

FEEDBACK-AKTIVITETER I UNGDOMSUDDANNELSE

Mod en åben kultur for
selvstændighed, samarbejde og
refleksion

**Mette Alma Kjærsholm Boie
Christian Dalsgaard**

Feedback-aktiviteter i ungdomsuddannelse:

Mod en åben kultur for selvstændighed, samarbejde og refleksion

Mette Alma Kjærsholm Boie og Christian Dalsgaard

Feedback-aktiviteter i ungdomsuddannelse: Mod en åben kultur for
selvstændighed, samarbejde og refleksion

Udgave, august 2022

© Forfatterne og Aarhus Universitet 2022

Omslag: Anne Birk Petersen

Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

ISBN: 978-87-7684-482-0 (elektronisk)

ISBN: 978-87-7684-483-7 (tryk)

Indhold

| | |
|--|-----------|
| Indledning | 6 |
| Læsevejledning | 8 |
| Forståelser af feedback: feedback som at ... | 10 |
| Feedback dækker over forskellige aktiviteter | 11 |
| Behov for at skille ad | 11 |
| Behov for synliggørelse af elevernes arbejde | 12 |
| Det uformelle rums 'feedback'-praksis | 13 |
| Forståelse af feedback | 13 |
| Mod en åben kultur for selvstændighed, samarbejde og refleksion | 15 |
| Modellens formål | 15 |
| Arbejdsproces | 21 |
| Hjælp | 22 |
| Spørgsmål | 24 |
| Dialog | 25 |
| Udkast | 28 |
| Samarbejde | 28 |
| Inspiration | 29 |
| Refleksion | 31 |
| Bevidsthed | 32 |
| Aflevering og præstation | 34 |
| Bedømmelse | 35 |
| Inspiration | 37 |
| Brug af modellen i planlægning af undervisning | 39 |
| Skabelon | 39 |

Indledning

Denne publikation henvender sig til lærere i ungdomsuddannelser, som interesserer sig for, arbejder med eller gerne vil arbejde med feedback i undervisningen.

Publikationen er udarbejdet på baggrund af projektet Feedback i STEM og SPROG, hvor ledere og lærere på fem skoler har arbejdet med feedback på deres skole. Projektets overordnede formål har været at sætte fokus på at opbygge en åben kultur for selvstændighed, *samarbejde og refleksion*, og i løbet af projektperioden har udvalgte lærere på deltagerskolerne eksperimenteret med forskellige feedback-aktiviteter i undervisningen, og hvordan disse kan bidrage til projektets formål.

På baggrund af dette fokus bidrager denne publikation til formålet med en udarbejdet *model*, der rammesætter feedback-aktiviteter, som netop kan understøtte en opbygning af en åben kultur for selvstændighed, samarbejde og refleksion. I tilgangen til udarbejdelsen af modellen og inddragelsen af feedback-aktiviteter ligger antagelsen om, at vi lærer, forbedrer os, bliver klogere og dygtigere af at indgå i fællesskaber, hvor man hjælper hinanden, hvilket fordrer en åbenhed overfor, men også adgang til og synliggørelse af processer for elevernes arbejde.

I forlængelse heraf er publikationens model tænkt som inspiration til ledere og lærere på gymnasieskoler, der ønsker at sætte fokus på feedback-aktiviteter, som understøtter eller fremmer en åben kultur, hvor elevers selvstændighed, samarbejde og refleksion sættes i forgrunden i en specifik klasse, i flere klasser eller på hele skolen. Publikationen skal med andre ord betragtes som et 'materiale', man kan bruge i sin undervisningsplanlægning.

I projektperioden har STEM- og SPROG-fagene været udgangspunkt for eksperimenterne, men modellen kan anvendes inden for og på tværs af flere fagligheder. Nedenstående skoler har deltaget i projektet og har gennem

udvikling og gennemførelse af undervisningsforløb inkluderet og medvirket til at forme feedback-aktiviteter:

- Københavns Åbne Gymnasium
- UNord
- Herningsholm Erhvervsskole & Gymnasier
- Skive College
- Aarhus Business College

Fra DPU, Aarhus Universitet har Mette Alma Kjærsholm Boie, Christian Dalsgaard og Mette Brinch Thomsen deltaget i projektføreløbet og har bidraget med udarbejdelsen af modellen for feedback-aktiviteter, der præsenteres i det følgende.

Projektet er støttet med midler fra Region Midtjylland og Region Hovedstaden.

Læsevejledning

Modellen består af fem feedback-aktiviteter, og præsentationen heraf har et funktionelt sigte. Det vil sige, at de enkelte feedback-aktiviteter, der indgår i modellen har til hensigt at bidrage til et *samlet overblik* over, hvordan elevernes arbejde kan synliggøres gennem brugen af forskellige feedback-aktiviteter – både når der er tale om feedback som en interaktionsform mellem lærer og elev(er) samt som en interaktionsform mellem elev og elev(er) om en given sag/opgave/produkt.

Disse fem bud på feedback-aktiviteter tjener hvert sit formål i læreprocesserne, hvor der først og fremmest skelnes mellem feedback på *produkt(er)* og feedback i *proces(er)*. Desuden skelnes der på et overordnet plan mellem de feedback-aktiviteter, som finder sted i det formelle (undervisnings)rum og den 'feedback'-lignende praksis, der foregår i uformelle rum.

Som grundlag for udarbejdelse af modellen er der gennemført kvalitative fokusgruppeinterviews med både lærere og elever og den udviklede model baserer sig derfor på analyser af 6 interviews med i alt 25 lærere og 5 interviews med i alt 27 elever.

Modellen præsenteres først i sin helhed, hvorefter beskrivelser af de fem feedback-aktiviteter udfoldes enkeltvis og understøttes af eksempler fra både lærernes erfaringer og elevernes oplevelser med feedback med blik for, hvad der står centralt for at adskille de enkelte feedback-aktiviteter fra hinanden. Modellen lægger dermed op til en forståelse af *forskellige måder*, hvorpå elevernes arbejde kan synliggøres, samt opfordrer til en refleksion af, hvordan feedback-aktiviteterne kan give mulighed for at indgå i lærer-elev-interaktioner og elev-elev(er)-interaktioner i de enkelte fags undervisningsforløb, snarere end at den tilbyder et konkret forslag til en altomfavnende feedback-metode.

Af den grund er modellen derfor ikke en '*feedback-model*', forstået som en metodisk model for hvordan feedback kan rummes og praktiseres i en rammesat didaktisk proces, men en slags *fleksibel model*, der rummer feedback-aktiviteter, som kan bringes i spil i undervisningen, når det er relevant. Den skal

derfor læses som en 'overblikmodel' som, set fra lærerens perspektiv, danner grundlag for at kunne udvælge og sammensætte relevante feedback-aktiviteter tilpasset forskellige elever/elevgrupper, faglige kontekster og temaer i overensstemmelse med, hvad der er fokus på i undervisningen og i læreprocesserne. På denne vis kan modellen fungere som et anvendeligt værktøj til at indarbejde en struktur for feedback-aktiviteter i et specifikt undervisningsforløb, men har samtidig også en mere generel karakter, der kan fungere som bredere afsæt til at opbygge en åben kultur for selvstændighed, samarbejde og refleksion blandt eleverne i en given klasse eller på skolen.

Forståelser af feedback: feedback som at ...

I projektets undersøgelse viser der sig at være mange forskellige begreber i brug både hos lærerne og eleverne, når feedback som en aktivitet italesættes og beskrives i interviewene. Der er med andre ord ikke en entydig og fælles forståelse af, hvad feedback er eller dækker over, ud over at feedback har noget med en *interaktion* mellem lærer-elev og elev-elev(er) at gøre, og at denne interaktion handler om noget, som eleven eller eleverne har lavet/produceret i forbindelse med en opgave læreren har stillet.

De opsamlede begreber i skemaet nedenfor illustrerer, at der benyttes 33 forskellige udtryk for, hvad feedback er, hvordan det forstås, og hvilke feedbackformer og -processer der praktiseres i undervisningen.

| | | |
|-------------|------------------|----------------|
| Bedømme | Sparre | Indgå i dialog |
| Rette | Spejle | Samtale |
| Undervise | Give | Hjælpe |
| Vejlede | Modtage | Kopiere |
| Samarbejde | Involvere | Stjæle |
| Inspirere | Perspektivere | Reflektere |
| Få indsigt | Være tilgængelig | Få indblik |
| Spørge | Kommentere | Finde fejl |
| Forbedre | Give input | Vurdere |
| Finde ud af | Inddrage | Være fælles om |
| Støtte | Vise | Synliggøre |

At alle disse begreber er i brug, når der tales om feedback, og hvordan feedback i forbindelse med undervisningen praktiseres, betyder dels, at feedback som selvstændigt begreb er behæftet med mange betydninger, hvilket giver

anledning til misforståelser mellem lærere og elever, og dels gør det uklart for både lærere og elever, hvad det er, der sker i aktiviteten, når feedback praktiseres. De mange opfattelser betyder samtidig, at der i selve feedback-aktiviteterne isoleret set kan være forskellige formål i spil på samme tid. Det kan fx handle om, at læreren har fokus på at hjælpe eleven videre ved at vejlede, kommentere og rette, mens eleven tror, at læreren vurderer og bedømmer.

Feedback dækker over forskellige aktiviteter

Feedback som en selvstændig og entydig aktivitet er derfor vanskelig at få greb om, da en fælles forståelse heraf tilsyneladende kan være fraværende – også selvom læreren på vanlig vis har ekspliciteret og begrundet meningen med aktiviteten for klassens elever. Derimod bliver det tydeligt i materialet, at feedback dækker over forskellige aktiviteter, hvortil der hører flere formål, som knytter sig til meningen eller målet med en specifik aktivitet.

I forlængelse heraf fremstår det først og fremmest ganske tydeligt blandt eleverne, at der er behov for en grundlæggende adskillelse af produkt og proces, når feedback praktiseres.

Eleverne vil gerne:

- a) have bedømt og vurderet deres **produkter** og præstationer
- b) have hjælp, vejledning og sparring i **processen**
- c) hjælpe hinanden med at forstå og 'løse' opgaver

Behov for at skille ad

Hos eleverne er der altså et tydeligt skel mellem feedback-aktiviteten, der tilknyttes et produkt og den feedback-aktivitet, der knyttes til en proces frem mod et produkt, samt hvilket formål feedbacken (i begge tilfælde) skal tjene. *Bedømmelse og vurdering* hører produktet til og *hjælp, vejledning og sparring* hører processen til.

I forlængelse af denne skelnen bliver det ligeledes væsentligt at være opmærksom på, hvilken form for interaktion den pågældende feedback-aktivitet kalder på og sætter i gang (lærer-elev og/eller elev-elev(er)). Afhængig af om feedback-aktiviteten er knyttet til et produkt (aflevering) eller proces fremhæver eleverne vigtigheden af, *hvem* der indgår i interaktionen (er det læreren og/eller elever), og *hvornår* (på hvilket tidspunkt i processen) samt hvilke interaktionsroller der er tale om (fx en rolle som bedømmer, vejleder, etc.).

Behov for synliggørelse af elevernes arbejde

Dernæst medfører denne adskillelse en opmærksomhed på interaktionen mellem lærer-elev og elev-elev(er), der handler om at kunne komme tættere på elevernes arbejde med henblik på at kunne kvalificere det i de tilknyttede interaktionsroller. Udgangspunktet for denne adgang bliver derfor at synliggøre elevernes arbejde gennem de forskellige feedback-aktiviteter, der således skaber mulighed for at få indblik i og gå ind i elevernes 'maskinrum' – der hvor elevens/elevernes arbejde (og læreprocesser) tager form. Adgangen til elevernes processer giver mulighed for at skabe åbenhed over for hinandens arbejde, der kan være befordrende for at opbygge eller fremme en kultur, hvor deling og *samarbejde* gennem feedback-aktiviteter står centralt. Dette indebærer både interaktionsformer mellem lærer-elev og elev-elev(er).

Med ovenstående in mente er det springende punkt i de formelle (undervisnings)rum at kunne præcisere og klargøre formål med den valgte feedback-aktivitet for eleverne, så de er bevidste om, hvad de laver og hvorfor, samt hvilken interaktionsrolle de har, således at de ikke oplever (som de udtrykker i materialet) at 'feedbacken er til for feedbackens skyld' (altså, formålet med feedback bliver sit eget formål) eller, at de oplever at de skal tage en faglig rolle på sig, som egentlig tilhører læreren. Det handler med andre ord om at kunne skabe eller sætte gang i en bevægelse *fra* at eleverne oplever feedback for feedbackens egen skyld og *til* at de oplever at kunne give og

modtage feedback, som skubber til deres egen læreproces og forståelse. Sidstnævnte viser sig i elevernes dialoger og samarbejde i det uformelle rum.

Det uformelle rums 'feedback'-praksis

Ud over de to identificerede behov viste der sig også at eksistere en veludbygget 'hjelpekultur' blandt eleverne i det uformelle rum.

Oplevelsen af at hjælpe og kunne få hjælp til at komme videre, forstå og 'løse' opgaver (på godt og ondt) ligger ikke ligget så fjernt fra eleverne endda. Denne udprægede 'hjelpekultur' har 'feedback'-lignende træk og baserer sig grundlæggende på en *selvstændig* vilje eller lyst hos eleverne til at lære noget, hvor kendetegnet er, at de kan og gerne vil hjælpe hinanden, vel at mærke, hvis den, der har brug for hjælp og spørger om hjælp, gerne vil lære noget. Pointen her er, at der blandt elever eksisterer en uformel *åben kultur*, baseret på et behov for hjælp, som initierer *samarbejde* og fælles *refleksion*, uden dog at være struktureret. Selvom 'hjelpekulturen' ikke kan siges at være fraværende i de formelle rum, er den alligevel sin egen i det uformelle, men de kvaliteter, der ligger til grund for denne kultur, kan måske forstærkes gennem den formaliserede undervisning og dermed gavne de elever, der ikke nødvendigvis har en let adgang til hjælp hos andre/klassekammerater uden for det formelle (undervisnings)rum. Alene af den grund er det godt at kende til eksistensen af en 'hjelpekultur' i det uformelle rum samtidig med, at en anerkendelse heraf kan have et potentiale til at smitte positivt af i de formelle rammesatte rum.

Forståelse af feedback

Med ovenstående i betragtning vil modellen forsøge at 'samle' sig om en forståelse af feedback, der illustrerer feedback som flere måder (for både lærere og elever) at indgå i og få indblik i elevernes arbejde og læreprocesser.

I det følgende sættes der derfor fokus på at adskille og rammesætte feedback-aktiviteternes forskelle og skelne mellem deres selvstændige formål for derigennem at tydeliggøre terminologien og skærpe forståelsen af de enkelte

feedback-aktiviteter gennem et udvidet sprogbrug om feedback. Dette giver samtidig anledning til at kunne styrke sammenhængen, målet og meningen mellem udvælgelsen af feedback-aktivitet og det formål, den skal tjene i den konkrete undervisningspraksis, der fremhæver behovet for at få adgang til elevernes arbejde og komme tættere på deres processer.

De mange forskellige begreber for feedback peger således på behovet for:

- at skille ad og skelne mellem forskellige feedback-aktiviteter og tilhørende formål
- at få adgang til og synliggøre elevernes arbejde

Disse behov kan naturligvis hovedsageligt tilgodeses i de formelle (undervisnings)rum, hvilket modellen forsøger at rumme som grundlag for at kunne opbygge en kultur for selvstændighed, samarbejde og refleksion.

Mod en åben kultur for selvstændighed, samarbejde og refleksion

Modellens formål

Modellens hensigt er at udkrystallisere feedback som begreb og pege på begrebets indhold af forskellige 'feedback'-aktiviteter, som **på baggrund af materialet** alle viser sig som aktiviteter, der retter sig mod en kultur, som initierer elevernes selvstændighed, samarbejde og refleksion.

Modellen søger derfor at tydeliggøre disse aktiviteters særlige formål og karakter, som hver især kan være elementer i klassekulturen, der ønskes fremmet eller fokuseres på.

Modellen hjælper med at adskille og skelne mellem begreberne og forenkle sprogbrugen så det bliver mere præcist og hjælper til at øge bevidstheden om, hvad man gør, og hvordan man gør i de forskellige feedback-aktiviteter. Dermed kan den i første omgang bruges om analytisk redskab til at få hold om de feedback-aktiviteter, der måske allerede praktiseres eller skal sættes i gang, for dernæst at kunne udvælge og pege på de(n) feedback-aktivitet(er), hvis formål er foreneligt med det, der ønskes opnået i den konkrete faglige sammenhæng; heri ligger begrundelsen for, hvorfor netop denne/disse feedback-aktivitet(er) benyttes i dette undervisningsforløb eller tematiske sammenhæng.

Med afsæt i ovenstående har modellen derfor til formål at

- bidrage til at etablere et fælles og udvidet sprog om feedback (både blandt lærere og elever)
- skelne mellem aktiviteter, der på forskellig vis understøtter selvstændighed, samarbejde og refleksion
- tydeliggøre og bidrage til refleksion over de forskellige interaktionsformer og -roller.

Modellen (se figur 1) er opbygget med udgangspunkt i tre punkter:

- 1) På hvilke måder kan man **synliggøre** elevernes arbejde?

Synliggørelse kan have form af arbejdsproces, spørgsmål, udkast, refleksion og aflevering/præstation.

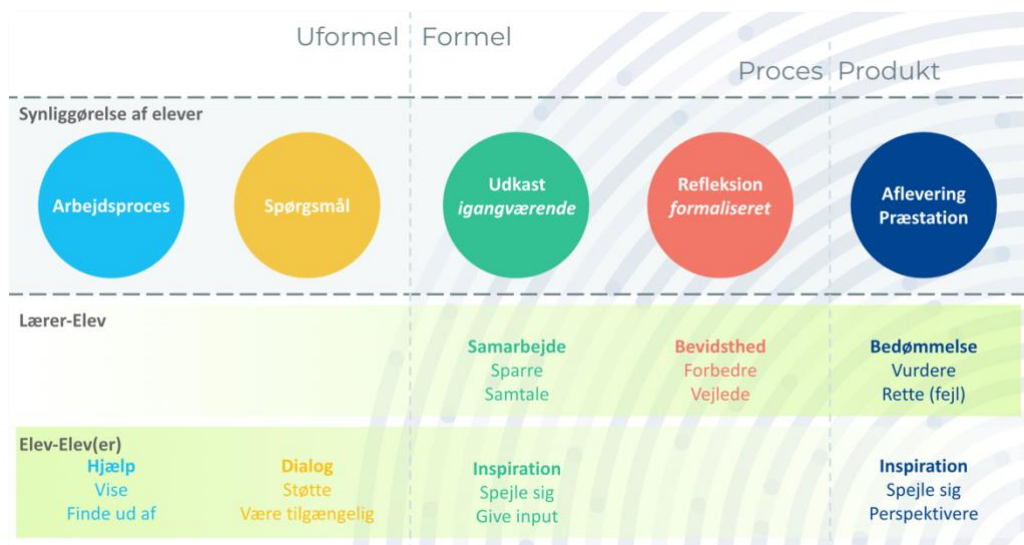
- 2) Hvilke **feedback-aktiviteter** kan komme i spil i relation til elevernes arbejde?

Feedback-aktiviteter beskriver interaktionsroller, der kan have form af at *sparre*, *vejlede*, *vurdere*, *give input*, *støtte*, *vise*, *etc.*

- 3) Hvilke **interaktionsformer** er relevante i relation til feedback-aktiviteterne?

Interaktionsformer henviser til, hvem der indgår i interaktionen i feedback-aktiviteten: *lærer-elev* og/eller *elev-elev(er)*.

Endelig forsøger modellen at kombinere de tre punkter. Det vil sige, hvilke interaktionsformer og feedback-aktiviteter er relevante i relation til specifikke måder at synliggøre elevernes arbejde på? Giver det fx mening, at elever indgår i dialog med hinanden om deres spørgsmål til opgaver med henblik på at støtte hinanden? Og giver det ligeledes mening, at læreren sparrer med eleven om et udkast med henblik på at samarbejde?



Figur 1. Model for åben feedbackkultur.

De fem cirkler i modellen udgør forskellige måder, hvorpå eleverne(s arbejde) kan blive synliggjort og dermed danne udgangspunkt for feedback. Med synliggørelse af elever menes, at eleverne gennem feedback-aktiviteterne, kan 'komme til syne' som sig selv i deres faglige ståsted; det vil sige med deres viden og kunnen samt udfordringer og måder at tænke og reflektere på, som aktuelt gør sig gældende for den enkelte elev inden for et fag eller en specifik tematik.

De fem former for synliggørelse af eleverne og deres arbejde betegner vi som:

1. Arbejdsproces
2. Spørgsmål
3. Udkast
4. Refleksion
5. Aflevering og præstation

Udgangspunktet for feedback vil altid være at få adgang til og indblik i elevens arbejde. Man kan først og fremmest forsøge at komme helt tæt på og få indblik i elevernes **arbejdsprocesser**, hvor eleverne er i gang med en opgave eller en aflevering; her kan feedback få form af hjælp i selve elevernes processuelle arbejde, hvor man (som lærer og/eller elever) er med på sidelinjen, og hvor feedback fx kan opfattes som en hjælp til at løse en opgave. Derudover kan

man arbejde med at få adgang til og synliggøre de **spørgsmål**, som måtte dukke op i elevernes arbejde fx i forbindelse med lektier og afleveringer; det vil sige, at feedback fx kan have form af besvarelse af spørgsmål og dialog om forståelse, eksempelvis af tekster eller faglige begreber.

I modellen fremgår både arbejdsproces og spørgsmål under det uformelle rum, idet de kvaliteter som *vise* og *finde ud af* samt *støtte* og *være tilgængelig* netop er kendetegnet ved en 'feedback'-praksis fra elev til elev(er) som ikke nødvendigvis er fraværende i det formelle rum, men i høj grad er til stede i det uformelle rum – det, der ligger uden for eller ved siden af det strukturerede undervisningsrum. At arbejdsproces og spørgsmål fremgår under det uformelle rum betyder ikke at disse feedback-aktiviteter ikke kan inddrages i det formelle rum, men understreger blot, at der ifølge eleverne er noget *hjælp* og en *dialog*, der er forbeholdt en interaktion mellem elev-elev(er) uden for det formaliserede rum. Se under de enkelte eksempler på arbejdsproces og spørgsmål nedenfor. Det er dermed ikke meningen (eller muligt) at den uformelle 'feedback'-praksis skal erstattes af feedback-aktiviteter i det formelle rum, men måske kan det på hensigtsmæssig vis være relevant at 'læne' sig op ad det, som kendetegnes ved *hjælp* og *dialog* og inddrage dette i de formaliserede sammenhænge.

Til det formaliserede rum hører, at elever også kan give adgang til deres igangværende arbejde i form af foreløbige **udkast**, eksempelvis til en aflevering, som de kan få input til undervejs i deres arbejde. Man kan også få adgang til elevernes arbejde ved at bede dem om at udarbejde en (skriftlig eller mundtlig) **refleksion** over deres eget faglige arbejde, fx i tilknytning til en aflevering, hvor de forholder sig til deres egen indsats og/eller faglige ståsted. Endelig kan elevens arbejde komme til syne gennem en (skriftlig) **aflevering** eller en anden form for (mundtlig) **præstation**.

Under de fem cirkler opstiller modellen eksempler på begreber for, hvilke former for feedback, der kan være velegnede i tilknytning til hver af de fem forskellige former for synliggørelse. Disse **feedback-aktiviteter** er inddelt i interaktioner mellem lærer-elev og elev-elev(er) med henblik på at pege på, hvordan henholdsvis lærere og elever kan forholde sig til og give feedback på

hver af de fem former for synliggørelse. Med andre ord, hvad er lærerens rolle, og hvad er elevens rolle.

Lærerens feedback-aktiviteter inddeler vi overordnet i:

1. Samarbejde
2. Bevidsthed
3. Bedømmelse

Elevernes feedback-aktiviteter inddeler vi overordnet i:

1. Hjælp
2. Dialog
3. Inspiration

Selvom det ikke er tiltænkt, *kan* man vælge at anskue modellen kronologisk, således at feedbackaktiviteter i et længere forløb tager afsæt i elevernes arbejdsprocesser og spørgsmål, hvorefter man arbejder med feedback på elevernes udkast, mens man til sidst sætter fokus på feedback på elevernes refleksion og endelige aflevering eller præstation. Som lærerne i projektet fx gjorde opmærksom på, vil en **opgaveformulering** fx gå forud for modellen, og man kunne på den måde arbejde med modellen i forbindelse med udarbejdelse af opgaveformuleringer, hvor man indtænker en eller flere af modellens feedback-aktiviteter.

Modellens terminologi har til hensigt at bidrage til at tænke i og udvikle forskellige praksisser for feedback; der er fx forskel på at bedømme en aflevering og at samarbejde og sparre om et udkast. På de følgende sider gennemgås hver af de fem former for synliggørelse af elever og de tilhørende forskellige feedback-aktiviteter relateret til henholdsvis lærer-elev- og elev-elev(er)-interaktion. I gennemgangen suppleres feedback-aktiviteterne med citater fra elevinterviews, da de kan give indblik i elevernes syn på feedback. Det skal dog fremhæves her, at interviewene med lærerne i ligeså høj grad som elevinterviewene har bidraget til at udarbejde modellen.

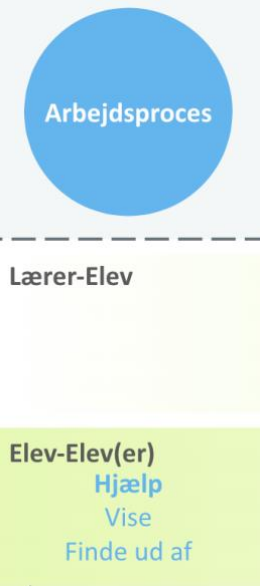
Derudover understreges det, at modellens terminologi ikke skal betragtes som endegyldig. Modellen er baseret på indeværende projekt, og den er konstrueret

på baggrund af lærer- og elevudsagn fra de fem deltagende skoler. Den er med andre ord udtryk for, hvordan feedback er blevet praktiseret, oplevet og italesat blandt lærere og elever på disse skoler. Ej heller skal modellen læses som statisk med en skarp adskillelse af de forskellige feedback-aktiviteter. Det er fx ikke sådan, at der ikke kan forekomme vejledning i relation til eksempelvis udkast, eller at der ikke kan være elementer af sparring under aflevering/præstation, etc.

Hensigten med modellen er således at åbne for diskussioner af, hvordan man kan synliggøre elevernes arbejde på relevante måder, samt bidrage til yderligere undersøgelser af, hvilke feedback-aktiviteter der er velegnede i tilknytning til elevernes arbejde. Sagt anderledes er modellen fleksibel i sin form, idet den er tænkt som udgangspunkt for at bevidstgøre og tale om, hvordan man praktiserer og kan handle med forskellige feedback-aktiviteter.

Arbejdsproces

Vi indleder med at sætte fokus på elevernes arbejdsprocesser. For at få indblik i og hjælpe eleverne i deres processer kan man først og fremmest sætte fokus på, hvordan man kan synliggøre eller få adgang til elevernes arbejdsprocesser. Det vil sige at få adgang til, når eleverne eksempelvis skal forstå en opgavebeskrivelse, og når de sidder og arbejder med at løse en opgave.

| | |
|---|---|
|  <p>Arbejdsproces</p> <p>Lærer-Elev</p> <p>Elev-Elev(er) Hjælp Vise Finde ud af</p> | <p>Uformel hjælpekultur</p> <p>Eleverne giver udtryk for, at de gør meget brug af en “uformel hjælpekultur” i deres klasser. Det indebærer, at eleverne ofte henvender sig til hinanden for at bede om hjælp. Det er meget udtalt blandt eleverne i samtlige interviews, at de ofte snakker sammen om individuelle opgaver, og at det er noget, der foregår sideløbende i uformelle rum. Det kan være, at man henvender sig til hele klassen (på et socialt medie), eller man spørger én klassekammerat om hjælp.</p> <p>Lærerens rolle i det uformelle</p> <p>Denne (udbredte) hjælpekultur blandt eleverne rejser en række spørgsmål om, hvordan man som lærer forholder sig til dette. Eleverne understreger, at de sociale og uformelle relationer mellem klassekammeraterne har stor betydning for, hvordan de hjælper hinanden – og hvem de hjælper og snakker sammen med om opgaver. Heri ligger måske en pointe om, at et arbejde med den sociale kultur i en klasse indirekte kan bidrage til (og kan være grundlaget for), at eleverne hjælper hinanden. Spørgsmålet er, om lærerne skal opfordre til og eksplicit legitimere, at eleverne hjælper hinanden og dermed anerkende hjælpekulturen som vigtig og værdifuld. Hvordan</p> |
|---|---|

| | |
|--|---|
| | <p>lærerne kan understøtte hjælpekulturen er et mere åbent spørgsmål. Eleverne “advarer” i hvert fald om, at lærerne skal være påpasselige med at formalisere det, da det i høj grad baserer sig på uformelle, sociale relationer.</p> <p>Lærerens bidrag til elevernes processer</p> <p>Derudover kan man sagtens forestille sig, at læreren kan være med i og bidrage til elevernes arbejdsprocesser i en formaliseret rammesætning. Her kan lærerne potentielt få indblik i, hvor eleverne har udfordringer og måske også få indblik i elevernes tanker og overvejelser. Der vil i så fald ikke være tale om et uformelt rum, men omvendt vil det ligge et stykke fra lærerens bedømmelse af en færdig aflevering eller præstation.</p> |
|--|---|

Hjælp

Det centrale ved den ‘feedback’-praksis er, at eleverne hjælper hinanden i selve processen (fra start til slut). Det indebærer, at de eksempelvis hjælper hinanden med at forstå opgaver, og der er også flere eksempler på, at eleverne viser hinanden, hvordan man kan løse en opgave. Endelig er der også elever, der sætter sig sammen om at løse individuelle opgaver, så de i fællesskab kan finde ud af, hvordan de løser opgaven – men fortsat udarbejder individuelle besvarelser. Det vil sige, at der finder en slags “sidemandsoplæring” sted blandt eleverne. Eleverne fortæller, at de gerne hjælper klassekammerater, hvis den spørgende beder om hjælp til selv at komme videre. Eleverne er mindre interesserede i at hjælpe, hvis klassekammeraten blot er interesseret i at kopiere en besvarelse. Eleverne er faktisk også bevidste om, at de selv kan få noget ud af at hjælpe andre, selvom det ikke er deres primære motivation for

det. Som en elev fortæller: "Du får en bedre forståelse af, hvad du siger, når du hjælper én."

“Sådan noget skal være et samarbejde. Hvis man gør det sammen, og man er enige om at hjælpe hinanden, så er det en anden sag. Men hvis det er en person, der bare tager det og ikke spørger, hvorfor har du gjort sådan [...] Hvis personen bare have svarene, men ikke vil vide, hvordan man laver opgaven.”

“Men det er meget sådan det er ens venner det er ligesom dem. Altså hvis jeg skriver, hvis man er helt lost og jeg skriver til dig, hvad jeg skal gøre, så får man lige sådan her og sådan her - jeg har gjort sådan her”

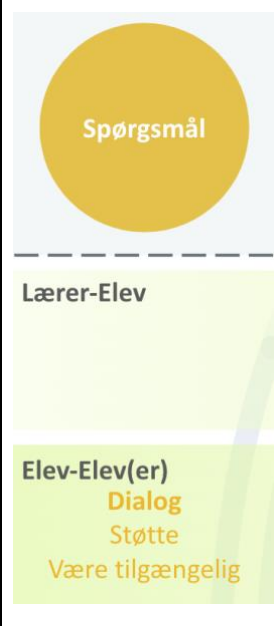
“Så når vi kom hjem fra skole, så laver vi bare et opkald, så sidder vi bare med hver vores dokument, men så snakker vi bare om opgaverne og løser dem sammen. Så får vi jo stadig det vi skriver på forskellige måder, så vi har ligesom forskellige svar med, som vi hjælper hinanden med. Vi snakker om det og løser dem sammen”.

“Jeg har sådan en lille vennegruppe på fire personer, hvor vi sidder sammen og vi laver stort set alle afleveringer sammen. Så når vi er derhjemme, hvis vi har individuelle afleveringer, så er vi sådan, hvad har du fået i 2b for eksempel. Og så skriver man et svar. Det er ikke det, jeg har fået. Hvordan har du gjort? Jeg har gjort sådan her. Nå okay, så prøver jeg det. Det tror jeg ikke er rigtig. Og så har vi en diskussion, hvad der så er det rigtige, og hvordan man gør det bedst. Så hjælper vi stort set bare hinanden.”

“Så ringer man lige til sin veninde, og så laver vi opgaven sammen. Så hjælper vi hinanden med at forstå opgaven. For eksempel opgave 2, den forstår jeg ikke rigtig. Så forklarer min veninde det, så forstår jeg det, og så laver vi den sammen.”

Spørgsmål

Endnu en måde at få adgang til elevernes tanker og faglige ståsted er at synliggøre deres spørgsmål. Et fokus på elevernes spørgsmål kan være en måde til at synliggøre, hvad eleverne ikke ved eller er i tvivl om. For eleverne handler det især om spørgsmål til lektier og opgaver fra lærerne. Spørgsmål fra eleverne retter sig oftest mod andre elever og deles i det uformelle rum, men spørgsmål til læreren ikke er så udtalte.

| | |
|--|--|
|  <p>Spørgsmål</p> <hr/> <p>Lærer-Elev</p> <p>Elev-Elev(er) Dialog Støtte Være tilgængelig</p> | <p>Eleverne har gavn af uformelle dialoger</p> <p>Eleverne fortæller, at de ofte har brug for at stille spørgsmål, især i forbindelse med opgaver og lektier fra lærerne og i tilknytning til deres afleveringer. De har ofte brug for støtte til først og fremmest at forstå opgaverne. Det handler for eleverne om at have mulighed for at have en dialog med andre (elever) om, hvordan opgaver skal forstås og gribes an. Hvad er man i tvivl om, hvor forstår man ikke opgaven, og hvad betyder det ene og andet begreb?</p> |
|--|--|

Dialog

Et centralt element i denne feedback-aktivitet er, at eleverne er tilgængelige for hinanden. Spørgsmål dukker ofte op, når eleverne går i gang med eksempelvis en aflevering. Her finder de måske ud af, at de ikke forstår den stillede opgave og har brug for svar på nogle spørgsmål. Dette foregår måske torsdag aften kl. 22, og her er læreren ikke tilgængelig, men det er klassekammeraterne til gengæld. For eleverne handler det om at få støtte til at forstå opgaver, få svar på spørgsmål, få afklaret noget – så de fx kan komme videre med deres

aflevering. Og eleverne er tilgængelige for og imødekommende overfor hinanden, når de fx har brug for svar og respons på spørgsmål til afleveringer.

Eleverne giver udtryk for, at de ofte foretrækker at spørge en klassekammerat frem for læreren. Det kan handle om responstiden, og det kan også handle om, at lærerne pædagogisk set måske er mere tilbageholdende med at give svar og i stedet forsøger at få eleven til selv at finde svaret. Eleverne oplever med andre ord, at der er en klar forskel mellem lærerens måde at respondere på spørgsmål på og klassekammeraternes. Og nogle gange er eleverne ude på rent faktisk at få et svar – for at kunne komme videre.

Elevcitater om dialog

“Når man spørger om hjælp, så spørger du ligesom hvordan man laver opgaven. Men når du prøver at tage opgaven, siger du, vil du give mig svaret. En ting er at spørge om hjælp og få hjælp. En anden ting er at tage personens opgave.”

“Det er nemmere at give råd som ven end det er i officielt skolearbejde.”

“Jeg har nogle gange snakket i telefon med nogen fra klassen og det er endda nogen jeg ikke engang rigtig snakker med, men fordi der bliver spurgt om hjælp. Så vil jeg gerne”.


“Når man spørger læreren så når de siger noget, så siger de noget meget sådan kort, så man prøver at høre sådan noget specifikt i deres sætning som noget, som lige kan pege en den vej. I forhold til, hvis man spørger en ven, så behøver

man ikke det sådan. Det er lidt en kode for læreren. De gør det til sådan en gåde man skal løse i forhold til en ven der bare siger, du skal bare gøre det sådan og så viser han det. Det er ret rart”.

“Hvis du skriver til læreren så får du ikke flere svar. I forhold til hvis jeg skriver til en eller anden, så er det sådan “vil du lige se på det her” og så altså skriver man videre på noget og hvordan passer det ind her? Og kan du lige vise mig og må jeg se dit. I forhold til, hvis du skriver til læreren, så har du et skud til at forklare, hvad det er, du egentlig mener. Og så går der 3 dage før der er svar i lectio og så er man sådan lidt, så er den afleveret”.

Udkast

For at få adgang til elevernes igangværende og foreløbige arbejde er der mange lærere, der arbejder med feedback på elevernes udkast til afleveringer.

| | |
|--|---|
|  <p>Udkast igangværende</p> <hr/> <p>Lærer-Elev Samarbejde Sparre Samtale</p> <p>Elev-Elev(er) Inspiration Spejle sig Give input</p> | <p>Eleverne vil gerne have input i processen</p> <p>Eleverne giver udtryk for, at de gerne vil have sparring, input og inspiration undervejs og løbende i deres arbejdsproces. De oplever, at de kan bruge en processuel feedback, da den taler ind i det arbejde, de er i gang med at udføre. Omvendt kan feedback på afleveringer godt blive glemt og gemt af vejen af eleverne, da de ikke er optaget af og engageret i opgaven eller afleveringen længere.</p> <p>– og have mulighed for at rette</p> <p>Det giver især mening for eleverne at få input undervejs, hvis de dermed har mulighed for at bruge det til den endelige aflevering, eventuelt i form af en genaflevering, hvor de har kunnet redigere ud fra feedback.</p> <p>Dette taler godt sammen med refleksioner, idet en elev fx kan bruge en sideløbende refleksionstekst til at fortælle, hvad han/hun har anvendt feedback til i en ny aflevering.</p> |
|--|---|

Samarbejde

I modsætning til lærernes feedback på elevernes endelige afleveringer og præstationer (se nedenfor) giver det mening for eleverne, når læreren i processen går ind i elevernes arbejde som en slags samarbejdspartner, der sparrer med eleverne og indgår i en samtale med dem om, hvordan de kan forbedre og gøre tingene på andre måder. Eleverne efterspørger i høj grad

netop denne feedback-aktivitet fra lærerne, hvor de oplever læreren som én, der forsøger at bidrage ind i deres arbejde – mens bedømmelsen først kommer senere. Når noget er undervejs og i proces for eleverne, har de med andre ord brug for samarbejde, sparring eller en mundtlig samtale med læreren (og ikke en vurdering eller bedømmelse).

Elevcitater om samarbejde

“Ville være bedre, at man fik det, før man skulle aflevere.”

“Og så har alle mulighed for at rette det, og så laver vi den der genaflevering. Det synes jeg faktisk også, at det er vigtigt, at man får brugt rettelserne.”

“Det kan være svært for læreren at følge med i, hvad vores tanker er, og hvor vi sidder henne i projektet, hvis vi ikke allerede er gået i gang med rapporten fra starten. Det er ligesom også et sted for at have vores tanker indeni. Så de ved, hvad vi snakker om.”

“Jeg synes egentlig, vi bliver hjulpet på vej.”

“Det er en samtale mellem en projektansvarlig og de projektdeltagende.”

Inspiration

Elev-elev(er)-interaktionen kan også spille en rolle i elevernes arbejde med udkast. Eleverne kan på den ene side blive inspireret af at se andre igangværende arbejde. Ligesom ved elevernes afleveringer og præstationer kan eleverne spejle deres eget arbejde i andres.

På den anden side kan eleverne også give hinanden input og idéer til at færdiggøre eksempelvis en aflevering. Det er en vigtig pointe, at eleverne i denne proces ikke indtager en lærerrolle, der fx kan pege på specifikke (faglige)

svar. Derimod kan eleverne bruge hinanden til at give input, og ikke mindst kan de anvende hinanden til at snakke opgave og aflevering igennem. Dette giver god mening, når eleverne er i gang med og er kommet et stykke med deres arbejde.

Som flere elever giver udtryk for, er der en pointe i, at de (nogle gange) godt selv kan identificere, hvad de kan gøre bedre – når de fx ser andre elevers udkast.

Elevcitater om inspiration

“Så har jeg fx set deres indledning og så har jeg tænkt sådan kunne jeg også det, og så måske, ikke kopiere det direkte, men gjort det på samme måde i min anden aflevering.”

“Hov, jeg havde slet ikke tænkt på, at man kunne opskrive en graf på den måde, illustrere det på den måde. Det havde jeg slet ikke tænkt på. Det var godt formuleret, og jeg havde slet ikke tænkt på, at det faktisk er vigtigt at have den lille detalje med.”

“Det er også rart at se, hvordan andre griber en opgave an, fordi det er mega anderledes, hvordan man skriver rapporter, opsætningsmæssigt.”

“Jeg læste en, der nok var lidt lavere niveau, hvor jeg sad sådan: Hvorfor er det, at jeg for eksempel synes, det her det er ikke så godt? For så gav det mig lidt tid til at reflektere over, hvorfor er det, hvad er det, han skal gøre anderledes, og hvordan kan jeg bruge det til noget?”

“Jeg lægger mærke til noget, de har gjort bedre end jeg måske har gjort. Så vil jeg huske det til næste gang og så vil det nytte mig. Men jeg ved ikke, hvad grunden er til at give feedback.”

Refleksion

Elevernes arbejde kan også synliggøres gennem forskellige former for refleksion, fx i form af refleksionstekster i tilknytning til en aflevering. Sådanne refleksioner kan give indblik i elevernes tanker om eget faglige arbejde og eventuelle fokusområder og udfordringer.

| | |
|--|---|
|  <p>Refleksion formaliseret</p> <hr/> <p>Lærer-Elev Bevidsthed Forbedre Vejlede</p> <p>Elev-Elev(er)</p> | <p>Øge bevidsthed om faglighed Synliggørelse af elevernes refleksion har til hensigt at bidrage til at styrke elevernes bevidsthed om eget arbejde og læreproces. Refleksioner kan bidrage til at sætte fokus på, hvad der kan forbedres, og her kan læreren oplagt have en rolle som vejleder, der kan bidrage til at udpege fokusområder for elevernes faglige indsats.</p> <p>Der er tale om formaliseret refleksion i den forstand, at det er læreren, der beder eleverne om at forholde sig reflekterende til deres egen faglige ståsted og faglige arbejde. Det kan have form af refleksionstekster i tilknytning til afleveringer, hvor eleverne forholder sig til deres eget arbejde, og hvad de er i gang med (at lære).</p> <p>Lærernes indblik i elevernes tanker Samtidig kan refleksioner give lærerne indblik i elevernes tanker om eget faglige arbejde, og refleksioner kan ligeledes indeholde elevernes fortællinger om deres arbejdsmetoder og arbejdsindsats.</p> |
|--|---|

Bevidsthed

At arbejde med formalisering og synliggørelse af elevernes refleksioner kan først og fremmest bidrage til at etablere et sted, hvor lærer og elev kan kommunikere på en form for meta-fagligt niveau. Fokus for denne feedback-aktivitet vil være at styrke elevernes bevidsthed om deres eget faglige arbejde med henblik på at vejlede dem i bestemte retninger. Det kan på den måde handle om at etablere et "kommentarspor" ved siden af den rent faglige præstation. Dermed giver refleksionen heller ikke mening som genstand for en bedømmelse, men er nærmere udgangspunkt for en faglig dialog mellem lærer og elev. Flere lærere giver udtryk for, at de holder sig til at kommentere og indgår dermed i dialog med refleksionen – men der er fx ikke tale om, at de retter refleksionen.

Et sådan fælles kommentarspor ved siden af elevernes faglige arbejde kan bidrage til at give læreren indblik i, hvilke tanker eleverne selv har om deres arbejde: Hvad har de gjort, hvordan har de arbejdet, hvad har de forsøgt, hvad har de svært ved og så videre. Dette kan potentielt bidrage til at synliggøre elevernes faglige behov for læreren. Herudover kan det, som en lærer pegede på, også være hensigtsmæssigt at invitere eleverne ind i lærerens refleksioner:

"Den alvidende lærer, det kan man simpelthen ikke være. Der er nogle gange, hvor elever oplever jamen hov ja, han (læreren) kan ikke finde ud af det. Men de (eleverne) kan så observere på, hvordan læreren arbejder med og prøver at få knækket det her problem som ingen af os kunne forudse skete. Og jeg tænker, det er en del af lærerrollen, som eleverne måske ikke ser i mange andre fag".

Faget, der henvises til her, er et teknikfag, men denne form for 'vejlederrolle' som læreren her påtager sig, ved at vise hvordan han/hun tænker og griber en opgave eller problemstilling an, kunne i princippet også gøre sig gældende i andre fag. Lærerrollen har en samarbejdende karakter, hvor sparring og samtale er en forudsætning. Måske ved at arbejde sammen med eleverne om noget, der skal findes ud af i fællesskab – kunne man fx forestille sig at inddrage en tekst i undervisningen, som læreren ikke selv har læst på forhånd og dermed åbne for en analyse heraf sammen med eleverne?

“Læreren er meget vigtig her. Når vi holder møde, er vi ikke altid klar over, hvad det er, vi egentlig skal tilføje af ekstra opgaver, og så er [lærerne] rigtig gode til at give os et bedre overblik. Måske komme med nogle forslag. Det er sjældent, at vi selv finder på det.”

“Han vil ikke så meget tage styringen fra os. Han nærmest prøver at lede os i den rigtige retning.”

Aflevering og præstation

Endelig kan elevernes arbejde synliggøres gennem deres aflevering og deres præstationer som udtryk for deres faglige arbejde og niveau.

| | |
|--|---|
| <div data-bbox="162 369 423 630"><p>Aflevering Præstation</p></div> <div data-bbox="162 643 423 809"><p>Lærer-Elev</p><p>Bedømmelse Vurdere Rette (fejl)</p></div> <div data-bbox="162 822 423 990"><p>Elev-Elev(er)</p><p>Inspiration Spejle sig Perspektivere</p></div> | <p>Elevernes afleveringer og præstationer er først og fremmest et relevant afsæt for at bedømme og vurdere elevernes faglige niveau.</p> <p>Eleverne vil gerne bedømmes – af læreren Eleverne i undersøgelsen giver også udtryk for, at de gerne vil vide, hvor de ligger fagligt, og de har et behov for at få en vurdering af deres faglige niveau. Samtidig fortæller eleverne ret entydigt, at de har behov for at blive bedømt af læreren. Det er læreren, der har kvalifikationer til at vurdere, hvor de ligger fagligt. Samtidig er det læreren, der bedst kan rette elevernes fejl og forklare, hvordan de kan gøre tingene anderledes og bedre. Når eleverne får feedback fra læreren, betragter de det ofte som en bedømmelse og en vurdering.</p> <p>Peer-feedback som bedømmelse af afleveringer giver ikke mening for eleverne Eleverne understreger, at bedømmelser primært er lærerens ansvar, og peer-feedback på afleveringer og præstationer giver meget lidt mening for dem, da de ikke føler sig fagligt kvalificeret til at vurdere andre elevers niveau.</p> <p>Eleverne kan blive inspireret af andres afleveringer og produkter Til gengæld giver eleverne udtryk for, at de bliver inspireret af at læse og se andres afleveringer og præstationer. De får noget ud af at kunne spejle sig i</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| | <p>andres produkter. Det giver med andre ord mening for eleverne at have adgang til andre elevers produkter.</p> <p>Der er ikke tale om, at eleverne får noget ud af at forsøge at bedømme andre elevers præstationer, men at de får noget ud af at se og læse andres afleveringer ud fra deres eget perspektiv og sætte det i relation til deres egen læreproces.</p> |
|--|--|

Bedømmelse

En tydelig lærerrolle i relation til elevernes afleveringer og præstationer er som bedømmer og faglig kompetent. Det handler om at give feedback til eleverne, der placerer dem på et fagligt niveau, og som samtidig retter fejl eller gør opmærksom på, hvor de kan forbedre sig i relation til faglige kriterier (til eksamen).

At sætte elever til at varetage den samme rolle i form af peer-feedback er mere udfordrende. Pointen vil være, at man kan arbejde med at gøre eleverne mere bevidste om, hvordan man fagligt vurderer en præstation. Til dette formål anvendes ofte skemaer eller bedømmelseskriterier, som eleverne skal forholde sig til, når de giver peer-feedback. Det er der bestemt muligheder i, men ud fra elevernes udsagn er det vigtigt at være opmærksom på, at sådanne skemaer og kriterier også kan blive et døvt redskab, der ikke fremkalder tænkning og egentlig forholde sig til et produkt hos eleverne.

Det hænger sammen med, at eleverne ikke føler sig kompetente til at foretage en faglig bedømmelse. Det er her feedbacken opleves som om den er til for feedbackens egen skyld.

Elevcitater om bedømmelse

“Vi har ikke kompetencerne til at vide, hvad der er rigtigt og forkert.”

“Hvis jeg skal give feedback til en person på et lavere niveau, så tager jeg lidt den der lærerrolle. Det sætter mig også lidt i en irriterende situation, fordi jeg har ikke lyst til at tage den der lærerrolle, for så virker man, som om man er bedrevidende eller arrogant.”

“Har jeg ret til at tage den lærerrolle. Man står i et dilemma der.”

“Det kan være grænseoverskridende at tage den rolle. Har man autoritet til det?”

“Tager det lidt med et gran salt. Jeg kan ikke rigtig bruge det [at modtage peer-feedback] til noget.”

“Jeg kan huske at da vi gjorde det, så vi åbnede det der skema der, så så vi ikke engang hans video. Nej så var det sådan, 3 ‘kan gøres bedre, ikke godt nok’, så kørte vi den igennem sådan okay nu har vi taget, sådan 5 gange ‘godt’, så må vi lige hellere tage ‘ikke godt nok’ fordi det virker mere realistisk. Altså, det var som vi gjorde. Altså det ser fint ud, men det er helt hul i hovedet. Men hvis det havde været tomt dokument, så var vi nødt til at skrive noget, så kunne vi ikke bare skrive ingenting. Vi så ikke engang videoen igen så blev det sådan nu har vi afleveret. Så hvis du nu startede helt fra scratch med et tomt dokument og så skulle skrive om deres, så ville vi jo skulle tænke. Meget mere med vores hjerne. Meget mere til: Hvad er det her?”

“Får jeg en følelse af, at nu laver jeg dit [læreren] arbejde, så du ikke skal lave det.”

Inspiration

Hvor elevens rolle som bedømmer er vanskelig, er der en tydelig elevrolle i relation til andre elevers afleveringer og præstationer i form af at få inspiration fra og spejle sig. Dette kunne fx handle om at flytte fokus fra peer-feedback til peer-læsning eller peer-lytning. Det vil sige eksplicit at sætte fokus på, at eleverne skal læse og se andre elevers præstationer med henblik på selv at få inspiration og relatere sit eget arbejde hertil. Der er med andre ord tale om feedback til sig selv. Fx arbejder nogle lærere med at bede eleverne om at læse andre elevernes afleveringer og dernæst alene forholde sig til, hvad de selv får ud af læsningen, og hvad de selv kan bruge til egne afleveringer.

Elevcitater om inspiration

”Det nytter ikke, at hun får feedback fra mig, men det nytter mig, at jeg ser hendes aflevering. Så kan vi måske lære af hinandens fejl. Eller se, hvor godt hun har lavet sin aflevering, og så kan jeg måske bruge det nyttigt og lære af det og bruge det til min næste aflevering.”

”Måden de beskrev en graf på og billeder generelt. Det var jeg ikke så god til dengang, men da jeg så så de der, jeg skulle læse og selv give feedback, så tog jeg det til mig og begyndte at skrive på den måde.”

”Det var faktisk feedback til det selv kan man sige så. Det var man fik sit eget arbejde sat i perspektiv. Det er måske meget godt det der med, at man læser andres for at kunne sætte sit eget i perspektiv. Det er jo i virkeligheden en feedback man giver til sig selv.”

“Feedback burde måske fungere mere som perspektivering til hendes eget arbejde, men ikke direkte feedback til den anden elev.”

“Jeg synes man får en ide om ens eget hvordan ens eget projekt ligesom ligger ved ligesom at se nogle andres. Der var både hvad man selv har gjort godt, men også hvad man ligesom har gjort dårligt. Altså for eksempel så da jeg så de andres videoer var der noget, hvor jeg tænkte, det ville jeg godt have haft med i vores, og så var der også noget hvor jeg tænkte der var vores video meget bedre end de andres.”

Brug af modellen i planlægning af undervisning

Skabelon

Afslutningsvis tilbydes en skabelon, der med udgangspunkt i modellen, kan bruges som afsæt til at få inddraget feedback-aktiviteter i forbindelse med et konkret undervisningsforløb. Skabelonen lægger op til en beskrivelse af det overordnede formål med at sætte fokus på feedback i undervisningen samt en udvælgelse af feedback-aktiviteten/-aktiviteterne med blik for, hvordan elevernes selvstændighed, samarbejde og refleksion ønskes styrket.

Skabelonen indeholder spørgsmål som:

- Hvordan synliggøres elevernes arbejde, og hvilken karakter har synliggørelsen? (jf. Arbejdsproces, Spørgsmål, Udkast, Refleksion og Aflevering/præstation)
- Hvordan er Lærer-Elev-interaktion (jf. Samarbejde, Bevidsthed, Bedømmelse etc.)
- Hvordan er Elev-Elev(er)-interaktion (jf. Hjælp, Dialog, Inspiration etc.)

Skabelonen er først og fremmest tænkt som hjælp til at blive bevidst om de forskellige måder at synliggøre elevernes arbejde på gennem forskellige feedback-aktiviteter og de tilknyttede interaktionsformer og -roller

Det kan fx være oplagt også at arbejde med *opgaveformuleringer*, der åbner for eller mere præcist peger hen mod specifikke feedback-aktiviteters interaktionsformer og -roller, hvilket skabelonen i sig selv ikke rummer og tager højde for. Ikke desto mindre kan opgaver stillet i forbindelse med et undervisningsforløb forudsætte elevernes arbejde med eksempelvis *udkast* og i selve opgaveformuleringen kan der indarbejdes incitamenter for at indgå i feedback-aktivitetens interaktionsformer – både mellem lærer-elev og elev-elev(er) og tilrettelagt mundtlig og/eller skriftligt. Sagt med andre ord, kan det handle om at lave en opgaveformulering, der indbærer at for at opgaven *kan*

fuldføres, kræver det, at dimensioner af **samarbejde**, *sparring og samtale* og **inspiration**, *spejling og input* indgår i læreprocesserne.

Dette vil være en væsentlig del i arbejdet med at opbygge en åben kultur for selvstændighed, samarbejde og refleksion.

| | | | |
|---|--|--|--------------------------|
| Feedbackens formål | | <Skriv her> | Navn: Fag: Klasse: |
| Hvordan synliggøres eleverne? | | Hvordan styrker aktiviteten elevernes selvstændighed, samarbejde og refleksion? | |
| <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; display: inline-block;"> <Vælg her> Aflevering/præstation Refleksion Udkast Spørgsmål Arbejdsproces </div> | | <Beskriv aktiviteten her> | |
| Lærer-Elev Beskriv lærer-elev-interaktionen | | <Skriv her> | |
| Elev-Elev(er) Beskriv elev-elev(er)-interaktionen | | <Skriv her> | |

Figur 2. Skabelon til arbejde med feedback-aktiviteter.

Denne publikation er et bidrag til hvordan feedback som begreb kan udvides og rammesættes inden for det, der kan kaldes en kultur for selvstændighed, samarbejde og refleksion.

Publikationen er et resultat af gennemført projekt med deltagelse af Københavns Åbne Gymnasium, U/NORD, Skive College, Herningsholm Erhvervsskole & Gymnasier og Aarhus Business College. Projektet har haft til formål at udvikle en model for en åben feedbackkultur, der kan inspirere andre end de deltagende skoler i deres arbejde med selvstændighed, samarbejde og refleksion i både SPROG- og STEM-fag.

I publikationen præsenteres en model, der tager udgangspunkt i, at feedback altid retter sig mod forskellige former for synliggørelse af elevernes arbejde. Modellen er bygget op om følgende måder at synliggøre elevernes arbejde:

- Aflevering og præstation
- Refleksion
- Udkast
- Spørgsmål
- Arbejdsproces

Dernæst udfolder modellen en række forskellige feedbackaktiviteter, der kendetegnes ved interaktioner mellem henholdsvis lærere-elever og elev-elever. Modellen giver hermed anledning til overvejelser over, hvordan feedbackaktiviteter mellem lærer-elever og elev-elever kommer til udtryk på forskellige måder, fx i form af at vurdere, rette, vejlede, forbedre, sparre, spejle sig, give input, støtte, hjælpe vise og peger samtidig på, hvordan undervisningen kan styrke disse processer.