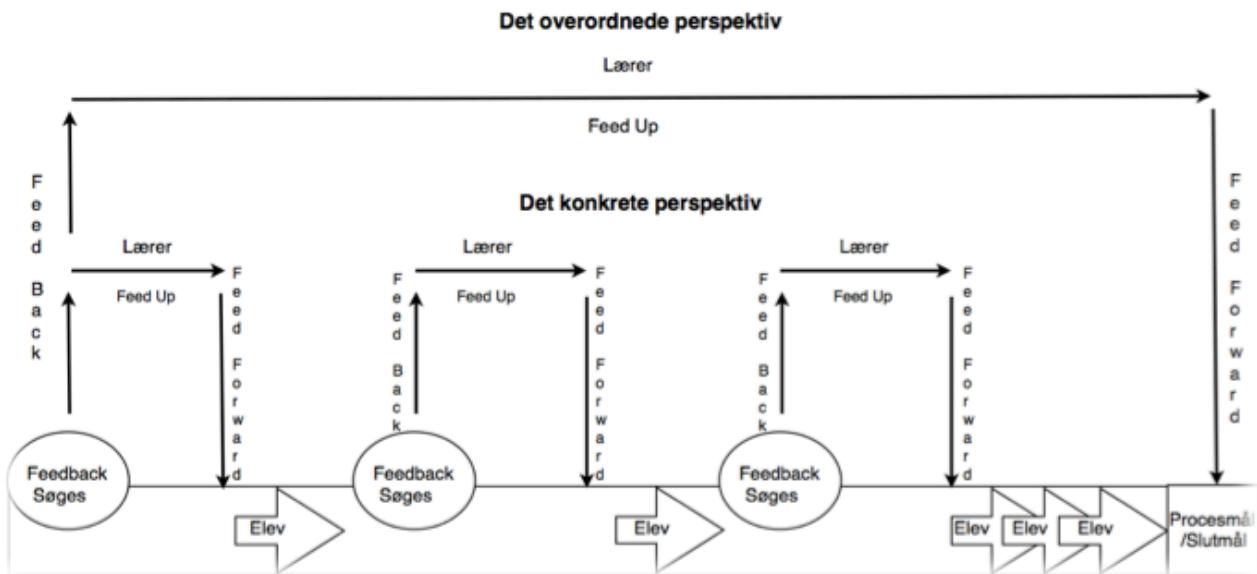


**Figur 12. Målhieraki
(Zimmerman 2000)**

Lærerne i det empiriske data arbejder således med to slags måltyper, hvor procesmålene agerer Feed Forward i relation til slutmålene der agerer Feed Up og hvor, procesmålene agerer Feed Up for det konkrete perspektiv.

Det konkrete perspektiv knytter sig de feedbackspørgsmål der stilles i forhold til opnåelsen af procesmål. Det vil sige den Feed Forward, som læreren bibringer i den konkrete læringsaktivitet for, at eleven kan færdiggøre denne og opnå proces- eller endda slutmålet, alt efter hvor langt eleven er i processen. Det konkrete perspektiv er således det, der i høj grad praktiseres i den daglige undervisning, da det er denne feedback der søges af både lærer og elever i den daglige undervisning, når synlige og konkrete læringsmål er fastsat. Eleven søger feedback hos læreren, når vedkommende f.eks. ikke kan komme videre med læringsopgaven. Ligeledes kan læreren søge feedback hos eleven, ved at være opmærksom på tegn der afspejler frustrationer, demotivering, lav indsats mv.

Jeg vil i det følgende illustrere anvendelsen af feedbackspørgsmålene på opgaveniveauet i relation til det overordnede og konkrete perspektiv jf. figur 13. Det skal i den sammenhæng understreges, at figur 13. er en anskueliggørelse af anvendelsen af feedbackspørgsmålene i relation til de empiriske eksempler, der vil blive beskrevet nedenfor. Figuren skal derfor ikke betragtes som en universel synliggørelse af anvendelsen af feedback i en dansk praksis, men blot knyttes til de nedenstående eksempler fra analysen i afsnit 10.



Figur 13. Feedbackspørgsmålenes virke på opgaveniveau i praksis

Øverst i figuren illustreres det overordnede perspektiv, hvor læreren fastsætter det første procesmål for læreprocessen, f.eks. i form af en læringsopgave, i relation til de mål der sigtes efter Fælles Mål (Feed Up). Procesmålet fastsættes med udgangspunkt i lærerens indsigt i, hvor eleverne befinder sig i læreprocessen. Der fastsættes et fælles procesmål for hele klassen. Heine fortæller i interviewet, at han løbende sætter procesmål for elevernes læreproces i artikelskrivning på fagdagen jf. bilag E. Ligeledes fortæller Clara, at hun sætter mål for elevernes afleveringsopgaver, hvilke også kan betragtes som procesmål, da denne Feed Forward kan attribueres over på efterfølgende afleveringer i forbindelse med at opnå udvalgte mål fra Fælles Mål. Nu har jeg gennemgået det overordnede perspektiv og vil i det følgende uddybe det konkrete perspektiv.

Det konkrete perspektiv udspringer ligeledes af lærerens indsigt i, hvor eleverne befinder sig i læreprocessen (Feed Back) og det tilhørende procesmål (Feed Up). Det konkrete perspektiv er illustreret nedenunder det overordnede, hvor feed Up er relateret til det opsatte procesmål til højre i figur 13. Her består lærerens Feed Forward i, at hjælpe eleven videre i læreprocessen mod det opsatte mål. Hver gang eleven har modtaget Feed Forward, arbejder eleven selv videre indtil vedkommende søger feedback igen, for at komme videre i processen. Dette illustreres i figurens nederste del. I Heines undervisningspraksis, vil feedbackprocesserne på det konkrete perspektiv ske i de tyve minutter, hvor eleverne arbejder med den læringsopgave der agerer procesmål. I relation til Claras afleveringer, så vil den første Feed Forward være relateret til, hvordan eleverne skal arbejde med afleveringen i forhold de opsatte procesmål. Herefter udarbejder eleverne

opgaveafleveringen alene og afleverer den til Clara, hvor den agerer Feed Back. Clara anvender denne viden og sammenholder den med procesmålet og giver eleverne ny Feed Forward, som de anvender i arbejdet med en genaflevering. Denne genaflevering agerer igen Feed Back etc. Da lærerne i høj grad sætter de samme kriterier til proces- og slutmål for eleverne i plenum, sker der ofte det, at alle elever ikke når læringsmålet. Dette er illustreret ved pilene nederst til højre i figuren.

Som sagt illustrerer figur 13. opgaveniveauet, men som de belyses i analysen, så anvender lærerne til tider Feed Back- og Feed Forward-spørgsmålene i relation til proces- og selvreguleringsniveauet, dog med fastsatte mål på opgaveniveauet. Dette vil jeg uddybe i det følgende.

11.1.2 Opgaveniveauets forbindelse til proces- og selvreguleringsniveauet i praksis

Jeg har i analysen beskrevet feedbackspørgsmålene i forhold til opgaveniveauet og dets forbindelse til de to næste feedbackniveauer, som læreren kan differentiere ud fra, alt efter hvor eleven eller eleverne befinder sig i læreprocessen mod målet. Jeg har ovenfor beskrevet feedbackspørgsmålene i relation til opgaveniveauet, men det betyder ikke, at de andre niveauer ikke eksisterer implicit i forhold til disse spørgsmål. Feed Up vil i praksis relateres til det overordnede Fælles Mål for læringsforløbet eller procesmålet for den konkrete læringsopgave, hvilket gør, at det kun er Feed Back og Feed Forward, der knytter sig til proces- og selvreguleringsniveauet i afhandlingens empiriske praksis. Med dette mener jeg ikke, at der på ingen måde kan sættes mål for elevernes læreproces og selvregulering, men dette er meget komplekst i praksis, da læreren og eleven, i sådanne tilfælde, skal jonglere med utrolig mange mål for læringen. Derfor er det yderst forståeligt, at lærerne som udgangspunkt blot anvender Feed Back og Feed Forward på andet og tredje niveau i relation til de allerede opstillede mål på opgaveniveauet. På procesniveauet kan Feed Back give læreren en viden om, hvordan eleven løser forskellige opgaver både gennem mundtlig feedback og skriftlig fremstilling, og på baggrund af dette støtte eleven i, hvilke strategier der kan være anvendelige i det videre arbejde (Feed Forward). På det tredje niveau skal læreren ikke bestemme, hvilke strategier eleven kan anvende, men derimod stille spørgsmål og give hints, der får eleven til selv at reflektere over egen læring (Feed Back) og derved forsøge at planlægge egen læreproces mod målet (Feed Forward).

11.1.3 Formativ Feedback i praksis

Som nævnt i de ovenstående afsnit, så har Feed Back stor betydning for lærerens indsigt i elevernes læreprocesser, og dette feedbackspørgsmål giver således mulighed for, at læreren kan evaluere deres egen undervisning og elevernes læring. I analysen har jeg beskrevet, at særligt Clara anvender Feed Back til at justere sin undervisning. Men det kommer også frem i interviewene, at lærerne ikke bevidst anvender feedbackmodellen som Formativ Feedback, men at det sker på et mere ubevidst plan. Anders nævner blandt andet følgende, da jeg spørger ind til evalueringsaspektet *“Jo men jeg har ikke brugt ordet formativ evaluering, jeg bruger faktisk ordet feedback over for eleverne, men ja, det er jo det. Det gør der vel på en eller anden måde, men jeg er ikke så langt oppe i helikopteren, at jeg kan se det. Men jo, jeg kan godt genkende det.”* Det er gennemgående for alle lærerne, at de ikke er fuldt fortrolige med feedbackmodellen endnu og derfor mangler en indsigt i og en bevidsthed om de evalueringsmuligheder, som den frembringer. Det betyder dog ikke, at lærerne ikke anvender principperne for Formativ Feedback, det gør de indimellem, det foregår blot i en ubevidst praksis.

12. Konklusion

Jeg har i forbindelse med afhandlingens første del kritisk analyseret Hatties empiriske metoder samt hans lærings- og evalueringsperspektiv med henblik på at besvare den første del af problemformuleringen. Hatties metodiske tilgang udgør metaanalytiske teknikker, hvilket betyder, at evidensgrundlaget er funderet i en kvantitativ-statistisk tilgang. Metaanalyser er en hensigtsmæssig metode, når ønsket er at afklare effekten af forskellige interventioner, hvilket Hattie anskueliggør i sin liste over de 150 mest indflydelsesrige faktorer på læringspræstationer. Hattie anvender ligeledes effektstørrelserne til at udarbejde feedbackmodellen i forbindelse med *The Power of Feedback*. I min analyse af Hatties liste over indflydelsesfaktorer på læringspræstationer anskueliggøres det ligeledes, at en stor del af de faktorer, som har de største effektstørrelser, er involveret i feedbackmodellen.

På baggrund af feedbackmodellen og principperne for synlig læring har jeg analyseret Hatties læringsperspektiv som dialogisk kognitivt konstruktivistisk. Det kognitive konstruktivistiske udgøres af Hatties vægtning af fejl, forudsætninger og ønske om at reducere afstanden mellem det, eleven allerede ved, og læringsmålet. Desuden fokuser han i feedbackspørgsmålene og -niveauerne på elevens progression fra novice til kompetent elev, hvilket skal anskues i forhold til de tre feedbackniveaues fokus på henholdsvis indholdsmæssig forståelse, læringsstrategier og metakognition (James 2006: 52-53, Hattie 2012: 118). Det betyder også, at læreren blandt andre har stor indflydelse på elevens læring, når denne befinder sig på noviceniveauet, hvilket gør, at Hatties læringsperspektiv også må betragtes i et dialogisk perspektiv. Efterhånden som eleven udvikler selvregulerende-metakognitive strategier, ændres omgivelsernes rolle for eleven, da det i et større omfang er eleven selv, der giver feedback og fastsætter succeskriterier for læringsmål ved selvevaluering og -overvågning. I denne sammenhæng spiller sproget stadig en væsentlig rolle, da eleven ved brug af indre dialog eller ved at gå i dialog med læringsstoffet opnår et metarefleksivt stadie i læreprocessen. Hatties kognitive konstruktivistiske læringsperspektiv griber således også ind i en sociokulturel kontekst pga. sprogets betydning i forbindelse med lærerens og ikke mindst klassekammeraters mv. vejledende rolle i elevens læring. I relation til Hatties metaanalytiske metodikker, anskuer jeg ikke hans læringsperspektiv som målbart i relation til disse, hvilket gør, at jeg betragter hans målinger af læringspræstationer som målinger af elevpræstationer frem for elevernes læringsudbytte. Feedbackmodellens sigte mod at øge læringspræstationer foregår ikke blot ved, at lærerne anvender feedbackspørgsmålene på de pågældende feedbackniveauer, da en bevidst anvendelse af Formativ Feedback er central for feedbacks indvirkning på elevens

læringspræstation.

Hatties evalueringsperspektiv udgøres af feedbackmodellens sigte mod Formativ Feedback. Formativ Feedback kan læreren anvende med henblik på at modificere og justere egen praksis. Læreren agerer lærende med henblik på at optimere sin undervisning ved at se læring gennem elevernes øjne jf. Feed Back. Herudover skal læreren hjælpe eleverne med at blive deres egne lærere, hvor de betragter undervisning som midlet til at opnå dette mål jf. selvreguleringsniveauet. Grunden til, at Formativ Feedback kan betragtes som en del af den formative evaluering, er, at denne form for evaluering er integreret i undervisningen gennem Feed Back, Feed Up og Feed Forward. Formativ Feedback kan herudover evaluere i relation til opgave, læreproces og selvregulering, hvorimod summative evalueringer blot bibringer viden på opgaveniveauet i forhold til elevens faglige huller.

Hattie anvender som tidligere nævnt kvantitative metaanalyseres målinger af indflydelsesfaktorer på læringspræstationer som grundlag for feedbackmodellens udvikling frem for kvalitative studier gennem aktionsforskning ved udviklingsprojekter. Endvidere stammer den primære empirikilde fra højtudviklede engelsktalende lande. Dette er baggrunden for, at jeg har undersøgt danske læreres erfaringer og oplevelser med implementeringen af feedbackmodellen i praksis.

Det danske curriculum udgøres af færdigheds-, kundskabs- og kompetencemål, hvilket betyder, at disse kan forekomme meget brede og overordnede for lærernes undervisningspraksis. De empiriske erfaringer med feedbackmodellen viste, at lærerne fastsætter læringsmålene på opgaveniveauet frem for læreproces- og selvreguleringsniveauet og i den forbindelse anvender konkrete procesmål for læringsopgaver og -aktiviteter i elevens proces mod de(t) udvalgte mål i Fælles Mål. Feedbackspørgsmålene, Feed Up, Feed Back og Feed Forward anvendes i tråd med dette på baggrund af to perspektiver: det konkrete, hvor procesmålene agerer Feed Up, og det overordnede, hvor Fælles Mål agerer Feed Up, og procesmålene fungerer som Feed Forward. Feedbackspørgsmålenes teoretiske integrerede indvirkning stemmer således overens med afhandlingens empiriske praksis. At lærerne anvender Feed Up på opgaveniveauet er gennemgående i det empiriske datamateriale, men enkelte lærere anvender dog Feed Back og Feed Forward i relation til proces- og selvreguleringsniveauet, selvom Feed Up er knyttet til opgaveniveauet. Der er dog ikke tale om en systematisk anvendelse. Grunden til, at lærerne ikke anvender Feed Up på de førnævnte niveauer endnu, kan skyldes, at de befinder sig i den indledende implementeringsfase, og/eller fordi de ikke føler sig særlig godt klædt på til at anvende feedbackmodellen i praksis. Grunden til, at lærerne ikke føler sig fortrolige med modellen kan også

være det kvantitative generaliserende grundlag, som modellen bygger på, hvilket gør retningslinjerne så abstrakte, at lærerne kun arbejder med fastsættelse af mål på opgaveniveauet. En forudsætning for at anvende Formativ Feedback praksis er, at læreren besidder et højt bevidsthedsniveau i relation til feedbackmodellens integrerede sammenhænge både i teori og praksis .

13. Perspektivering

I forbindelse med uddannelsen af de 450 lærere i Skive Kommune, der præsenteres i problemfeltet, er det af stor betydning, at deres uddannelse i feedback skal tage afsæt i en praksisnær kontekst, hvor teori og praksis synkroniseres gennem praktiske eksempler. I den forbindelse har Hattie *Visible Learning for Teachers* udarbejdet anvisninger til, hvordan principperne for synlig læring implementeres i undervisningspraksis over alt i verden. Her er en kritisk anvendelse af bogen dog nødvendig, hvis man igen tænker på det grundlæggende empiriske fundament, som teorien har både i form af metaanalyser og engelsktalende kontekster og derfor bunder i et anderledes uddannelsessystem end det danske. *Visible Learning for Teachers* kan for læseren, der ikke har beskæftiget sig med feedbackmodellen før, virke vanskelig, da beskrivelsen af modellen er ganske overfladisk – dens kompleksitet taget i betragtning. Jeg vil derfor anbefale at anvende bogen i et kritisk perspektiv og ikke blindt tilrettelægge undervisningen af lærerne i Skive Kommune ud fra anvisningerne deri.

Jeg finder, det er yderst aktuelt at uddanne lærerne i at fokusere på feedbacks kvaliteter i den danske folkeskole. I tråd med dette understøtter feedbackmodellen for eksempel undervisningen i relation til curriculum. Fælles Mål blev revideret i 2009 og indeholder nu kundskabs-, færdigheds og kompetencemål for eleverne. I den sammenhæng synes synlige læringsmål nødvendige for, at eleverne aktivt og bevidst kan deltage i deres tilegnelse af kundskabsviden, færdigheder og kompetencer. Det er derfor af stor vigtighed, at læreren bibringer feedback på opgaveniveauet for at øge elevens tilegnelse af kundskabsviden, procesniveauet for at støtte udviklingen af elevens færdigheder og selvreguleringsniveauet for at fremme kompetenceudvikling hos eleven. De kvaliteter, som feedback inklusiv Formativ Feedback kan give folkeskolen, er således understøttende for det danske curriculum og yderligere for synet på eleverne som deltagende, medbestemmende og individer med forskellige forudsætninger jf. folkeskoleloven. Men det fordrer en omfangsrig revidering i den politiske diskurs og ikke mindst en ændring i den danske tradition og skolekultur. Yderligere kræver det en omfattende indsats i læreruddannelsen og af skoleledere og -lærere at ændre den styrende summative dokumenterende evaluering til en formativ evalueringskultur. Det er dog ikke til at undgå at blive bevidst om den internationale strømning, der har taget ved lære af den stramme summative evalueringskultur og derfor har bevæget sig ind på en mere formativ evaluerende kurs.

14. Litteraturliste

Broadfoot, P. (2007). *An Introduction to Assessment*. New York: Continuum International Publishing Group.

Cooper, H., Hedges, L. V., Valentine, J. C. (2009). *The Handbook of Research Synthesis and Meta-analysis*. New York: Russell Sage Foundation.

Degoot, M. H., Schervish, M. J. (1989). *Probability and statistics*. Carnegie-Mellon University: Addison-Wesley publishing Company.

Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker – en reformulering af forholdet mellem reflektiv tænkning og uddannelsesprocessen*. Århus: Klim.

Gagamer, H. (2007). *Sandhed og metode*. København: Acadimica.

Hattie, J. A. (1999). *Influences on student learning*. Inaugural lecture: professor of Education, University of Auckland.

Harboe, T. (2012). *Metode og projektskrivning*. København: Samfundslitteratur.

Hattie, J. A. (2009). *Visible Learning a synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. Oxon: Routledge.

Hattie, J. A. (2012). *Visible Learning for Teachers maximizing impact on learning*. Oxon: Routledge.

Hattie, J. A., Timperly, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*,1, 81-112

Hiim, H., Hippe, E. (2007). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling – en studiebog i didaktik*. Oslo: Gyldendal.

Igland, M., Dysthe, O. (2003). Mikhail Bakhtin og sociokulturel teori. In Olga, Dysthe (red).

Dialog, samspil og læring (109-128). Aarhus: Klim.

Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K. (2002). *Læring og lærerroller*. In *Unge pædagoger* , 8, 8-13.

James, M. (2006). Assessment, teaching and Theories of Learning. In Gardner, J., *Assessment and Learning* (44-57). London: Sage Publications.

Jerlang, E. (1999). *Udviklingspsykologiske teorier*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jørgensen, A. (2009). *Hans-Georg Gadamer*. København: Forlaget ANIS.

Kluger, A., DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance. A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin* , 2, 254-284.

Kulik, C., Kulik, J., Morgan, M., Bangert-Drowns, R. (1991) The Instructional Effect of feedback in Test-Like Events. *Review of Educational Research*, 2, 213-238

Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *InterView – Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lipsey, M., Wilson, D. (1993): The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 48, 1181-1209

Lund, B. (2008) Læringsteoretiske begrundelser for portfolien som pædagogisk redskab i en skandinavisk tradition. In Lund, B. (red.): *Portofolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv* (11-36). Aalborg: Forfatterne og Aalborg Universitetsforlag.

Moin, A. K. (1986). *Relative effectiveness of various techniques of calculus instruction: A metaanalysis*. Department of Mathematics Syracuse: University of Syracuse.

Popham, W. J. (2008). *Transformative Assessment*. Alexandria USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.

Rasmussen, J. (2012), Innovation og kreativitet i en kompetencemålstyret skole. *KvaN. Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 92,73-84.

Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Thisted, J. (2010). *Forskningsmetode i praksis*. København: Munksgaard Danmark.

Vygotsky, Lev Semenovich: *Mind in Society*. London England: Harvard University Press , 1978.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation – a social og cognitive perspective. in Boekaerts, M., Pintrich, P. R. , Zeidner, M. (red.). *Handbook of Self-regulation*. Academic Press.

Websites:

Deichmann, C., Christensen K. A., (2011). *Al Forskning viser*. Folkeskolen d.08.02.11: <http://www.folkeskolen.dk/66434/al-forskning-viser> Lokaliseret d. 1 marts 2012

Jessen, B. (2011). *Der er færre elever i klasserne*, Berlingske tidende d. 06.10.11: <http://m.b.dk/article.pml?guid=17083027> Lokaliseret d. 9 april 2012

Ministeriet for børn og undervisning (2011). *Databanken*. <http://statweb.uni-c.dk/Databanken/reportingservicespublish/DisplayInstList.aspx?reportID=41> Lokaliseret d. 12 april 2012

Ministeriet for børn og undervisning (2009). *Folkeskoleloven*. <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=133039> Lokaliseret d. 1 april 2012.

Mortensen, S. (2009). *Dygtige lærere er vigtigst for undervisningen*. *Videnskab dk d. 24.04.09*: <http://videnskab.dk/kultur-samfund/dygtige-laerere-er-vigtigst-undervisningen> Lokaliseret d. 14 9 april 2012

Andersen, M. V., Damsgaard, P. (2007). *Haader om Pisa: "Stadig plads til forbedringer"* i Jyllandsposten d. 04.12.07. http://jp.dk/indland/indland_politik/article1191033.ece Lokaliseret d. 15 februar 2012

Villesen, K., Richter, L. (2010). *Ekspertter: Dårlig idé at offentliggøre nationale test*. Information d. 27.01.10: <http://www.information.dk/222807> Lokaliseret d. 21 februar 2012

Aarsland, L. (2005). *PISA fejlstempler danske elever*. Politikken d. 20.02.05: <http://politiken.dk/indland/ECE106624/pisa-fejlstempler-danske-elever/> Lokaliseret 14 februar 2012

Bilag A. Hatties liste over indflydelsesfaktorer

RANK	INFLUENCE	ES
1	Self-reported grades/Student expectations	1.44
2	Piagetian programs	1.28
3	Response to intervention	1.07
4	Teacher-credibility	0.90
5A	Providing formative evaluation	0.90
6	Micro-teaching	0.88
7	Classroom discussion	0.82
8	Comprehensive interventions for learning disabled students	0.77
9	Teacher clarity	0.75
10	Feedback	0.75
11	Reciprocal teaching	0.74
12	Teacher-student relationships	0.72
13	Spaced vs mass practice	0.71
14	Meta-cognitive strategies	0.69
15	Acceleration	0.68
16	Classroom behavioural	0.68
17	Vocabulary programs	0.67
18	Repeated reading programs	0.67
19	Creativity programs on achievement	0.65
20	Prior achievement	0.65
21	Self-verbalization and self-questioning	0.64
22	Study skills	0.63
23	Teaching strategies	0.62
24	Problem-solving teaching	0.61
25	Not labelling students	0.61
26	Comprehension programs	0.60
27	Concept mapping	0.60
28	Cooperative vs individualistic learning	0.59
29	Direct instruction	0.59
30	Tactile stimulation programs	0.58
31	Mastery learning	0.58
32	Worked examples	0.57
33	Visual-perception programs	0.55
34	Peer tutoring	0.55
35	Cooperative vs competitive learning	0.54

RANK	INFLUENCE	ES
36	Phonics instruction	0.54
37	Student-centred teaching	0.54
38	Classroom cohesion	0.53
39	Pre-term birth weight	0.53
40	Keller's Master Learning	0.53
41	Peer influences	0.53
42	Classroom management	0.52
43	Outdoor/adventure programs	0.52
44	Home environment	0.52
45	Socio-economic status	0.52
46	Interactive video methods	0.52
47	Professional development	0.51
48	Goals	0.50
49	Play programs	0.50
50	Second/third-chance programs	0.50
51	Parental involvement	0.49
52	Small-group learning	0.49
53	Questioning	0.48
54	Concentration/persistence/engagement	0.48
55	School effects	0.48
56	Motivation	0.48
57	Quality of teaching	0.48
58	Early intervention	0.47
59	Self-concept	0.47
60	Preschool programs	0.45
61	Writing programs	0.44
62	Teacher expectations	0.43
63	School size	0.43
64	Science programs	0.42
65	Cooperative learning	0.42
66	Exposure to reading	0.42
67	Behavioural organizers/adjunct questions	0.41
68	Mathematics programs	0.40
69	Reducing anxiety	0.40
70	Social skills programs	0.39
71	Integrated curricula programs	0.39
72	Enrichment	0.39
73	Principals/school leaders	0.39
74	Career interventions	0.38
75	Time on task	0.38
76	Psychotherapy programs	0.38
77	Computer-assisted instruction	0.37
78	Adjunct aids	0.37
79	Bilingual programs	0.37
80	Drama/arts programs	0.35
81	Creativity related to achievement	0.35
82	Attitude to mathematics/science	0.35
83	Frequency/effects of testing	0.34
84	Decreasing disruptive behaviour	0.34
85	Various teaching on creativity	0.34

RANK	INFLUENCE	ES
86	Simulations	0.33
87	Inductive teaching	0.33
88	Ethnicity	0.32
89	Teacher effects	0.32
90	Drugs	0.32
91	Enquiry-based teaching	0.31
92	Systems accountability	0.31
93	Ability grouping for gifted students	0.30
94	Homework	0.29
95	Home visiting	0.29
96	Exercise/relaxation	0.28
97	Desegregation	0.28
98	Teaching test-taking and coaching	0.27
99	Use of calculators	0.27
100	Volunteer tutors	0.26
101	Lack of illness	0.25
102	Mainstreaming	0.24
103	Values/moral education programs	0.24
104	Competitive vs individualistic learning	0.24
105	Programmed instruction	0.23
106	Summer school	0.23
107	Finances	0.23
108	Religious schools	0.23
109	Individualized instruction	0.22
110	Visual/audio-visual methods	0.22
111	Comprehensive teaching reforms	0.22
112	Teacher verbal ability	0.22
113	Class size	0.21
114	Charter schools	0.20
115	Aptitude/treatment interactions	0.19
116	Extra-curricular programs	0.19
116	Learning hierarchies	0.19
118	Co-/team teaching	0.19
119	Personality	0.18
120	Within-class grouping	0.18
120	Special college programs	0.18
122	Family structure	0.18
123	School counselling effects	0.18
124	Web-based learning	0.18
125	Matching style of learning	0.17
126	Teacher immediacy	0.16
127	Home-school programs	0.16
128	Problem-based learning	0.15
129	Sentence-combining programs	0.15
130	Mentoring	0.15
131	Ability grouping	0.12
132	Diet	0.12
133	Gender	0.12
134	Teacher education	0.12
135	Distance education	0.11

RANK	INFLUENCE	ES
136	Teacher subject matter knowledge	0.09
137	Changing school calendars/timetables	0.09
138	Out-of-school curricular experiences	0.09
139	Perceptual-motor programs	0.08
140	Whole language	0.06
141	Ethnic diversity of students	0.05
142	College halls of residence	0.05
143	Multi-grade/multi-age classes	0.04
144	Student control over learning	0.04
145	Open vs traditional	0.01
146	Summer vacation	-0.02
147	Welfare policies	-0.12
148	Retention	-0.13
149	Television	-0.18
150	Mobility	-0.34

Bilag B. 12 metaanalyser om specifik information ang. feedback

TABLE 1

Summary of effect sizes from 12 meta-analyses assessing the influences of feedback

Study	Context	Number of effects	Effect size
Skiba, Casey, and Center (1985-1986)	For special education students	35	1.24
Lysakowski and Walberg (1982)	Cues, corrective feedback	54	1.13
Walberg (1982)	Cues, motivational influences, and reinforcement	19	0.81
Tenenbaum and Goldring (1989)	Cues, participation, reinforcement, feedback, and correctives	15	0.74
Rummel and Feinberg (1988)	Extrinsic feedback rewards	45	0.60
Yeany and Miller (1983)	Diagnostic feedback in science	49	0.52
Kluger and De Nisi (1996)	Feedback	470	0.38
L'Hommedieu, Menges, and Brinko (1990)	From student ratings	28	0.34
Moin (1986)	Feedback		0.29
Bangert-Drowns, Kulik, Kulik, and Morgan (1991)	From testing	40	0.28
Kulik and Kulik (1988)	Immediate versus delayed	53	0.28
Getsie, Langer, and Glass (1985)	Rewards and punishments	89	0.14
Wilkinson (1981)	Teacher praise	14	0.12

Bilag C. Udvalg af metaanalyser om feedback fra Hatties database

TABLE 2
Summary of effect sizes relating to feedback effects

Variable	Number of meta-analyses	Number of studies	Number of effects	Effect size
Cues	3	89	129	1.10
Feedback	74	4,157	5,755	0.95
Reinforcement	1	19	19	0.94
Video or audio feedback	1	91	715	0.64
Computer-assisted instructional feedback	4	161	129	0.52
Goals and feedback	8	640	121	0.46
Student evaluation feedback	3	100	61	0.42
Corrective feedback	25	1,149	1,040	0.37
Delayed versus immediate	5	178	83	0.34
Reward	3	223	508	0.31
Immediate versus delayed	8	398	167	0.24
Punishment	1	89	210	0.20
Praise	11	388	4,410	0.14
Programmed instruction	1	40	23	-0.04

Bilag D. Kluger & DeNisi. Metaanalyser over typer af feedback

TABLE 3
Summary of effect sizes relating to types of feedback

Moderator	Number of effects	Effect size
Correct feedback		
'Tis correct	114	0.43
'Tis incorrect	197	0.25
Task feedback about changes from previous trials		
Yes	50	0.55
No	380	0.28
Task feedback designed to discourage the student		
Yes	49	-0.14
No	388	0.33
Praise feedback about the task		
Yes	80	0.09
No	358	0.34
Feedback provided from a computer		
Yes	87	0.41
No	337	0.23
Number of times feedback was provided		
Lots	97	0.32
Little	171	0.39
Task complexity		
Very complex	107	0.03
Not complex	114	0.55
Goal setting		
Difficult goals	37	0.51
Easy, do your best goals	373	0.30
Threat to self-esteem		
Much threat	102	0.08
Little threat	170	0.47

Source. Kluger and DeNisi (1996).

Bilag E. Transskription. Individuelt interview - Heine

I: Interviewer

H: Informant

I: Men først så skal jeg lige spørge dig om noget helt grundlæggende, alder, hvor lang tid du har været lærer og hvilken fag du har?

H: Ja, jamen jeg er 60 og jeg har været her samme sted siden 1978, 34 år her til maj. Og jeg har været mest i overbygningen 8,9,10 klasse. Dengang vi havde 10ende også. Jeg har de humanistiske fag: Dansk samfundsfag historie kristendom og lidt geografi. Det har jeg haft hele vejen igennem.

I: Så det er en ren linje.

H: Ja det er rene linjer, jeg har forsøgt mig i grundskolen også, fordi jeg synes det var sjovt. Jeg har haft nogle matematikhold også 1,2,3 klasse. Det har jeg så ikke haft plads til i år. Men det har været sjovt.

I: Ja, I forhold til nogle videreuddannelser fx. også kurser og sådan nogen, som det her feedback. Hvor meget har du været på af sådan noget?

H: I forhold til det her?

I: Ja eller generelt efter- og videreuddannelse

H: Jamen det har jeg været i 34 år, så jeg har været på mange forskellige ting. Jeg har været på faglige kurser i dansk, så har jeg været på, i 86-87, et kursus i pædagogik, hvor vi var af sted en dag i ugen tror jeg det var.

I : Altså sådan noget med nogle pædagogiske værktøjer eller hvordan?

H: Ja en pædagogisk vinkel på det. Så har jeg lige været på et kursus i Viborg. Det hed den store læser, dansk i overbygningen, litteratur. Så har jeg noget it køre kort, jeg har stort været til noget hvert år.

I: Har det primært været sådan nogle faglige kurser eller har det været...?

H: Det er ligesom trenden er, i 80erne og start 90erne var det mest pædagogiske kurser igen.

I: Ja, her på det sidste?

H: Ja, og sidste år, det var så alle lærere i skive kommune, der var de på kursus i Skive. Der valgte jeg matematik for overbygningen, for det var det eneste jeg ikke vidste noget om (Griner)

I: Ja (Griner)

H: Det var så skide sjovt, det var det. Der var mange. Jeg tror det er godt der kommer nogen input fra nogen fra en anden en som ikke havde en baggrund som de andre. Så der var mange pædagogiske vinkler, på det også. Det var sjovt.

I: Sådan nogen pædagogiske kurser som feedback, hvordan oplevede du så at det forberedte dig til at arbejde med mål og feedback i forhold til de mål, sådan efterfølgende?

H: Jamen jeg har jo gjort det, at jeg har taget det jeg synes jeg kunne til daglig. Når der kommer sådan nogle udefra, som Poul og sådan nogen, som taler på et eller andet teoretisk niveau. Jeg synes at mange af de ting vi har været omkring har været godt at bruge til daglig.

I: Hvad kunne det f.eks. være?

H: Det første jeg har bidt mig fast i og tænkt meget over siden. Det var en af de første gane, hvor Poul snakkede om underviseren og den der bliver undervist. At du skal skelne den situation at du er et menneske der omgås en masse unge mennesker fra den situation at nu har du et eller andet stofområde som du skal undervise i. Og så er der nogle rammer for en undervisningssituation, at nu er det det vi har gang i og så kan man sige, at selvom man har forskellige baggrunde, lig i lasten eller forudsætninger, så er det det her vi er fælles om og det er mig der underviser jer. Og I er nu elever og jeg er underviser. Alle de andre til at i de har kysesyge eller for forældre der bliver skilt. Det må vi tage i frikvarteret og pille det ud. Adskille de to ting. Jeg tror vi er slemme til at få blandet det sammen i en store pærevælling, nu kan vi ikke underviser for nu sidder der en der er ked det. Det kan godt være du den er ked af det, men det må vi lige se bort fra lige nu. Så må vi tage det en anden dag.

I: Det er ikke det der er i fokus?

H: det er ikke det det handler om lige nu, det var sådan set det første der slog mig. Det har jeg tænkt meget over siden da. Jeg synes egentlig også, at det gør det hele meget nemmere, fordi du kan ligesom få det delt op, og det gør også forvirringen mindre, hvo du ligesom hele tiden skal sige, at nu har jeg forberedt det her stof og så er det det vi gør i.

I: Ja

H: På den måde som jeg kender, på den måde som min personlighed er og alle det der ting ikke også. Men det er det vi er her for lige nu! Jeg har måske gjort det altid, men det var godt at få ord på, at der er en skilning der synes jeg. Det var den første ting jeg synes var spændende, så synes jeg at den første af de fire kasser, om opgaveformuleringen, hvordan gør man det, hvordan får man konkretiseret, hvordan får man den klarlagt så meget at den er løslbar. I stedet for at man kommer ind og siger nu læser i fra side det il side det og så snakker vi om det, det giver jo ikke ret meget. Man skal finde ud af hvilke trin kan bruge il netop det her stof før man kan have en forhåbning om at det lære det.

I: Trin, hvad tænker du på der?

H: Altså der tænker jeg på, at du kan godt gå fra nogle konkrete, altså nogle lette opgaver til. Vi har noget der hedder fagdag, det er seks timer vi har i rap i et fag, og så to 8ende klasser, 36-37 børn og der sætter jeg op, hvad er det vi skal i dag på powerpoint. Så siger den første opgaver tager 20 min der skal i gøre det og det og det. Og når de 20 min er gået så snakker vi om det. For hvis du siger at fra 8-11 skal vi arbejde med det, så bliver det meget ukonkret og det næste der sker er så, at feedbackmuligheden bliver meget diffus, for så har du ikke noget at feedback på, for du ved ikke hvad det de var.... Hvis du laver et konkret forløb, der siger måske 10 min. Et kvarter eller tyve min. Så kan du måle på om det var med, ser det ud som om de fik noget ud af det. Når du går rundt og snakker med den, så kan du få en oplevelse eller de kan få en oplevelse af, når vi skulle lære noget af det her, ikke også?

I: Jov

H: F.eks. havde vi fagdag i dag om artikelskrivning i forbindelse med skriftlig fremstilling, hvordan skriver man artikler. Så de første ting, det skal bare være helt konkret f.eks. nogle øvelser, hvor de skal se på hvordan artikler er bygget op, som det får udleveret og skal sige og understrege nogle overskrifter, og så er det det. Hvor man så kan sige, at opgaveformuleringen er utrolig vigtig for, at du kan komme videre ik'os'.

I: Altså når du så laver en konkret opgave, så bliver målet tydeligere også på den måde?

H: Ja som jeg også har sagt på de kurser, at hvis du vil fordybe dig i noget, så bliver du nødt til at gå trinvis ned i dybet, for du kan ikke bare sige at nu får du en spand tid og så en eller anden opgave og så fordyber du dig automatisk.

I: Nej

H: Det gør man ikke, det tror jeg ikke på. Men selvfølgelig har du en målsætning om, at når den dag er gået, så skulle vi gerne være der. Men hvordan kommer vi der, vi kommer der ikke bare sådan. Der er måske to eller tre der kan det, men der er mange veje som de andre skal have for at komme frem til det mål man har for den dag eller for det forløb eller den periode eller det år. Der er mange dele i det.

I: Så det er jo lidt det om det I havde anden gang om de læringsstrategier du taler om nu ikke? Med de veje

H: Men læringsstrategierne vil altid være meget afhængig af og meget knyttet til målsætningen, for det kan ikke undgås.

I: Prøv at uddyb det?

H: Der er vi så tilbage til det første, at det er jo dig som den professionelle, som underviser, der i den her sammenhæng, og med det kendskab du har til den gruppe du sidder med, der ligesom siger at de her mål, de kan passe til de her børn indenfor det her emne. Og der kan man sige, at der ved du måske ligefrem hvilke strategier der passer bedst til dem, for så kommer det til at hænge/glide sammen igen, tror jeg. (0:12:04:6)

I: Var der nogle andre ting du lige vil nævne i forhold til det med, hvordan synes du ellers det forberedte dig sådan generelt?

H: Organisationsmæssigt så synes jeg det var ah, altså der sker jo det, at der kommer nogle folk udefra, som ikke kender os, som har et eller andet de skal præsentere som, de har læst eller 25 millioner undersøgelser et eller andet sted i New Zealand og det er så sådan det er. Og det er jo godt nok at det at det ja ja! Men så sidder vi der de par lærere fra hver skole og kan snakke om de erfaringer vi har gjort os og der er også nogle overvejelser i de der skriv, som de kalder dem. Hvor man så kan sige, at hvis jeg havde gjort det på samme måde i de klasser jeg har haft, så vil jeg nok have sagt, at så er jeg lige lidt for løs i kanten til at vide, hvad der blev forventet af dem, i forhold til de skrivelser der. Det skal være meget mere konkret, hvad er det han gerne vil have vi skriver om. Ikke hvad vi skriver om, men hvordan skal vi gøre det og hvad forventes

I: Der var simpelthen for mange muligheder?

H: Ah det blev sådan noget, apropos det jeg sagde før omkring opgaver

I: Ja (Griner)

H: Den var sådan lidt, I skal lave et skriv og ja det er fint. Så gjorde jeg det!

I: I forhold til din forståelse af begrebet feedback og så efter kurset, har det forandre sig, den måde de ser begrebet på eller anvender det på?

H: Den er nok blevet en smule bredere tror jeg!

I: Ja

H: Eller den er blevet bredere. Feedback det er sådan noget med, at du skriver en kommentar til en opgave eller du har en fornemmelse af en dialog i klassen om hvordan og hvorledes eller jeg er nok inde på at den skal i nogen sammenhænge være mere personlig og mere konkret vil jeg tro, eller den kan være det. Jeg vil sige, at altså det man har mål der har den 1, 42 procent effekt eller hvad det var han sagde, så er det nok ikke den feedback jeg bruger. Eller har brugt.

I: Der er mange former for feedback?

H: Ja der er rigtig rigtig mange og der er så mange værdier, hvad skal man sige, af det. Der er så meget i det. Vi sad i morges og så en film om livmoderen, en fabelagtig film, den feedback du så får omkring det, hvor vi så sad i den ene 8ende klasse, hvor vi så sidder og kigger på det, der får du sådan en...(...)... hvor der er en der siger, ved du hvorfor alle børn er født med blå øjne og hvad nu hvis det der var inde i livmoderen var grønt. (0:15.34.6) Det var så dan nogle, en dialog feedback eller nogle hjørner af klasselokalet eller rummet vi er i, som både viser mig og dem at der er en eller anden ting i gang. Der er noget undren i gang eller hvad kan man sige, noget nysgerrighed eller et eller andet.

I: Har det givet en effekt på dem?

H: Ja altså de er i gang med en eller anden proces, man kunne så godt måle på det bagefter, men det er sådan en evaluering i stedet for, hvor man så siger hvad var effekten af det.

I: Kunne du se feedback som et evalueringsredskab?

H: Det skal i hvert fald defineres på en eller anden måde fordi, når man bare siger elevfeedback, så er det jo alverdens ting, så er det hvilken skjorte jeg har på? Der er så mange ting i det, så det skal konkretiseres ind i forhold til en målsætning eller en eller anden undervisningssituation. Tror jeg.

I: Så feedback i forhold til det mål der er sat, eller den opgave du har lavet

H: ja fordi du kan jo ikke undgå et samspil mellem børn og unge. Der er jo en dialog eller kommunikation hele tiden. For alting – også om du har det godt, for hvis du ikke har det godt, så lærer du ingenting, eller så kommer du ikke længere, eller hvis ikke klasserummet fungerer godt, altså med de mennesker der er i det, så kommer du heller ingen steder. At stemningen er godt, det er jo også feedback ik. Det er den almindelig kommunikationsmodel, hvor du siger når du kommunikere den ene vej, så kommer der en eller anden feedback for at du kan justere den kommunikation du har gang i. Selve begrebet er aldrig helt blevet defineret. Altså hvad er det for en feedback han har målt ham med de 25 millioner.

I: Eller hvordan kommer han frem til det?

H: Ja, hvad er det han har mål på? Hvad er det for noget der har effekten? Hvad er det for en del af det der har effekt?

I: Kunne det have været rart i forhold til kurset, at de havde konkretiseret det der?

H: Ja det kan også godt være (Pause) Ja jeg har da godt nok været der hver eneste gang (Pause) Men jeg synes at begrebet i den her sammenhæng blev lidt for diffust og det skyldes selvfølgelig også at de forudsætninger, som Poul han kommer med, eller de forudsætninger der kommer af nogle andre end dem vi sidder med. For når man har siddet og studeret i sådan noget og læst alle de her undersøgelser, så har man nok ind i sit hoved en eller anden fornemmelse af, at det er sådan det er – og så tror de, at det har de nok også eller det har de sikkert også, fordi det har jeg eller et eller andet. Men der tror jeg at man skal være meget mere detaljeret eller konkret i sin formulering af det.

I: Altså den her mundtlige feedback?

H: Ja vi skal altså vide hvad det er vi snakker om, når vi snakker feedback. Jeg kan godt finde ud af, at det er i forhold til læringsstrategier, målsætning, selvregulering og til forudsætninger og baggrund og sådan noget, det kan jeg da godt fornem. Men mere konkret, hvad er det vi snakker om

I: Hvordan skal man gøre det i forhold til de der.... (Niveauer) /afbrydes

H: Ja ja og hvad er det? Hvad er feedback? Det er så mange ting.

I: Ja det er rigtigt. I forhold til efter kurset, er der så nogle ting der har holdt ved, altså nogle ting du stadig gør i undervisningen, som du afprøvede.... /afbrydes

H: Ja altså de der justeringer med, hvordan du måler, eller mine opgaveformuleringer og det, som jeg også snakkede om i starten, med undervisningssituationer og alt sådan noget. Det har jeg justeret kan man sige, det rumler da i hovedet. Jeg snakker jævnligt med folk om det og diskuterer det. Vi skal på internat i maj, der har jeg tænkt på om vi skulle prøve og fortælle, i en times tid eller halvanden, om det til de andre om hvad jeg har fået ud af det.

I: Ja, har du prøvet nogle udfordringer i forhold til det du har afprøvet, altså noget der måske gik mindre godt?

H: Nej det synes jeg ikke. De forløb jeg har lavet i forbindelse med skrivene

I: Nu fortale du at du havde konkretiseret opgaven ift. Den første gang. Hvilke forløb har du ellers lavet?

H: Ja det var i dansk, det har jeg så gjort de der fagdage, der har jeg så lavet, de forløb jeg så har lavet i fagdagene, der har jeg været meget OBS på den opgave jeg har stillet og det er vigtigt for mig, at de forstår hvad det er vi gør og hvorfor i forhold til, hvorfor sidder vi lige snakker om det her nu. Det har jeg nok været mere bevidst om siden end jeg var før vil jeg tro.

I: Ja, Hvad har du eller arbejdet med i forhold til de skriv?

H: Der har jeg, det var så i 9ende klasse, vi har en 9ende klasse på 29 elever, de er rigtig rigtig gode. Der har jeg snakket meget med dem om, der kom vi til at snakke læringsstrategier og om hvordan de lærte og sådan noget. Det var også helt fint, det var så i forbindelse med skriv nummer to, at vi snakkede om det.

I: Hvad sagde de så f.eks.?

H: Der var mange forskellige ting og det er jo så også det der er det specielle i det, altså, når du har en klasse på 29 og så du spørger, hvordan oplever i så at de lærer, altså deres læringsstrategi, så er det helt vidt forskellige. Så det vil så ige sigen sige, at når du har 29 elever i klassen du skal undervise i historie i første verdenskrig, så kandu jo ikke lave en undervisning der tilpasser 16 forskellige læringsstrategier, hvilket det skulle være hvis det var optimalt, hvor jeg så skulle stå at fortælle for nogen og andre skulle sidde et andet sted og jeg ved ikke hvad. Så det er svært i den forbindelse, når de er så forskellige. Men jeg fik dem til at skrive sådan nogle ting tilbage til mig og det var også helt. Nogle ville så gerne have en lærergennemgang og nogle opgaver i en periode.

Noget af det der nok går igen, det er nok variation. Sådan har jeg det også selv! De skal arbejde varieret på en eller anden måde.

I: ja, forskellige arbejdsmetoder?

H: Ja, og det skægt at de der kommer og laver sådan nogle kurser, om de så er fra Aalborg eller hvor de er fra, de har ikke nogen fornemmelse af hvordan deres læringsstrategier er, for de kommer og så har de lige sådan en UBS med og et powerpoint og så kører vi lige det. (Griner)

I: Så har vi lige nogle kasser (griner)

H: Ja vi kører lige nogle kasser og så er det fint og så kører vi hjem igen og så gik det fint (Griner)

I: (Griner)

H: De sad i hvert fald stille (Griner)

I: Ja men det er rigtigt (Griner)

H: Ja der er i hvert fald ikke meget sammenhæng mellem teori og praksis.

I: Det kunne man godt savne lidt?

H: Ja (Griner)og det kunne man så starte med, nu skal vi så tale om læringsstrategier og hvordan gør vi så det? Jeg ved det og det og det og jeg kan det og det og det. Hvordan kan vi bruge det til noget? Og hvor skal vi hen? Det kunne man godt.

I: I forhold til når du går rundt i klassen og skal give dem mundtlig feedback på opgaven. Er læringsstrategier så noget du tænker over eller er bevidst om?

H: Jeg er i hvert fald helt sikker på, nej det har ikke noget med det her at gøre på en eller anden måde. At du altid er helt klarover, at den måde du agere på både skriftligt eller i snak eller overfor den enkelte er afhængig af, hvordan din opfattelse af den enkelte er. For til nogen der skriver jeg en lang smører til andre der jeg så lige fornuftigt arbejde, god forståelse eller sådan noget. Nogle andre termer og sådan noget. Så der vil altid være noget differentiering i feedbacken i forhold til den elev det er.

I: Når du f.eks. skriver kommentarer på opgaverne, tænker du så over hvordan de så kan komme videre fra den her opgave, hvad skal de så arbejde videre med for at blive bedre?

H: Det gør jeg ved nogen, som jeg ved vil bruge det til noget eller komme længere med det. Med andre ved jeg, at når de ser en karakter, så er de skide ligeglade med resten. Jamen så skal jeg jo snakke lidt med dem om det og hvordan og hvorledes, hvad skal du gøre næste gang. Endnu bedre er hvis man kunne give dem en ambition om at det her det betyder noget, både for mig og for dem, at de ligesom aflevere noget som de er tilfreds med og glade for. I stedet for at det bare er sådan noget og der kan man så sige, at hvis jeg tænker tilbage, så har det aldrig været kvalitetsmæssigt så godt som det er nu. Når man tænker på de afleveringer jeg fik for 15 år siden, der var de her drenge som skrev nogle kragetæer på en 8-10 linjer, hvor jeg nu får kompendier af nogle. Og det er selvfølgelig også IT'ens skyld altså hvor man kan sige at de jo skriver, har en helt anden opfattelse og de Googler og de gør did og daten ik os. Også bruger meget de noter som de tager i de timer jeg har. Gruppen af dem der kommer let om det er godt nok blevet lille i forhold til gruppen af dem der gør et kæmpe arbejde. Det er så godt nok. Det tror jeg også er igen med at hvis man give dem det indtryk af, at det betyder noget på en eller anden måde også for dem selv og for mig, at hvis nu du tager den der frem om en halv time eller om et halvt år, det var sgu egentlig godt, det er de sgu egentlig glade for. Nu har en aflevering nede i den 9ende klasse der, de har sådan nogle fra sidste år, hvor de laver sådan nogle mapper, hvor alle deres afleveringer skal lægge i dvs. definitionen af det alt de får karakter for eller bliver bedømt på, det lægger de ind i den. Så skriver de, så der lægger der en side derind, der skriver de så datoer og opgavens art, fag og hvad de har fået for den. Og så når de tager den frem, så kan de ikke undgå at se, det var sgu ikke godt det der, det kan jeg godt huske, der fik jeg syv. Og ellers ser det rigtig rigtig flot ud. Det giver en oplevelse af, at det er sgu lækkert, at jeg har lavet noget der er i orden hele vejen igennem.

I: Ja

H: I forhold til f.eks. når man bare der siger, at der er nogle enkelte der ikke har lavet så meget og de er så trætte af den mappe, det er den der forbandede mappe, hvor der står at jeg er doven i. Så det er også sådan en lille ting der er også med. Men jeg tror da også, at man skal være realistisk og så sige, fordi jeg sidder ude og snakker med de der 29, hvilket faktisk er håbløst, omkring tilbageleveringer af deres opgaver, det kan jo ikke lade sig gøre. At sidde og snakke med dem i 20 minutter, det er klokketimer og et skift, nej det går ikke.

I: Nej, så den karakter de får, den kan måske påvirke at de ikke læser kommentaren eller hvordan?

H: Jamen det er der nogle enkelte af dem...(…)... når de har fået det af vide så er de tilfreds med det.

I: Ja og det er jo næsten synd at de ikke kan få en indsigt i, hvordan de kan gøre det bedre næste gang.

H: Ja men man skal også være realistisk, hvad er det for nogle børn man sidder med. Den måde vi andre oplever kommentarer på og videre i vores uddannelsesforløb, sådan tænker de jo ikke på det altså. Der er ganske få elever i 9ende klasse, der sidder og er ambitiøse nok, så siger han det, så kan jeg gøre det. Der er nok en 10-12 stykker, der bruger det til næste gang. De skal jo til bal i aften for fanden altså.

I: Har du oplevet en effekt i forhold til elevernes læringsudbytte efter de tiltag du har taget efter det her feedbackprojekt du har været med i? Har du kunne mærke nogen effekt?

H: Ikke endnu, det tror jeg ikke, men...

I: Hvad så når du bare går sådan rundt i klassen og.../afbrydes

H: Ja altså det jeg tænker på, det er jeg er nok blevet mere konkret ift. de undervisningsforløb jeg laver, de er mere penslet ud og så og overskueligt. Og det kan godt være, at de får en effekt, men det kan jeg ikke sige endnu, vi snakker et halvt år så. Men det har fået en effekt for mig altså, rent personligt har det hjulpet mig

I: Med at undervise eller?

H: Ja rent personligt har det hjulpet mig, det er blevet nemmere synes jeg.

I: Med at undervise eller?

H: Ja apropos det der med at det er undervisningssituation hvor det er dig der er underviser, ja, det synes jeg ja. Det er nok fy fy snak, det ved jeg ikke, det kom jo for 10-12 år siden, så skulle vi lave årsplaner, jeg tror jeg har lavet to engang for 2003 og 2004

I: Griner

H: Det var nogen der skulle afleveres, så kom de ind på kontoret og så er der ingen der har set dem siden. Jeg har ikke brugt dem til noget som helst andet end det skulle jeg gøre. Der tor jeg det er bedre at man har nogle forholdsvis afgrænsede undervisningsforløb, så man så skriver, hvad man har gjort. Selvfølgelig har du en ide om hvor du skal være til sommer, når den 9ende klasse skal træk det til eksamen. Så har jeg måske tre-fire undervisningsforløb vi har været igennem, så den kigger den vej. Det der er mig eller det jeg gennemgår er meget vigtigere for mig end det jeg skal

næste gang fordi, der kan se så meget, der er så mange justeringer hele tiden, jeg kan pludselig finde ud af, at de ved sgu ikke en skid om det her. Det er jeg nødt til at justere på. Har jeg så en eller anden tilfældig og ligegyldig årsplan som jeg ved at den måned skal jeg lave det og det og den uge skal jeg lave det, nogen skriver sateme, jeg har set nogen de er sateme så ekstrem, jeg vil ikke have en kinamands chance for at arbejde sådan noget (Griner)

I: (Griner)

H: Men til gengæld, så når jeg så kan se tilbage og så det er sgu godt nok, det har du da været omkring og det og det, ser da også fin ud. Og så skriver jeg ned, sådan ganske kort, hvad har vi brugt af film og bøger og net og sådan nogle ting i det her forløb.

I: Så det er mere løbende

H: ja det er sådan bagud ikke også. Det er sådan ud fra nogle ideer, men der står jo også noget i nogle læseplaner, som vi skal overholde. Der synes jeg det er rart at have skrevet det ned og se tilbage i stedet for.

I: Ja sådan evaluerende

H: Ja og så justere du også, det er sådan en feedback på mig selv. Hvordan ser det så ud. Det er også rigtig godt i kristendom, der bruger jeg det også. Det har også hjulpet mig meget, det er sådan noget jeg selv har fundet på. Det er noget jeg altid har gjort.

I: Ja

H: Og det var en gymnasielærer der kiggede på det engang, han havde sådan en, det var sgu egent, det var bare sådan nogle forløb, fordi det er det jeg gør. Det er jo nogle undervisningsforløb, lige nu har jeg gang i læsning i 8ende og sådan et læsekursus i hastighed for der er det sådan en tør feedback, fordi der tæller de linjer eller hvor mange ord læser de eller det hurtigere, det er jo en anden ting jo. Men det skriver jeg så ned, at i den periode, der har vi så gjort det og det og det og det.

I: Du har været inde på sådan nogle forskellige ting omkring teori og praksis i det feedbackprojekt i har været igennem, er der nogle andre ting UCN, nu skal de jo til at køre nogle uddannelsesforløb igennem, som de skal overveje?

H: jeg synes det er rigtig vigtigt, at de får nogle folk ind der har fingerne i jorden, det tror jeg fordi, havde de AKT kurser, for det blev også noget teoretisk fitelifut noget og så var det det. Få nogle praktikere ind i det. Nu kunne jeg forstå at de havde nogle lærer på Antvorskov. Hvis de skal lave sådan nogle kurser, så skal de have nogle flere sider med. Teorisiderne var rigtig gode, men hvis der sidder et helt lærerværelse eller skal lave et kursus for en større gruppe af lærere, så ville jeg altså, så skal de have nogle praktikere ind. Enten til at se på kursusforløbet eller være med til at køre det, det ved jeg så ikke.

I: Så de kan give eksempler eller?

H: Ja hvad er det egentlig for noget, fordi mange af dem deroppe, de har været lærere engang. Men det der er sket med børn inden for de sidste ti år, når jeg tænker på deres produktion af opgaver osv. Kvalitetsmæssigt og mængdemæssigt, og hvor meget det nu er blevet bedre ikke også. Hvis så Poul så har været ude for tyve år siden og tror, det er sådan det er.. det er jo ikke sådan. Hjemme har jeg mapper der står duke-duke-duke-duke-duke, det eneste jeg kan bruge er enkelt tekst engang imellem, der sker så meget hele tiden. Nede ved mig, der har alle på nær en deres egen computer med, det betyder, at når vi snakker om noget eller diskuterer et eller andet eller mangler en oplysning, så spørger jeg lige en eller anden, det tager tre sekunder. Vi snakkede om infrastruktur i samfundsfag og bruttonationalprodukt og sådan noget, så har jeg dagen før set et klip fra Shanghai, så siger jeg prøv lige at søg på Gertrud mærsk, bang så har de et billede af skibet. Det kan jeg fortælle om eller læse om det i en bog, men Bang så står det der! Og de kan se de kip fra i går, altså sådan noget her, hvad er det for noget undervisning vi sidder i og det tror jeg de skal være meget opmærksomme på, selvfølgelig er det fint nok at vide at der er 25 millioner new zealandere, eller det er der så ikke (Griner), men at de har 1.42 i feedback eller et eller andet. Det er også fint nok. Men et skal være kort og der skal være en grund for hvorfor og så skal der praksis ind over. Ikke sådan at nu skal vi snakke om konkrete undervisningsforløb, men et klart billede af, hvad er det for en hverdag vi står i.

I: Nu tænker jeg i forhold til det du nævnte tidligere i forhold til hvordan du skulle gøre det mundtligt, hvordan feedback bliver gjort i klassen i forhold til vejledningen – eller hvad tænker du?

H: Ja altså, den der hvor vi ser en film om livmoderen, for nogen gange så stopper vi den lige, for så er det noget alle de alle sammen er nødt til at være med i, for det var det var pludselig interessant ikke også. Og de situationer, der skla man tænke på uanset om det er feedback eller det er tilrettelæggelse, lærerpersonligheden og relationen kommer du ikke uden om. Der er vi så

forskellige, og derfor er det også svært at lave et kursus, for den måde jeg gør det på, det er bestemt ikke sikker den måde som en anden kan bruge. Så kan jeg godt forstå at man lige svæver sig op i nogle teorier for så er man sikker på, at det noget alle ved på en eller anden måde. Så er vi da på sikker grund.

I: F.eks. i forhold til den mundtlige feedback på klassen, så er det mange børn der deltager i diskussionen. Hvad så hvis det f.eks. bare er dig eller en elev, tænker du så over hvordan i kommunikere, eller giver feedback til hinanden f.eks. i forhold til en opgave.

H: Jeg tror ikke det er noget jeg tænker over. Der er nogen der tager dem med ud det gør jeg ikke.

I: Men det kan f.eks. også være med et opgave, bare være inde i klassen, hvor de sidder og arbejder?

H: der sker tit det at hvis de sidder rundt, så har du altid mulighed for at gå ned og tale med nogle enkelte. Der vælger du jo nogen gange. Der er det ikke tilfældigt hvem du vælger at gå hen og snakke med. Og der kan vi jo så få en dialog om hvad er det vi lige har gang i.

I: At det ikke er tilfældigt, vil du prøve at uddybe det?

H: Det er det jo ikke. Det er jo dem, du ved jo godt at nogen er selvkørende og de ved godt hvad de skal og ved stort set også hvad de skal have ud af det, når de er færdig med det. Mens de andre skal guides, jeg kalder det vejledning, du vejleder hele tiden feedback.

I: Ja hvis eleven siger noget tilbage i den vejledning.

H: Ja, men det gør de jo hele tiden, bare ved at sidde og kigge ud af vinduet. (griner)

I: Nonverbalt (Griner)

H: Ja det er meget vigtigt synes jeg.

I: Har jeres skoleleder været meget ind over?

H: Nej

I: Hvad så med det møde i skive kommune med skolelederne.

H: Ja der har de nok kunne fornemme at jeg har fået noget ud af det end bare teori og at det var noget der godt kunne bruges af en gammel degn, der var noget i det der kunne du til noget. Og stadigværk så synes jeg , der var noget i det der kunne du til noget. Og stadigværk så synes jeg,

også med feedback og sådan, så synes jeg af det som jeg har tænkt over med forhindringen af undervisningssituationen som sådan, det er ikke mere kompliceret end som så, hvis du holder mange ting ude fra den her situation, du skal selvfølgelig tage dig af det, som klasselærer og som voksen. Det er fordi det er nogle andre situationer du skal tage dig af det i, det tror jeg er rigtig rigtig vigtigt. Og så hele tiden, der hvor jeg er, gulvet, den daglige undervisning, det er der, og så er der en masse praktik i det også, som jeg sagde, 29 elever i 9ende klasse, jeg har dem en gang om ugen i historie, en gang i kristendom og en gang i geografi, så hvis jeg skal ud og evaluere, det vil tage 30 procent af min tid. Der er andre ting i det end det, synes jeg og det er derfor jeg tror det er en god ide at have praktikere ind over på en eller anden måde. Det skal nok være ret tidlig i forløbet tror jeg. Og så sige, hvordan skal vi skrue det her sammen, så der ikke bare kommer sådan en med usb. (Griner)

I: Med nøglen der? (Griner)

H: ja, så det gik godt, ikke også? (Griner)

I: Ja jeg kan godt se det (Griner)

Bilag F. Transskription. Individuelt interview - Clara

C: Informant

I: Interviewer

I Først skal jeg bare lige vide sådan nogle grundlæggende ting, hvilken alder du har, hvilken fag du har og hvor lang tid du har været lærer

C: Jeg er 45 og har været lærer siden 92, 20 år, de første to år som voksenunderviser på AOF, men så har jeg været skiftende i indskolingen, hvor jeg så har rullet i indskolingen som man ofte gør, de første de år har jeg rullet på mellemtrinet og samlet op for 3,4,5,6. Og her på skolen er det så kun 4-5 man har på mellemtrinet, her har jeg været tre år. Det er primært dansk, historie, billedkunst, håndarbejde, kristendom altså de der humanistiske fag, og så har jeg dansk som andetsprog også.

I: I forhold til efter og videreuddannelse, har du noget af den slags.

C: Altså jeg er læsevejleder, ja det er nok den største. Det er ikke en hel PD, vi har fire moduler, som læsevejleder. Men jeg bruger den ikke, fordi jeg var på en anden skole hvor, kommunen udbyder jo en eller anden hvad de nu mangler og der var jeg på en større byskole ind midt i skive og der fik jeg den, men flyttede så hertil og her er der i forvejen en læsevejleder på hvert trin. Så jeg bruger den ikke. Men jeg bruger den mest i min egen undervisning, der er det fantastisk at have den. I dansk som andetsprog er det jo helt kanon også at være læsevejleder. Fordi du så mange redskaber og du ved så meget om sprog, ord og tekst forståelser, hvordan man går ind og bruger forskellige skabeloner, skriverammer og hvad der nu er til at underbygge forståelsen og det er jo lige præcis det det handler om.

I: Vi skal lige tale lidt om det feedbackprojekt i har været igennem nede på Breum skole. Jeg er lidt interesseret i hvordan du synes kurset forberedte dig i forhold til at sætte mål og bruge feedback i undervisningen om du følte du blev klædt godt på?

C: Det er svært at huske, men måske fordi jeg er læsevejleder, jeg melte mig fordi jeg rigtig gerne vil blive bedre til det.

I Altså bedre til feedback?

C: Ja lige præcis, jeg synes det er svært i sprogfag fordi særlig mundtlighed, men også skriftlighed det er lidt diffust som lærer, det kan godt være der er nogle trinmål og du kan prøve at stramme dem

ind og lajne dem lidt skarpt op, men det er altid sådan noget, jeg sidder lige nu og retter noveller, hold op hvor er det svært at give en feedback tilbage til nogen børn i femte klasse, så det rent faktisk forstår og kan bruge den fremadrettet. Det er helt vildt svært. Det jeg havde med i bagagen, jeg er blevet endnu mere opmærksom på hvor tydeligt det er efter man har fået teori på og alt det der, men jeg har ikke ændret min praksis. Fordi en var egentlig, som vi har beskrevet, vi arbejder rigtig meget med det, så har faktisk ikke.

I: fået sat noget teori på eller?

C: JA jeg vil faktisk gerne være bedre til det. Jeg vil gerne blive endnu skarpere og det diskuterede vi faktisk også derude, hvor Heine kom og opfattede sig som en praktiker, som man kunne prøve noget af på eller skyde på, få en praktiker der kunne forholde sig til nogle ting, hvor jeg nok kom og sagde, jeg vil have noget. Hjælp mig agtig og jeg tænke lige præcis på det i går, fordi jeg sad igen med tyve noveller og bruger over en dag og jeg er ikke færdig endnu. Jeg brugte over ti timer på at give respons på de der noveller og det er femte klasse. Fordi jeg synes det er så sindssygt svært at blive skarp nok og feedback er ikke noget værd, hvis ikke børnene kan tage og bruge det.

I: Nej det er rigtigt (05.07.2) i forhold til begrebet feedback, hvordan har du /Afbrydes?

C: Ja, det er nok blevet åbnet op hvor det mere har gået på opgaven. Hvor den er blevet åbnet mere op mod hele læreprocessen og personligheden og selvregulering. Så det er blevet bredere.

I: Har det så også gjort det mere kompleks?

C: Nej man er nødt til at starte et sted..... jo jo sådan er det jo altid, jo mere man ved jo værre bliver det. Altså jo mere forvirret bliver man på et højere plan. Men det har sat meget mere fokus på hvor vanvittig vigtigt det er og nu sker det så igen med de her noveller og sige når jeg bruger så lang tid på at give feedback, så skal der være en genaflevering. Som de gør i gymnasierne for eller glider det ud, det glider simpelthen ud af elevernes bevidsthed, hvis de ikke får den feedback. Der er to ting de skal rette og så skal de aflevere den igen. Det er noget nyt, jeg har aldrig lavet en genaflevering i femte klasse.

I: Så er det meget feed-forward du bruger?

C: Jamen det er jo feed-forward og feedback. Det blev faktisk også brugt lidt i flæng, synes jeg, på kurset. Det hedder jo feedback det hele jo. Men det er jo meget fremadrettet. Men det har gjort begrebet meget... der er kommet nogle flere ord på det måske.

I: Nu nævnte du godt nok, at du ikke rigtig havde ændre din praksis, så der er ikke sket en ændring i din praksis, sådan didaktisk set?

C: I forhold til opgaven der kommer der jo den her genaflevering. Men på skolen er vi sådan meget stringente i forvejen i forhold til, at når vi kommer ind af døren, da vi laver sådan en en to tre, vi skal det og vi skal det og vi forventer, det og det og det. Og det er en aftale vi har her på skolen og det gør alle, hver gang vi starter et forløb og det gør vi også før, når vi laver en årsplan, så får de årsplanen op på smartboard og så snakker vi om.. Her ude i den ene side, der står, de er siget ud fra, det er dansk, trinmålene er ristet udover vores årsplan og så snakker vi med børnene om hvad det vi skal lave. Hvad er det så vi skal lære og hvad betyder det rent faktisk og så har vi en logbog eller et andet sted, det er lidt forskellige metoder vi bruger, det kan også være noget, der kan være mange måder at gøre det på.. Så prøver vi at få børnene til at omformulere, hvad betyder det faktisk, hvad er det vi skal lære nu, hvad går vi efter de næste 5 uger at lære og så følger vi op i den anden ende, nåede vi egentlig det hele? Var der noget vi glemte? Har jeg forbedret mig i forhold til det og det og det. Vi har arbejdet rigtig meget med at målsætte.

I: Ja, hvaså sådan med mundtlig feedback på de her mål eller på læreprocessen, hvis vi snakker om et af de andre niveauer i hverdagen, er det noget du har ændret på?

C: Ja, nej, ja, det kan godt være jeg gør det mere uden at tænke over det, at det bliver noget andet måske.

I: Men er det noget du er bevidst om til daglig, ikke bare på baggrund af kurset, men bare sådan generelt hvordan du giver feedback i forhold til de mål som de skal nå i læreprocessen?

C: ja det synes jeg vi gør

I: Hvordan det?

C: Ja det er jo som du siger mundtligt og det afhænger jo af, hvad du har sat i gang. Det afhænger jo af om det sidder i en gruppe eller om de sidder individuelt om det er klasseundervisning, ved computeren. Det er jo så også lidt tilfældigt hvilke børn du så har kontakt med og hvad der lige opstår den dag og sådan bliver det ikke systematisk vel og så er det rigtig svært at forholde sig til, fordi det synes man at man gør i alt det omfang man overhovedet kan komme til da. Men det kan jo godt være, at der er nogen børn som nærmest ikke får noget, fordi der er tre, der har taget alt tiden fordi de skal have hjælp til et eller andet eller sættes i gang med noget. Jeg er blevet mere bevidst om at differentiere, men jeg har nok øvet mig mere på det fordi vi har haft det her, at stille

forskellige krav og måske også have forskellige ting i gang, så det ikke er det samme de sidder med. Jeg har lejet lidt med, at lade børnene undervise hinanden, det har jeg eksperimenteret en del med i historie og sat nogle eksperimenter i gang. Ikke sådan at det er lige, men det tror jeg heller ikke man skal, for jeg tror at børnene køre træt i det, hvis man bruger det samme system eller ligger det samme ned over alle emner. Men det er blevet mere afvekslende det jeg gør, altså jeg bevæger mig rimelig langt væk fra klasseundervisningen så ofte jeg kan, jeg har altid tænkt, at det handler om at få dem i gang, ja!

I: Ja, For lige at vende tilbage til det mundtlige feedback i undervisningen, nu har vi snakket om det i forhold til læreprocessen eller læringsstrategier, tænker du det nogensinde som en måde som en evalueringsmåde, for dig selv på. Dialogen eller feedbacken?

C: Helt bestemt, vi var faktisk, det sidste vi lavede, der lavede noget vi ikke skulle. Der lavede vi sådan noget helt konkret feedback, var det Hattie der sagde, at den mest effektive feedback, det var fra elev til lærer. Og det har vi gået og studset lidt over. Hvad siger eleverne egentlig. Du får den jo drypvis rundt omkring fra eleverne og du har en fornemmelse af, om hvad det vil sige til en. Men det er jo meget usystematisk og udokumenteret det kan få tilbage ik. Det er på personen og får du tid nok bliver der lyttet nok.

I: Det er en måde at evaluere dig selv på, hvad så det med at få indsigt i hvor eleverne er fagligt f.eks. anvender feedback på den måde, som en slags formativ evaluering måske, om hvor de er i læreprocessen.?

C: Du tænker sådan noget som de logs som man kan lave.

I: Nej det er bare sådan i dagligdagen?

C: I dagligdagen der bruger vi mange af de her cooperative learning strategier for at få en indsigt i hvor de er henne. Dem bruger vi faktisk rigtig rigtig meget. Det er så også noget vi arbejder med på hele skolen, ikke sådan at vi er en cooperative skole, det er vi slet ikke, der kan godt gå to uger imellem, hvor de ikke ser noget som helst. Men alt næsten kan evalueres eller samles op, hvor at få en fornemmelse af hvor de er henne og hvem der har modtaget hvad og hvem der ikke har flyttet sig ret meget. Enten ved selv at formulere et eller andet, laver quiz og byt, der er mange strategier, vi bruger tit ordet rundt, hvis jeg spørger om et eller andet. Det er også det med at holde alle i gang og så være den lyttende der går rundt, og siger stil et eller andet spørgsmål, og siger i har 5 min i gruppen, og de sidder måske fire piger, diskuter lige det her, hvad mener i om det. Fordi så siger

jeg, så tak nu vil jeg gerne have hvad gruppe fire fortæller, hvad i har diskuteret, UPS, så alle er sindssygt skarpe og aktive, for de kan ikke falde ud, for så kan de ikke gøre rede for, hvad diskussionen har drejet sig om. Det er en helt vildt god læreproces. Fordi jeg synes.. ”Ja det er fint nok, men jeg skal lige høre, hvad diskuterede i egentlig, i behøver ikke komme frem til et resultat altid, det kan bare være et helt åbent spørgsmål, jeg vil gerne høre et bredt billede af hvad I har snakket om, for det kan godt være du synes, men så skal du også huske og sige hvad synes Peter og vi var uenige fordi”. Og det er fantastisk. Har de har haft noget for derhjemme, så bruger vi det også, altså nr. 1 har det for. Hvis de skal læse et kapitel, så skal nr. 1 lave et resume, nr. 2 skal finde tre ord de undre sig over, nr. 4 skal stille åbne spørgsmål til det i har læst og nr. 5 skal prøve at forudsige hvad det næste er. Og så samler vi den hurtigt op der, nr.1,2,3,4, hvordan var det? Og så kan jeg så have det, for det er så sjældent at man har det, i klasseundervisningen høre du kun en af gangen, men her kan jeg høre rigtig mange ved at gå rundt og lytte ved bordene. De er fantastiske de redskaber, der ligger i det der synes jeg.

I: Det kan man godt kalde en slags formativ evaluering?

C: Ja det synes jeg meget det er, for det kan jeg så tage med og sige, nå hun har så svært ved at udtrykke det og det, næste gang skal jeg måske have hende til at fortælle eller have en anden type opgaver ind over, fordi det kan de ikke klare det her. Så jeg får den ind, og får respons på hvor langt de er og hvad de kan og hvordan de forholder sig til tingene og så kan jeg jo forberede til næste gang, hvad det er for nogle opgaver jeg ligger ud til dem.

I: I forhold til f.eks. summativ evaluering altså test og sådan. Hvad så hvis du skal holde de to ting op mod hinanden, hvordan vil du så beskrive dem i forhold til hinanden?

C: Men test kan jo meget præcis måle tekniske ting, sådan er det.

I: Er de i dansk de er blevet testet?

C: Ja nu har jeg dem i dansk, der er jo også matematiktest.

I: Har du også matematik?

C: Nej i forhold til mine oplevelser, så er det jo dansk jeg tager udgangspunkt i når du siger test. Der er jeg rigtig glad for både læse- og staveprøver og nationale tests. For det giver et godt billede af, vi har fået meget mere fået faglig læsning i fokus pga. De her test ik. Den de lige har taget nu i 5. Klasse, det er primært faglig læsning faktisk, en meget ældre tekst om en jernbane der blev bygget

oppe i Nordsverige for hundrede år siden, en jernbane hvor man fragtede malm ud til kysten ik og det er også en historisk tekst og så kan jeg jo se... Jeg kan tage den enkelte elev, men jeg kan også tage hele klassen som helhed, hov, her er lige noget, så på den måde er det jo fantastisk godt fremadrettet. Staveprøven er også fantastisk fremadrettet, ved at sige at den her gruppe her, de har huller i lang tillægsform og der er en gruppe her der har huller i endelser på det og der er en gruppe her der ikke kan det. Og så kan jeg simpelthen sige, det er ret sjovt, her er nogen der er fantastisk gode, her for i den her og gå ind i et rum og undervis, og så har de et kort de går rundt med og hvor de siger, jeg skal nå det rum og det rum og det rum, jeg skal nå tillægsord, jeg skal nå det og det, så går de rundt og underviser hinanden, det synes de er helt vildt godt. De må ikke gå før de har næsten nul fejl og så får de flueben og så går de videre. Så der er godt nok summative og sætter en streg i sandet, men det er jo ikke til ret meget hvis du ikke gør noget bagefter vel. Det giver jo et billede af nogle huller. Men det giver ikke et billede af deres mundtlighed, det er ikke et billede af deres evner til at tænke selvstændigt, ikke endnu i hvert fald. Der er ikke de der åbne tekster, hvor det skal forhold sig til ret meget selv. Det mest kan findes på linjerne i de test i hvert fald. Kravene i trinmålene ligger jo langt højere end det, der skal de virkelige kunne se bag om og forholde sig til og tage stilling til og vide noget om og ville noget og alt det der, det kan du ikke måle ved de der (summative test). Så der er nødt til at være den lyttende og observerende synes jeg.

I: Altså I forhold til at arbejde med de andre ting?

C: Ja og der synes jeg de strategier eller hvad man nu kalder dem, cooperative learning, de giver mig muligheden for og komme meget tættere på og høre mange flere elever end den der med at jeg står, så spørger jeg og så svarer en. Så den bruger jeg rigtig meget.

I: Det jeg høre dig lidt sige det er så, at det er et godt supplement, de to sammen.

C: Ja begge dele.

I: Hvordan oplever du effekten af feedback i forhold til elevernes læringsudbytte og målsætning, altså med at fastsætte mål og følge op på de her mål? Om du tror eller har nogle oplevelser af at det har bedre effekt end en mere ustruktureret tilgang?

C: Det betyder simpelthen alt, fordi hvis jeg tænker tilbage for 5 år siden, før vi begyndte at lajne op, hvad er målene for hver enkelt time og lave en årsplan, hvor forældrene også har den og kan følge med i, hvad de laver og hvornår de skal lave afleveringen, det ved de jo allerede i august, der ved de indtil sommerferien, hvornår de har de forskellige ting. Det får dem til at stille nogle krav til

dem selv, det giver dem også lyst til at lære fordi de har det ligesom alle det andre, der er ikke noget værre end at komme ind ad en dør og så er der nogen der siger, nu skal du gøre sådan og sådan og så tænker de, hvorfor faen skal jeg det? Det er frygteligt egentlig. Jamen hvorfor? Og hvis man ikke forklare det så bliver det sådan set lidt meningsløst.

I: Så det at det giver mening for dem/afbrydes

C: Det giver meget mening. Men vi bliver jo også meget mere... Men for bare fem år siden, der stod der også bare godt efter sådan en novelle, husk komma eller fin, men handlingen er god men. Og så kom der lige højest to linjer og mange gange, der bruge vi, for det tager jo helt vildt lang tid at skrive det, så var det bare en eller anden mundtlig ting. Altså her ligger der jo også en forventning, når du nu bruger tid på at lave den der tilbagemelding, så er der også en forventning om at den virker. De vurderer jo også på hvor lang tid vi... og det gør forældrene jo altså også. Og nå de ikke er ældre, så er de jo også ind over altså, så det er tydelig at mærke at de, at de har noget der kommer hinanden.... Hvornår får de den her tilbage, og så spændt på, for jeg laver både sådan en kombination af stjerner og så udtalelse nedenuder.

I: altså en slags karakter

C: Ja det kan være fra 1 til 5. De ved inden de går i gang hvad jeg vil kigge efter, der er tre eller fire ting hver gang, så de ved her kigger jeg efter sætningen og sproget, punktum og komma og jeg kigger efter om det overholder genrekravene, som jeg har lainet op for dem og så kigger jeg efter handlingen om den er sammenhængende og det får de simpelthen og så får de kommentar til hver enkelt ting også. Så får de tre ting eller to ting de skal hjem og rette og aflevere igen.

I: Så det er udelukkende ud fra de ting du har sat op, du så vurderer dem på?

C: Ja så de ved inden de går i gang, at hvis de ikke gider at sætte kommaerne, så får de måske kun en stjerne. Det hader de som pesten.

I: Så du kan mærke i forhold til før eller tidligere du var lærer/afbrydes

C: Ja helt vildt. Der er meget mere fokus og meget mere skarp på hvad de er der foregår og det forventer de faktisk efterhånden synes jeg, altså hvad skal vi i dag? Man kan jo godt glemme at skrive det op på tavlen og så siger de, hvad er det egentlig vi skal i dag? Nårh ja!

I: Hvordan er de så blevet bedre eleverne?

C: Det er jo så svært ikke, for vi måler jo kun på læsning, så det er jo svært at dokumentere at de er bedre at skrive eller en bestemt type tekst, for vi har jo ikke noget gemt. Og hvad er gennemsnittet i Danmark?

I: Men hvordan er din fornemmelse?

C: Jamen selvfølgelig tror jeg de bliver bedre, meget, fordi man stiller nogle krav til dem. Men det er jo også at tage dem alvorligt, det er jo et kæmpe arbejde for dem at sidde og skrive jo, hvis de så bare får den der.. Hvorfor så gøre sig umage næste gang, hvis der bare står set eller hvis der bare står fint, hvad er det der er fint? Der er jo ikke noget værre end at bruge tid på noget og så gider folk næsten ikke at svare en. Det hader man da selv.

I: Så du har også en god oplevelse af, at dine kommentarer de faktisk bliver anvendt, det er ikke bare noget der bliver lagt sammen og så ned i tasken?

C: Det er jo så derfor, at de skal lave en genaflevering, for hvor tit skriver man? Vi er jo bombarderet med trim mål, hvornår gentager vi den her novelleproces – bliver det i sjette, så kan de overhovedet ikke huske noget som helst, så derfor har jeg fået den ide, det er også lidt gymnsietænkning, at man laver en genaflevering, og så kan det godt være, det tæller som en anden aflevering, men så har man til gengæld fokuseret på det man har haft svært ved og forsøgt at ændre det, så tror jeg læreprocessen er større end hvis jeg bare sagde, at den næste er en artikel.

I: så det er svært at overføre eller?

C: Ja for det er nogle andre genrekrav, ja, så har de stadig ikke nogen forståelse af, hvorfor er det pludselig, at den starter i en (medies ræs?). Så hvis der så står, der var engang en dreng der kom....Jamen hvad er det så for noget jeg har glippet der, hvis de nu skal skrive indledningen om, så den starter lige pludselig. Man skal starte inde midt i handlingen, for det er den for kort til, den starter midt inde og så dumper der pludselig et navn ind eller der står måske ikke engang hvor gammel han er, så får de så til opgave at aflevere den igen og så skrive indledningen om, så tror jeg de husker det næste gang. Men det tror jeg ikke de gør, hvis de først skal lave en igen i sjette klasse. Så aner de ikke, og det kan jeg da heller ikke selv huske, hvad de fik i kommentar.

I: Hurtig feedback?

C: Ja og så gentagelse, så de får lov til at arbejde med det en gang til. Det tror jeg faktisk at jeg er begyndt at tro på. Jeg ved også Lotte er begyndt at arbejde rigtig meget med det i historie, hun laver

sådan en log, hvor de efter hvert forløb viser hvad de har lært og hvad de har været igennem. Nogle er jo rigtig svage og det kan være de printer to billeder ud og skriver en lille smule om stenalderen. Hun har nogle som har det rigtig svært fagligt, så kan det være de sidder med sit ur og så printer de ud fra computeren af og så klister de, de her billeder ind, og så har hun andre der kan lave fem fantastisk flotte sider, nærmest sådan noget der kunne sættes ind i en lærebog om stenalder. Det der med at få det vendt i hovedet med egne ord og formuleret det ned og få det gjort layout-mæssigt forståeligt og sammenhængende osv. Det er de helt vilde med og så sidder det bare og så er repetitionen også en gentagelse ligesom med novellen, Altså så bliver det lige gentaget og man gør det for sig selv og det er ikke en lærer der står og repeterer og så lytter man. Det handler om at få det ind og ud igen selv, tror jeg. Så det er nok blevet endnu mere bevidst om genafleveringer og logbøger osv.

I: I forhold til det forløb i har været igennem på det kursus, Har i gjort jer nogle overvejelser om hvad der kunne blive bedre til næste der skal igennem forløbet

C: Mere konkret.

I: Ja, er det med eksempler eller?

C: Jamen det vi alle sammen sidder og siger, det er jo så og hvordan gør vi det så? For vi har nitten børn lige nu, men på min gamle skole, der havde jeg 28. Hvordan er det i dagligdagen sådan mundtligt ift. feedback eller givet dem feedback eller hvordan når jeg... Jeg synes jo cooperative learning er en guldgrube af teknikker, det er jo bare nogle strategier for, hvordan kan det her realiseres, så du får et billede af hvad de kan, hvad de tænker eller hvor de er henne og hvordan komme man så videre. Hvis nu man ikke, altså jeg kan ikke nævne en ting, noget helt konkret jeg har taget med derfra, som jeg ikke selv har haft gang i i forvejen og så måske forbedret på eller, det kan jeg ikke. Der har også været overløb, der nogle der er kommet med de samme slides og de samme. Øh. Mere kommunikation mellem undervisere, så der ikke kommer noget. Jeg har oplevet det som Poul's projekt og så er der kommet nogen på, som ikke helt er opdateret på hvad det er vi går efter. Hvad er det nu vi skal? Lærer sukker ikke efter et langt teoretisk input fordi, der er ingen tvivl om at det virker. Man vi bare gerne have, aha nårh, det har jeg savnet helt vildt. Jeg troede virkelig, at når vi havde skrevet de her, jeg har ikke fået noget feedback på det, jov få kommentarer fra Poul og derfor sukkede jeg bare efter at få noget kritik. Hvad gør I, Nå kan man gøre sådan altså.

I: Med de andre.../Afbrydes

C: Ja der har slet ikke været nogen dialog om, at der er fire forskellige typer feedback eller, altså hmm, jøv jeg har selv kunne gå ind og læse Heines og nogle af de andre har ikke skrevet to ord. Det har scoret alle timerne, men de har ikke afleveret en eneste opgave. Jeg synes det er ladt. Jeg ville være rasende hvis jeg var Poul, at de melder sig til sådan noget og så gider de ikke engang. Det så hvad det er. Jeg er skuffet over at jeg ikke fik diskussionen. Vi kunne egentlig have fremlagt det her for hinanden, det kunne da godt være det havde taget dobbelt så mange gange, men så havde vi da fået diskussionen. Hvis nu det var opbygget, og det skal styres, fordi lærere har så travlt, at hvis de selv lige skulle mødes imellem hver gang og lige snakke om, det ved du også, vi har lige noget, der er også møder, vi skal lige printe noget og det ved vi også i forvejen. Det vr der en af mine overbygningskollegaer der sagde, jamen det ved vi da, det kan vi da, vi gør det jo hele tiden i forvejen. Det er fordi man ikke helt ved hvad man snakker om. Så hvis man fik teorien, så vi fandt ud af, hvad er det faktisk vi snakker om. Lavede en eller anden, hvad gør vi i hverdagen? Mødtes med nogen på samme niveau, ikke sådan indskolingen mellemtrin osv. Og sagt vi har skrevet og vi har gjort sådan og vi er i tvivl om det og det og vi synes det og det er rigtig svært. Nej hvor kunne det være spændende. Det behøver ikke være jer der kommer og giver os feedback, faktisk vil jeg nok hellere have det fra kollegaer, fordi alle dybe skeer er jo opfundet mere eller mindre. Men der er noget jeg ikke ved måske eller der er en helt anden, meget mere effektiv måde at få den kringlet på. Det har jeg savnet så meget. Lotte og jeg har snakket meget om det, vi har heldigvis haft hinanden, men vi har jo skrevet det samme og gør næsten det samme, så det har jo ikke været noget, jeg har lært lidt af hende for vi er ikke i samme klasse. Ej hvor vildt det har været spændende, det troede jeg vi skulle

I: Nu har jeg læst de papirer i fik sendt ud inden../afbrydes

C: Der var lagt op til det

I: Ja der var lagt op til teori, praksis og så skriv/refleksion, så i forhold til den model?

C: Der fyldte teorien jo egentlig indtil kl. halv fire-fire.

I: Ja

C: Jeg er ikke i tvivl om, jeg kan godt følge den der med, ligesom når vi underviser, der er så meget vi gerne vil hælde på de der elever, men man er nødt til at være selektiv og så give tid til den der refleksion for at det sænker sig ned og bliver til ens eget synes jeg, det ville have været rigtig godt. Vi har en lille aftale med Betty, de havde en eller anden smart noget, sådan en lille pixiebog, hvor

når de målsat, ligesom vi gør, så valgt nogle få ting ud og så lave ligesom en streg og så skulle de lave en lille ring om, hvor de skulle vurdere, hvor er vi henne nu i forhold til.. og hvor flytter jeg mig så hen, når det er slut. I stedet for som os, der evaluere i en logbog, så er den meget mere synlig.

I: Både for eleverne og lærerne?

C: Ja men det er så eleven der sætter ringen, de har deres egen. Hun gav sådan nogle konkrete eksempler, det kunne være den lille tabel, men så er vi igen ude i det jeg kan test. Der kan jeg jo bruge sådan nogle summative test. Det er ikke det der er svært, det er nemt at rette diktater ikke, der findes da ikke noget nemmere, eller matematikafleveringer, eller hvad det nu er, det er jo ikke noget problem og så kan man præcis se hullerne og så tager man fat i dem. Det alt det der flydende, det var derfor jeg meldte mig, alt det der flydende, hvor jeg gerne vil være skarpere.

I: Og det flydende det var f.eks. formuleringer eller hvordan?

C: Ja det er mundtligheden, skriftligheden og ja dialogen. Alt det som man ikke kan finde i de her test, som man skal til en mundtlig eksamen for at få en fornemmelse af måske og udover det har vi jo haft alt muligt om social kompetence osv. Det er jo ligeså diffust. Den er nok sværere. Det er vel noget helt andet. Nej det var eleven som person, hmm... Det der med, hvordan er man som lærende, formår man at være lærende, hvad skal der til for at være lærende, den er også svær at målsætte. Det kræver jo en til en synes jeg, og selvfølgelig, det er jo sådan noget diffust noget, det kommer jo i hverdagen, fordi når man er ved den gruppe, hvorfor er du ikke i gang og kunne du, hvorfor er du gået i stå. Den er jo svær.

I: Det er måske en af de udfordringer man møder i forhold til at skal implementere?

C: Ja men den bliver jo også samlet lidt op i undervisningen af, at jo mere du målsætter og gør synlig for dem, at det faktisk forventes at de skal lære ,jo bedre kan de jo så også forholde sig til, hvordan de er som lærende. For er det svært, så er det måske en ting, så har jeg måske skudt over deres eget niveau, så har jeg ikke differentieret nok. Det med at være den lærende hænger rigtig meget sammen med, at jo bedre du målsætter, jo bedre kan de vurdere sig selv også der.

I: I forhold til de her mål, hvordan de når målet eller vejen mod målet. Differentiere du også i forhold til det eller arbejder de alle sammen på den samme måde?

C: Når det er et helt langt forløb, så der det jo de samme mål vi skriver op og der var det jo så, at jeg synes Bettys kunne være smart ikke, for hvor er jeg henne ift. de mål. Er jeg rigtig tæt på allerede eller er jeg laaangt fra det mål der. For i klassen der tager vi jo årsplanen op, der står de samme trinmål for alle elever, hmm, så den bruges jo som sådan en generel ting. Jeg vil heller ikke kunne sætte mig ned hver enkelt og så tage en snak med den fordi, hvis vi skal må alle mål, så er der i hvert fald otte – ti til hvert forløb, men der ligger jo en helt samme skjulte dagsordener som de ikke ved noget om, for der er jo helt vildt mange andre mål vi også skal nå, men det ved de bare ikke noget om. Ligesom de skal pille ud i teorien, så skal vi jo hele tiden pille ud i hvad er det vi vil sige højt til dem. Men undervejs, så kan de jo godt være, som jeg også øvet meget ret meget på, at det er jo ikke alle der skal lave det hele og alle der skal nå lige langt og alle der skal lave de samme ting og alt det der. Det er godt nok en svær øvelse for det kræver jo meget forberedelse at holde gang i og det kræver også nogle meget selvstyrende børn. Det kræver jo også indretningen af lokalet, så man lydmæssigt kan være og agere og alt det der. Der så mange faktorer der spiller ind.

I: Prøver du at fremme at eleverne er selvstyrende?

C: Ja meget

I: Hvordan gør du det?

C: Jamen det gør jeg ved at rammesætte de ting de har gang i, ved at se på min tidsramme eller ved at give dem en herfra og hertil skal I nå eller jeg regner med at i opfylder de og de krav eller øhm. Så være der, rundt hele tiden og så kan du også, ved at der er en anden der giver feedback, en eller anden, det kan være en præsentation for kammeraterne, det kan være hvis de har forskellige ting, det har de lige nu i historie, tre forskellige emner faktisk, to drengegrupper, piger og drengene har gruppevis forskellige emner og så i den sidste ende bliver de faktisk ansvarlige for et lille undervisningsforløb hvor de underviser, drengene hinanden og pigerne hinanden i det. Øhm.. så kan man jo ikke andet end at være lærende vel. Fordi du skal jo op og kunne forsvare, argumentere og du bliver pludselig den der skal overveje, hvad er det vi skal pille ud og hvad er det der er vigtigt, at de får med herfra og du får respons på din undervisning. Så kan jo ikke lære dem at give respons til hinanden, hvis de ikke ved hvad de skal give respons på, så der er målene jo også rigtig vigtige, i skal jo ikke lægge mærke til om han har et godt sprog, det er ikke det der er det vigtige, vi går efter om det er velvalgt f.eks. det der er taget ud, om det opgaver de giver jer... alt muligt. Så på den måde, jeg synes faktisk ikke det er så svært at få elever til at være lærende, jeg synes faktisk at de er ret nemt egentlig, fordi de vil helst lære.

I: Lige her til sidst er jeg lidt interesseret i at høre hvilken rolle jeres skoleleder har haft i forbindelse med det her projekt?

C: Om hun har fulgt forløbet?

I: Ja

C: Jamen det har hun, hun har jo været der hver gang. Hun har været med på kurset hver gang og hun har læst alle opgaverne, det er ikke fordi vi har haft tid til at snakke om alle opgaverne, men hun har insisteret på at få dem ind og har læst dem. Hun er meget optaget af det nu. Har selv bestilt bøger hjem ved jeg og læser videre om det, så hun synes det er rigtig spændende og vil gerne have det implementeret.

I: Ja har du ellers nogle kommentarer her til sidst?

C: ja det går op for en, at det nok alligevel har flyttet mere end man sådan lige umiddelbart. Det har man for man får jo nogle andre ting ind over det ik os. Man får mere sådan du ved.....

I: Bevidsthed?

C: Ja man en helt anden bevidsthed, man er meget opmærksom på det hele tiden og inden man gjorde det, der havde vi aftalt at gøre, hvis så det virkede. Men nu holder vi mere øje med om det faktisk virker og der faktisk er en større læring.

I: Om i kan fornemme en fremgang eller progression.

C: Ja, så det har det jo nok alligevel. Ja selvfølgelig gør det det, når man hører noget nyt. Jeg tor det ligger i den manglende diskussion.

Bilag G. Transskription. Fokusgruppeinterview - Louise & Anders

I: Interviewer

A: Informant

L: Informant

I: Hvilken alder har i, hvilken fag har i og hvor lang tid har i været lærer?

L: Jeg er jo slet ikke lærer, jeg er børnehaveklasseleder, uddannet pædagog og har været her på skolen i fire år. Jeg er 41 år.

A: Jeg er 31 og jeg har dansk, musik og historie i udskolingen

I: Har i nogen former for efter og videre uddannelse?

L: Ja jeg har taget en pædagogisk diplomuddannelse som talepædagog og har arbejdet kortvarigt som talepædagog. Og så de her kortere forløb som kommunen har lavet for pædagoger og for lærer og sådan noget.

A: Nej jeg har kun været på de kortere.

L: Jeg har taget to moduler i ICDPén også. Den minder meget om masemeo , det kommer egentlig fra Norge, relationsteori- pædagogik kan man sige. Psykologerne i skive er dem der har fået det op at stå her i området. De 8 samspilstemaer.

I: Godt. Hvordan oplevede I at feedbackkurset forberedte jer til at implementere det eller anvende det i undervisningen bagefter?

A: (Griner)

L: (Griner)

I: Følte i jer godt klædt på kan man sige?

A: Jeg følte mig ikke voldsomt godt klædt på, altså. Men det fik nogle tanker i gang hos mig og jeg begyndte efter at det var slut og også mens det kørte, så søgte jeg sådan på, at jeg kan huske at Poul nævnte, det hed noget med ”unterrecht” på tysk og det kan jeg huske, at det skrev jeg ned og det fik søgt på og så fik jeg set på hvordan de gjorde i tyskland og så begyndte jeg sådan lidt selv i forhold til, dem jeg er dansklærer for, deres læseresultater, hvordan kommer vi så videre med det. Det er et

eller andet sted noget man altid har gjort, men så fik man det ind under en overskrift, hvis man kan kalde det det og så begyndte jeg at tænke lidt mere på det som en feedbackkultur i stedet for, at det bare var en... Altså at de var tovejs, hvor førhen var det måske bare mig der sagde, nu gør du sådan sådan og sådan, men hvor jeg gjorde det mere med at tænke, nu er du her, hvad kunne du måske forestille dig ville være realistisk, der var dit næste mål. Så sådan har jeg brugt det og vil også bruge det fremover, for jeg synes det er den rigtige måde at gøre det på.

I: Så du er begyndt at bruge mål mere end før eller hvordan?

A: Ja tydeligere hvor før var, ja sådan er det bare og opfyldte det eller ja. Hvor de er kommet mere med. Jeg har fået mere blik for den tovejs. Det er nok egentlig det, som det handler mest om.

L: Ja men jeg sidder og nikker, altså jeg kan kun støtte op om, at jeg er blevet meget mere opmærksom på, at feedback det gå jo begge veje eller det burde det gøre. Hmm og så tror jeg det, som jeg både har hørt fra mine kollegaer eller også selv kan mærke, at den der med delmålene, at være tydelig på den og være tydelig på hele opstartsfasen af undervisningen. Man skal være meget mere tydelig i, hvad er der af forventninger og krav. Feedbacken er allerede der nødvendig. For med feedback, der tror jeg mange de har tænkt, at det var sådan i den afsluttende fase forløb. Der er vi blevet meget mere opmærksomme på, at det er jo under hele forløbet, det er hele tiden jo, at der skal køre en feedback. Det er heller ikke bare ord, det er lige så meget, tænker jeg måske meget som pædagog, den nonverbale feedback du også får. Så tror jeg generelt, at forløbet har inspireret mig til at tænke mere over tingene på en anden måde.

I: Det at i tydeliggøre målene, hvordan gør i det i praksis?

L: Jeg har jo med de små børn at gøre og det skal jo være meget meget konkret og det vil jeg sige, at det har jeg altid vidst og altid arbejdet efter, men er bare blevet endnu mere skarp på hvor nødvendigt det faktisk er. Ikke bare at man står med det færdige produkt i hånden og så siger, nu skal i gerne være noget hertil, men at jeg er meget mere tydelig på, hvordan de når dertil.

I: Er det løbende i den mundtlige eller hvordan?

L: Ja mundtlig og meget mere med, at man tegner på tavlen og viser på en computer på alle mulige forskellige måder, er meget mere tydelig i hvordan mine forventninger til dem.

A: I forhold til den faglige del af det, for der er jo også som du siger den sociale relationsdel af det. I forhold til den faglige del, der begyndt jeg nok for halvanden til to år siden at oversætte trinmålene

til menneskesprog og også til børnesprog og efter, at vi kom i gang med det her, så er jeg blevet mere bekræftet i, at det er måske heller ikke så dumt.

L: Jeg har set det han har lavet og det er faktisk rigtig godt.

I: Ja

A: Jeg begyndte at kyle, nu er det de her tre vi arbejder med og så har vi det altid inden vi går i gang oppe på whiteboardet og siger, hvad kunne det her så være? Så vi alle sammen faktisk ved, hvad det er vi har med, hen imod og sådan noget.

I: Er det i dansk?

A: Ja det er både i dansk og historie. Selvfølgelig er det lidt mere abstrakt, men det er også meget sådan konkret fordi det er meget. For nogen er det meget svært, at se de der mål, men nogen har jo også nemt ved det, så det er ja uha.

L: Du har sat det op på sådan en skide smart måde, fordi du tager de sætninger som officielt er lagt ud og så formulere det om så børnene, hvad betyder det, hvad er det du skal gøre i timen for at nå dertil? Det er super godt.

A: - Og nå jeg så kommer til timen, så udover at der den originale tekst med sort og der er med rød den tekst som er oversat, så laver vi så med en ny farve, hvad er det så i forstår ved det her.

I: Hvordan synes du det virker?

A: Jamen f.eks. med læsning, der har det fået nogen af drengene sådan mere på fordi det har været sådan at drenge og så læsning i 7-8 klasse, det har bare deres den der skråt op finger frem og gu gider vi ej. Men i det der er et eller andet formål med, at i skal læse den her bog og grunden til, at I skal læse den her bog det er det der. Øh det du vil få ud af det i dansk-faglig sammenhæng i forhold til hvad du skal ende med i 9ende klasse eller når du skal videre, det er det her. Det er med at være meget tydelig på det og med at de også selv er med på at formulere, ”jamen nå okay det er derfor”, så de hele tiden selv ved, når du spørger, det er ligesom de overbeviser sig selv om, at det er det rigtige at gøre det her.

L: Jeg tænker også at det er meningsdannende på den måde, at det er ikke bare noget du står og finder på, de kan se, at det er jo ligesom noget der kommer et højere sted fra og så er du faktisk for venlig at oversætte det for dem.

A: Ja det er rigtig nok, ja men nogen gange så er det også bare noget jeg finder på, eller, men i forhold at du skal du læse det her fordi. Og så skal jeg så prøve at sætte det ind i en sammenhæng og så er de jo så med til at formulere sammenhængen.

I: Motivationsmæssigt der er det måske....

A: Ja det synes jeg faktisk, det er der jeg sådan kan se og det er derfor jeg arbejder videre med det og er blevet bekræftet i, at der er noget der virker i hvert fald. Men jeg kan ikke lige sige direkte hvor meget jeg har fået ud af det, hvor meget der er elevfeedback, men det bekræftede mig. Det er nok mere det, at det kunne godt være den rigtige vej lige nu for mig at gå.

L: Du har videreudviklet det

A: Ja helt sikkert, det synes jeg da.

I: I forhold til de skriv i skulle arbejde med i forhold til projektet, kan I prøve at sige lidt om hvad I har reflekteret over eller prøvet at anvende?

A: Ved den første der sad vi lidt sammen og snakkede og man kan sige i forhold til den første opgave, feedback på opgaven og i forhold til direkte at anvende det.. Det jeg nok synes har haltet lidt i forhold til det der med, og sådan er det ofte synes jeg, så det er ikke kun noget der skal bankes på det her projekt, som om det kun er noget der er elevfeedbacks skyld, men det er sådan helt generelt, den bliver for svær at oversætte, man skal gå og tænke over, hvordan kan jeg så få det her ind i praksis. Nogle gange fordi der bare er så meget andet, så når man ikke, at få tænkt de tanker til ende, før der er noget nyt. Det har så været heldigt for mig, at jeg har været sådan lidt i gang med noget, som jeg så lige pludselig kunne sætte ind i en sammenhæng her. Men i forhold til de der opgaver, de var for....

L: Som det blev talt om de første gange på kurset, så var de første opgaver simpelthen for abstrakte. Men jeg tænker sådan at det opdagede jeg også, da jeg læst PD, at det er sjældent, at du sådan kan sige, at det er en bestemt opgave du kan tage ud og bruge til noget. Det er tit sådan, at når man er færdig, så er der en helhed og så er der nogle brudstykker her og der, som du helt konkret kan tage fat i og sige, det her det kan du bruge. Men ellers er det jo helheden og så du efterfølgende finder ud af ”hov, det har påvirket mig”. Noget af det er man ikke bevidst om i første omgang og andet det sidder man f.eks. nu og bliver bevidst om ”jamen hov det måske derfor jeg har ændret kurs” eller tænker anderledes eller ja, det er sådan svært at sige lige præcis det og det og det, det er sådan en modningsproces.

A: Det jeg synes der går galt for de her nogen gange for de her sådan, det er netop den her modningsproces. Jamen for nogen som synes det er spændende eller vælger at være fanebærer indenfor det, jamen de kommer så gennem den her modningsproces, men for en del andre, der er det jo bare endnu en ting. For så er man videre til det næste, så derfor er det vigtigt, at det bliver mere konkret... /afbrydes

L: Jamen helt sikkert, helt klart ja.

A: ...når det skal videre, fordi ellers så bliver det bare endnu engang mudder ud i statisk støj på, Poul sagde den sidste gang, på rutinen. Han spurgte om de fleste ikke havde en rutine.

L: Ja

A: Og det har de fleste, for det oparbejder man.

L: Poul var selv omkring det og sagde selv, at de første gange han havde været på, der havde det simpelthen været for højtravende og det var præcis sådan som vi havde det alle sammen. Man kunne godt høre at de var spændende og flot, men det var ligesom man havde svært ved at finde den der gren og hænge fast i nogen steder. Man kunne ikke sådan helt se de i alle de der store ord. Øhm, men det vil jeg sige, at det hjalp.

I: Den tredje gang?

L: Ja, jeg tror det var den tredje gang han kom og sagde, at han havde fået en skideballe. Det er jo præcis sådan, med alle de her nye teorier, at hvis de ikke ligger i forlængelse af noget man har i sig forvejen, så kan man ikke bruge det til noget.

A: Medmindre det er meget konkret, altså, så skal det være et eller andet konkret, sådan har jeg det lidt.

L: Man kan jo ikke relatere det til noget overhovedet, man kan ikke forhold sig til det. Og sådan havde jeg det lidt de første gange der, jeg kunne godt sådan, hvis jeg virkelig anstrengte mig, så kunne jeg godt sådan finde noget, men det var for langt væk og pludselig så blev det meget mere relevant.

A: Også fordi man ikke kunne se enden på det. Altså hvad er det faktisk målet netop, det er jo faktisk feedback.../afbrydes

L: Man havde en fornemmelse af, at der var en rød tråd, men man kunne ikke rigtig se den.

A: Det var ligesom om skinnerne blev lagt som vi nåede frem, den havde man sådan lidt. Lidt hvor skal vi hen næste gang.

L: Og det var jo faktisk lidt sjovt ik os, fordi det er jo lige præcis det vi sidder her omkring ik.

I: Ja.

L: Men det var jo faktisk en god beskrivelse

I: Det skal simpelthen være tydeligere, hvad er målet for denne undervisningsgang?

A: Både forløbet som en helhed, her er målet med det her, altså og så skal der også være, at den her gang der når vi hertil. I vil blive rystet i den her retning og den her retning og den her retning. Altså.

L: Det vil jeg give dig ret i, og så alligevel, så har man sådan en accept af, at fordi vi var sådan lidt prøveklude, altså så kunne jeg godt læne mig lidt tilbage og acceptere, at det var sådan det var for os. Men jeg kan kun sige, at fremadrettet, der skal det være meget mere fremadrettet og meget mere tydelig, hvad er det vi skal i dag, og hvad er det meningen med i dag er i forhold til det hele.

I: Nu bed jeg mig lige fast i det i sagde i starten, det med mundtlig dialog i feedback, hvor i også lytter til hvad eleven siger. Har tænkt på feedback som sådan en slags løbende formativ evaluering?

A: Ja.

I: Eller synes i, at I kan anvende det som en slags evaluering?

A: Det synes jeg da, det tror jeg da vi gør. Det jeg hører dig sige (L), det er da også, at nu har du fået en overskrift på, hvad det er du gør. Nu kan du kalde det noget, nu er det ikke bare opdragende eller.. Det her det er faktisk feedback. Nu skifter jeg lige spor igen. Hov!

L: Så længe der er en mening med det?

A: Det håber jeg der er! Det med at der er nogle kriterier for feedbacken altså, f.eks. når man giver den opdragende, før man fik overskriften på, at det var faktisk det man lavede. Men så gjorde man det jo bare, og så tænkte man jo ikke ret meget mere over det, men efter at man sådan har tænkt i feedback. Der er nogle kriterier for, hvordan giver man egentlig feedback, vi var kort inde på det en gang, men så kom vi hurtig væk fra det igen. At hvis man bare får hen og giver feedback til dig f.eks., så vil man ikke, som du siger ”nå og?”, altså der skal være en eller anden form.

L: Nogle rammer for det?

A: Ja sådan et eller andet. Jeg har tænkt over, at på en eller anden måde, så skal man nærmest være inviteret af eleven på en eller anden måde.

L: At man oparbejder en genkendelighed i det?

A: Ja også det, men også at eleven skal og jeg, for eleven giver også mig feedback. For hvad hedder det, det skal ikke bare komme ud af det blå, der skal være en eller anden, øhm, ja en ide med det, at der er en eller anden form for.

L: forforståelse?

A: Jamen jeg ved egentlig ikke helt hvad det er jeg vil sige, kun at man skal være inviteret på en eller anden måde til det. Der skal være noget formelt.

I: Hvis du f.eks. skal sammenligne feedback og så instruktion, hvordan vil du adskille de to ting?

A: Altså når det er feedback og det med at det skal inviteres, eks. Jeg lige kommer fra, en pige at hver gang hun kommer i problemer, så vil hun slå en ihjel. Hvis jeg var instruerende så vil jeg sige, det skal du selvfølgelig ikke gøre, fordi så sker der det og det og så ligger jeg alle tingene ud til hende. Hvis jeg er feedbackorienteret, så siger jeg "Når du siger til en, at du har lyst til at slå personen ihjel, bare fordi at personen har haft en albue ovre på det, som du betegner som dit bord, hvordan tror du så den person reagerer, hvordan tror du hele klassen omkring dig reagerer osv. Altså og så giver man...

I: Så kommer der noget tilbage til dig?

A: Ja også at hun selv får tænkt tankerne og får givet sig selv feedbacken i det, kn man sige, den sociale feedback.

L: Så tænker jeg også, at den feedback på den måde, der skal man også som den voksne der så sidder og forklarer eleven hvad det så er hun har haft gang i, være åben for, at hun kan også give dig en feedback, så situationen efter den her samtale, ser helt anderledes ud end man troede den gjorde.

A: Det gør den jo hver gang.

L: Så man virkelig ude i feedback, hvor den anden instruktion, den bliver måske mere teknisk.

A: Jamen den er også mere envejs. Vi nåede eller ikke frem til..

L: En brugsanvisning

A: Ja en brugsanvisning. Det min drøm var at feedbacken eller samtalen skulle ende med, det var at selvfølgelig vil hun aldrig gøre det mere, men det vi egentlig nåede frem til, det var når jeg oplever det her det var, at hun skulle reagere på en eller anden måde, det skulle hun bare. Men okay, så skal vi tænke os om her til næste frikvarter, hvordan kan man så reagere på en bedre eller anden positiv måde. Fordi den her måde synes jeg ikke var god, synes du det? Der kunne hun så godt se, at det ikke var så smart at true folk med at slå dem ihjel. Så det er der jeg synes der er feedback i det.

L: Når man er åben for, at det kunne ende anderledes end man havde forventet.

I: Det du siger med Louise, at så ville hun måske også have givet noget feedback til dig, altså det hun siger, det er jo også noget viden du kan bruge til at give feedback igen.

A: Jamen hun sagde jo også direkte, at du kan jo ikke bare komme og sige, at jeg skal gøre sådan, fordi det er netop. Allerede der er det ”slam A, så fat da det”.

L: Den positive feedback den er jo så... Hele tiden

I: I forhold til den der så kører hele tiden og så formativ evaluering, kan i se en sammenhæng mellem det?

A: Nej jeg kan ikke. Kom lige med nogle ord på det.

I: Formativ evaluering, kort ridset op, der handler det jo om at få indsigt i elevens situation eller hvor eleven står og det kan man måske sige, at man får ved at lægge noget ud til eleven, som så igen giver noget tilbage til dig, så får du jo viden om det, F.eks. i forhold til en opgave, så kunne man jo ud fra det man skal hjælpe eleven med, få noget viden om hvor eleven står i forhold til den her opgave eller sin læreproces. Jeg ved ikke om du har anvendt det mere fagligt?

A: Jo men jeg har ikke brugt ordet formativ evaluering, jeg bruger faktisk ordet feedback overfor eleverne, men ja det er jo det. Det gør der vel på en eller anden måde, men jeg er ikke så langt oppe i helikopteren at jeg kan se det. Men jov jeg kan godt genkende.

L: Jeg tænker bare, at det er jo det vi gør.

A: Jeg kan ikke lige skille det ad.

I: men det behøver man heller ikke, hvis den lægger implicit i den her feedback. Det er det jeg tænker den gør.

L: det tror jeg den gør.

A: Ja det tror jeg du har ret i.

I: Har i kunne mærke nogen effekt, altså har det virket i forhold til de tiltag i har taget eller det i er blevet bevidste om.

A: Det med i forhold til læsning med drengene, det har i hvert fald hjulpet mig enormt meget. Jeg har slet ikke den kamp, som jeg havde med den forrige 8ende klasse for at få de her drenge til at læse, der plejer at være to-tre drenge der læser og så plejer resten bare "Næh"! Altså den har jeg slet ikke nu.

I: Så det har også hjulpet dig som lærer?

A: Ja det har den. Ja men den virker også på eleverne uden at de egentlig ved det, fordi de er jo ikke bevidst om, eller de ved jo godt, at vi er begyndt at køre med noget der hedder feedback, jeg kalder det simpelthen ren og skær feedback, så ved de... Jeg har sagt til dem, at hvis der er et eller andet de synes, som jeg kan gøre anderledes eller gøre bedre, så sig det til mig, så tager vi en samtale om det, så kan vi tænke over det. Det har jo også påvirket dem kan man sige, de er bare ikke bevidst om det på den måde endnu.

I: er det det du sætter de trinmål op, er det det du kalder feedback?

A: Jamen det er også løbende f.eks. så har vi nogle opgaver og de har fået at vide hvordan man måler læse hastighed, læseforståelse, så dan nogle ting også, så kan de gøre det hver gang. Det der konkurrence element der ligger i sådan noget som læsehastighed f.eks. og så at man stadig kan forstå det man læser oveni. Det er noget af det der har fået nogen af drengene på og det er jo noget af det, hvor vi hele tiden hæver målet. De får noget feedback på det på en eller anden måde, at nu læser du 240-50 ord i minuttet, skulle næste mål være 270? For at tage noget helt konkret.

I: Så du siger den har effekt i forhold til deres indsats?

A: Ja det har den i forhold til at den er motiverende.

L: Jeg tænker lidt i perioderne op til at vi startede projektet her, der havde vi meget omkring faglig læsning, men i hvert fald havde vi meget med det her. Det klikker jo fuldstændig med det her feedback. Så jeg tor de to ting til sammen har gjort, at jeg er blevet meget mere bevidst om, hvad har jeg gjort rigtigt og hvad jeg godt kunne lægge fra mig og hvad jeg kunne udvikle på.

I: Når du nu siger du klikker med elevfeedback, kan du uddybe det?

L: Jamen fordi den måde at tænke faglig læsning ind i klassen på, og ind i alle fagene på, den synes jeg harmonere meget på måden at give elevfeedback på. Måden at tænke at være på som underviser i lokalet, men også måden at agere på, måden at tilrettelægge undervisningen på. Så jeg tror de to ting til sammen gør, at jeg tænker mere over tingene på en anderledes måde end før.

I: Men er der også, ikke bare det med at sætte mål op, er der så også meget mundtlig feedback i sådan en faglig læsning?

L: Det er der jo hele tiden. F.eks. med børnehaveklassen når vi læser i en læsebog på klassen, så jeg mere opmærksom på i hver eneste sætning, at belyse sætningen på en ny måde, så de forstår. Vi snakker om ordene og ordenes betydning og at vi hele tiden kører en feedback begge veje på, er de med og forstår de hvad det er og hvad tænker de om ordene, på en meget mere dybdegående måde end jeg gjorde før.

I: Det kan du få en indsigt i ud fra det de siger til dig?

L: Ja.

I: Vi var lidt inde på at det skulle være mere konkret. Har i gjort jer nogle andre overvejelser over, hvor de skulle blive mere skarpe på ift. de næste der skal uddannes?

A: Jeg tænker, det var nok en af de sidste gange, at de havde været sådan noget casestudy agtigt noget, at hvis der havde været sådan en del af det, så kunne man bedre se formålet.

I: Noget praktisk eller noget kontekst?

A: Ja, det mangler virkelig.

L: At skulle det bygges op på samme måde med fra gang til gang, som man skulle hjem og arbejde med, så tror jeg det tidsmæssige perspektiv skulle arbejdes lidt med, man skulle have lidt længere tid imellem. Der kunne ikke ske noget ved, at sådan et bitte projekt her, var trukket ud over et år f.eks.

A: eller to faktisk, så kunne man nå hjem og få prøvet det af netop.

L: Ja det er i praksis man skal hjem og lave om på og det gør man bare ikke lige i løbet af en måned

A: Og rigtig mange lærere er praktikere når det kommer dertil, altså.

L: Og det er det der, at det skal tænkes ind i en hverdag altså, der har været nogle gangene, hvor man bare måtte tænke pas, vi har emneuge, vi har en uges ferie, jeg kan simpelthen ikke nå at putte det ind i en praksis nogen steder. Plus det at du skal være enorm fleksibel i forhold til den årsplan, som du har lagt i forvejen og pludselig måske lave om på, for at få det her passet ind. Jeg tror et halvt år, det er simpelthen for komprimeret. Øhm jeg tror ikke to år, det vil slet ikke være urealistisk.

A: Det vil faktisk være rigtig godt, for så det andet år, der har du faktisk muligheden for, at få det ind i din årsplan.

L: Så vil det også være mere realistisk at tage en hel personalegruppe og køre sammen i stedet for at det sådan er en og en. Det er svært at tække læsset for en hel afdeling, hvis man kommer af sted enkeltvis. Men at man gør det sammen og har nogle at snakke med det om. Og noget ligger måske op til at man går ind og arbejder med nogle projekter med nogle bestemte emner på en anderledes måde end man måske havde tiltænkt, da man sad med årsplanen i sommerferien, så det tor jeg, mere tid og tænke over at der skal flere afsted fra en afdeling på en gang.

I: Hvordan har jeres skoleleder været inde over det her projekt i forhold til jer?

A: I starten var vedkommende til stede, men som der kom flere og flere ting så.

I: Altså i undervisningen?

A: Ja i undervisningen

L: Ja hun er faktisk en af dem der har fået det her op at stå. Jeg tror hensigten fra starten af var, at hun skulle være meget ind over fra starten af, også i forhold til os og ift. opgaveskrivningen, men det blev ikke.

I: Har i nogle ting i lige vil knytte?

A: I forhold til det med gode råd, men også at der er noget socialt og noget med relationer i forhold til hinanden, hvor man giver noget social feedback eller hva kan man sige hmm. Hvor der er nogle konkrete opgaver på det også.

L: Det var faktisk det vi efterlyste lidt derinde allerede, at det var en flad fornemmelse, at så aflevere man de her opgaver og så var der ikke mere snak om dem.

A: Ja også det.

L: eller tænker du mere studiegruppeagtig noget?

A: Ja det er faktisk der jeg er henne. AT man kan blive delt op i mindre gruppe. Tre timer er lang tid og måske er det ikke lang tid alligevel, det kommer an på indholdet. Og nogle gange var der virkelig meget indhold, hvor man havde brug for at få det vendt mange gange, når man kom hjem og i ugerne efter. Hvis det nu var, jo mere konkret, kunne man sætte sig 4-5 sammen og i forhold til det her, der har i tænkt.

L: Hvis man havde det ønskescenarie med, at man var en hel afdeling af sted, så lå det lidt implicit der.

A: Så man kan spare med hinanden.

I: Kunne du tænke dig, at det var en del af undervisningen.

A: Ja at man så lige fik en time eller tre kvarter, en halv time nu, hvor alle sammen, så er det den her skinne vi kører ud af, så alle er enige om hvor vi er på vej hen

L: Trække et modul over et år eller to, så tog man en hel undervisningsdag ud til det. Jeg har svært ved at have kørt en hektisk dag og så sætter man sig ud i bilen og så af sted og så skal man selv modtage undervisning på et niveau der ligger væsentligt over det man lige har serveret om formiddagen. Skulle det være noget der battede, så billede man en hel dag ud til det. Så har man jo også tid til studiegrupper, undervisning osv. Det kunne være rigtig godt, at få en hel dag, hvor man har tid til at fordybe sig.

A: Jeg kan godt se det her blive, som vi begge siger undervejs, at det er noget vi gør, vi har bare ikke haft nogen overskrift på det, altså, det er netop det der blev nævnt de første par gange. Det er noget helt nyt, men alligevel, så er det ikke nyt fordi..

L: Det er fedt at kunne sige, ”nårh, det var derfor jeg gjorde det”.

A: det bliver systematiseres på en eller anden måde, så er alle lærer lykkelige. Alt det der kan puttes i kasser

L: (Griner) Det er virkelig en ny verden at komme ind i, hold da op hvor mange kasser der er. Nå man ikke bryder sig om at komme ind i kasse, så er det en svær verden at komme ind i.

A: Ja, men det kunne virkelig hjælpe tror jeg

L: (Griner) Ja det er rigtig, jeg forstår godt hvad du siger.

A: En slags opskrift, noget konkret. Hvis det er læsning, sådan her kan man gøre det. I forhold til ja hvilke emner det kunne være, så kunne det være sådan og sådan, for de fleste lærere, synes jeg, er overvejende praktikere. Så jeg synes i forhold til projektet vil kasserne være gode og så når man kommer ud med det, så står det en frit for at opløse de kasser i alle de atomer eller slå dem smamen som man vil.

I: Men som udgangspunkt er det rart lige at have et overblik

A: Lige netop.

L: Jo bedre du kender konteksten jo bedre kan du slippe den

A: Ja man skal vide, hvad det er man ændre på.

