

Læreruddannelsen i Skive

Faglærer: Preben Birckbak

Pædagogisk lærer: Jens Klinkby Godiksen

”Feedback skal udløse tænkning”

Om synliggørelse af mål og evaluering i
undervisningen



Mariane Petersen

107173

7. marts 2013

Indhold

Indhold	0
I. Indledning	2
II. Problemformulering	4
III. Læsevejledning	4
IV. Teori og begrebsafklaring	4
V. Dataindsamlingsmetode	5
VI. Hattie og Timperley	7
VI.1 Hattie og Timperleys model	7
VI.2 Undervisningssituation.....	12
VI.3 Delkonklusion	18
VII. Hartberg, Dobson og Gran	18
VII.1 Hartberg, Dobson og Grans model.....	18
VII.2 Undervisningsituationen	20
VIII. Synlig læring	22
IX. Metode og dagsordener?	23
X. Feedback og dannelse	25
XI. Konklusion	28
XII. Handleperspektiv	30
XIII. Perspektivering	32
XIV. Litteraturliste	33
Bilag 1.	35
Bilag 2.	36
Bilag 3.	37
Bilag 4.	38
Bilag 5.	39
Bilag 6.	40
Bilag 7.	41
Bilag 8.	42

I. Indledning

Hvad skal vi med skolen? Hvad skal den kunne? Og hvad skal den levere?

Med det stigende antal timer vore børn skal tilbringe i skolen, bliver det vel til stadighed det mere centrale spørgsmål at stille.

Den naturlige vej at gå for en lærerstuderende (og for så mange andre jo også) er at undersøge formålet med skolen.

Ser man i Folkeskolens Formålparagraf, er der flere spor at følge. Man kan vælge uddannelsesvejen med: *"Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give børnene kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere"*.

Man kan også vælge dét, der ofte bliver kaldt dannelsesvejen: *"Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give børnene kundskaber og færdigheder, der: ... fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling"*.

Nu er alsidig udvikling jo et noget bredt begreb, men læser man videre i faghæfte 47, står der: *"Der lægges fortsat vægt på, at eleverne i den danske skole skal udvikle alle sider af deres personlighed, dvs. at de skal udvikle sig emotionelt, intellektuelt, fysisk, socialt, etisk og æstetisk"* (Fælles Mål 2009, afsnit 7). Så folkeskolen skal det hele.

Men et formål er altid kun en hensigtserklæring eller et sigtepunkt. Der er ingen garantier for, at man ikke kan blive afsporet undervejs.

Hvordan ser man så, hvad der er meningen?

Når folkeskolens formålparagraf skal være et udtryk for de visioner, der er i samfundet, må det være rigtigt at vende sig derhen, hvor man i komplekst samfund har en mulighed for at se noget, der udtrykker 'folkets vilje', og det må være den politiske platform.

Her hedder det: *"Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen"*. Med denne titel udsendte regeringen i december 2012 deres forslag til en folkeskolereform. I forslaget kan man videre læse *"Det er regeringens mål, at vores børn skal blive den bedst uddannede generation i danmarkshistorien"* (Udspillet, 2012, s. 7). Fra politisk hold er der altså endnu engang lagt stor vægt på fagligheden i skolen. Eleverne skal ikke bare blive dygtige, de skal også blive de dygtigste, der endnu er set. Som en videre uddybning af dette, kan man samme sted læse: *"Det store flertal af børn klarer sig godt i skolen. Men de kan blive endnu dygtigere. Det er nødvendigt. For samfundet, arbejdsmarkedet, og den globale verden stiller stadig større krav til os alle sammen"* (Udspillet,

2012, s. 7). Med denne sentens gøres det klart, at der er behov for samfundsborgere, der kan klare sig - og klare sig *godt* i en global konkurrence.

Hvordan forestiller man sig så, at fagligheden skal løftes, og hvordan arbejder man hen mod at få *den bedst uddannede generation*? Tiltag som skal sikre dette er blandt andet forskning i pædagogik, undervisningsmetoder og udvikling af nye værktøjer. Som en anden faktor for at nå målet, afsættes der endvidere også 1 mia. (Udspillet, 2012, s.12) til efteruddannelse af lærere og andre faggrupper.

Men hvad er det, vi som lærere skal uddannes i? Findes der undervisningsmetoder og værktøjer, som kan sikre, at eleverne får fuldt udbytte af undervisningen? Og hvad betyder det egentlig at få fuldt udbytte af undervisning? Med jævne mellemrum bliver der introduceret nye tiltag og nye metoder, som har til formål at højne kvaliteten og give lærerne værktøjer.

Her har man i Skive Kommune netop haft lærerne inde på efteruddannelse. Temaet var elevfeedback. På baggrund af et tidligere pilotprojekt i Skive Kommune har University College Nordjylland udviklet et uddannelsesprogram om elevfeedback. Programmet har blandt andet baggrund i John Hattie og Helen Timperleys model over måden at anvende feedback på i skolesammenhænge for dermed at forbedre læring. Modellen konstrueredes ud fra effektudregninger på metaanalyser over forskellige undersøgelser og forskningsresultater.

Er det vejen frem at holde sig til forskning, og hvad er forskning egentlig?

Jeg har valgt at sætte fokus på ovenstående og behandle emnet i nærværende arbejde, fordi jeg i min efterbehandling af et praktikforløb blev optaget af, om jeg kunne have opnået bedre resultater hos mine elever, hvis jeg havde haft større fokus på mål og evaluering i undervisningen.

I mit praktikforløb havde jeg desuden fokus på elever med lettere faglige vanskeligheder i forhold til skriftlig dansk, og det slog mig bagefter, hvor lidt jeg egentlig var klar over, hvad de selv tænkte om processen, og om, hvad der kunne have hjulpet dem og motiveret dem.

Behovet for at have nogle arbejdsrutiner, der også ser eleverne som hele mennesker, og for at tilrette undervisningen, så eleverne selv kommer til orde, fik mig til at interessere mig for feedback som et værktøj.

Dette fører mig frem til følgende problemformulering:

II. Problemformulering

Hvordan kan man gennem feedback i danskundervisningen støtte indskolingselevernes dannelsesproces – og kan anvendelsen af feedback indgå i en almindelig skolehverdag?

III. Læsevejledning

For at kunne svare på om feedback kan støtte indskolingselevernes dannelsesprocesser, vil jeg se på forskellige teorier om feedback. Jeg vil gå nøjere ind i dem for kunne sætte dem i forhold til en undervisningssituation. På denne måde vil jeg undersøge brugen af feedback en almindelig hverdag. Derefter vil jeg se på feedback i en større skolesammenhæng ved at belyse 'synlig læring'. Endelig vil jeg diskutere baggrunden for brug af metoder i skolen for sidst at undersøge, om feedback kan støtte elevernes dannelse.

IV. Teori og begrebsafklaring

Feedback

Feedback er et meget bredt begreb. Det kan i sin grundform forstås som 'tilbage melding' eller 'tilbagekobling' og drejer sig om kommunikation.

Til at belyse begrebet nærmere benytter jeg mig af professor John Hattie og professor Helen Timperleys model fremstillet i artiklen "Power of Feedback".

Endvidere ser jeg også på en model lavet af projektleder Egil Weider Hartberg, professor Stephen Dobson og doktorgradsstipendiat Lilian Grans alle tre fra Høgskolen i Lillehammer.

Jeg bruger disse to modeller, da de har lidt forskellige tilgange til feedback, og jeg ønsker, at få så vidt et syn på begrebet som muligt.

John Hattie og Helen Timperleys model er baseret på effektforskning gennem brug af metaanalyse,

hvor Egil Weider Hartberg, Stephen Dobson og Lilian Gran bygger deres forståelse på områder fra forskellige læringsteorier.

Jeg vil i opgavens forløb uddybe de to modeller.

På samme måde bliver 'synlig læring' også uddybet, når det bliver belyst i opgaven.

Dannelse

Dannelse forstås overordnet som almen dannelse og til at belyse det nærmere, bruger jeg professor Jan Tønnesvangs begreb kvalificeret selvbestemmelse.

I dette begreb uddyber Jan Tønnesvang dannelse gennem en opdeling af menneskets behov for tilværelseskompetencer i fire forskellige tilværelsesdimensioner. Opnåelse af kompetencer i hvert af de fire områder, har stor betydning for et menneskes udvikling set gennem Tønnesvangs optik. Jeg vil gennem denne optik se på danskfagets formål sat i forhold til anvendelsen af feedback i undervisningen, hvorfor jeg først uddyber begrebet på dette tidspunkt.

Andet

Jeg bruger enkelte dele fra Knud Illeris' læringsteori til belysning af punkter i Hattie og Timperleys model.

Hilbert Meyer bliver også kort inddraget, da han i sine ti kendetegn for god undervisning har nogle anvisninger, der uddyber punkter i analysen.

V. Dataindsamlingsmetode

For at undersøge om feedback kan støtte indskolingseleverne i danskundervisningen har jeg valgt at bruge en undervisningssituation med en fokuselev, som er beskrevet i min logbog. Endvidere benytter jeg et elevprodukt og min lektionsplan til dagen, der også fungerede som min dagsorden. Endelig har jeg brugt et uddrag fra min SMTTE-model for at se nærmere på min planlægning i forhold til min fokuselev.

Logbog

Logbogen er konstrueret som en beskrivelses- fortolknings- og refleksionslog (Bjørndal, 2003, s. 74) og er altså en struktureret log.

Jeg har i mit praktikforløb benyttet logbog, da "*Formålet med logskrivning er at skabe en mere dybtgående forståelse af hændelser via skriftlig refleksion*" (Bjørndal, 2003, s. 72). Samtidig har logbogen fungeret som kilde til justering af den daglige undervisning.

Logbøger er behæftet med flere fejkilder, for eksempel at jeg som logbogsfører altid selv er en del af observationen, og at der oftest forekommer refleksion og fokusering allerede på noteringstidspunktet. Udover at jeg allerede har begyndt refleksionrækken, inden jeg skriver, er logbogen først ført efter lektionen, hvilket også kan betyde, at der er visse erindringsforskydninger.

Elevprodukt

Elevproduktet er som sagt fra en udvalgt undervisningssituation. Jeg kan med elevproduktet få en anden tilgang til feedback, og dermed analysere feedbacks virkning.

Et elevprodukt har i sin form en vis neutralitet.

Samtidig er et elevprodukt jo altid kun min fortolkning af elevens arbejde med opgavekravene, og der kan jo være forskellige grunde til at opgaven er besvaret netop sådan.

Lektionsplan/dagsorden

I denne sammenhæng har jeg valgt at bruge min lektionsplan som datamateriale, da problemformulering netop spørger ind til en situation i en lektion, og oplevelserne der kan have sammenhæng med min planlægning. Lektionsplanen fungerede som sagt også som dagsorden med stikord. Det er selvfølgelig en fejkilde, da jeg på denne måde ikke har den akkurate ordlyd i situationen.

Uddrag fra SMTTE-model

For at undersøge feedback som planlægningsværktøj, benytter jeg mig af et uddrag fra min planlægning af hele forløbet.

Jeg kan i mit efterarbejde se, at det ville have været optimalt at have haft en videooptagelse af situationen, da den på kunne have givet et mere objektivt syn på situationen. Jeg ville her kunne analysere på min fokuselevs og egen non-verbalesprog også.

Jeg kunne også have haft glæde af en 1. ordens observatør (Bjørndal, 2003, s. 34). En observatør af 1. orden har netop kun opgaven, at observere den pædagogiske situation uden selv at indgå i den og er derfor ikke optaget af andre opgave, hvilket kunne have betydning for, at jeg havde haft en mere detaljeret beskrivelse.

Jeg spørger i min problemformulering, hvordan feedback kan fungere i en almindelig hverdag. For at kunne undersøge dette nøjere, vil jeg bruge professor John Hattie og professor Helen Timperleys model.

VI. Hattie og Timperley

Først vil jeg gennemgå modellen og se på dens forskellige elementer. Derefter vil jeg sætte en konkret undervisningssituation i forhold til den.

VI.1 Hattie og Timperleys model

I indledningen til artiklen "The Power of Feedback" skriver Hattie og Timperley, at feedback i forskellige undervisnings- og læringsskrifter ofte tillægges stor betydning for elevernes præstationer. Den generelle oplevelse er, at karakteren af feedback kan have både negative og positive konsekvenser. Da dette ikke er undersøgt nøjere, udfører Hattie og Timperley derfor effektudregninger på forskellige aspekter af feedback ud fra metaanalyser, og således har modellen et positivistisk grundlag.

Grundlæggende forstår Hattie og Timperley feedback som "*...information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding*" (Hattie og Timperley, 2007, s. 81). Feedback er altså de oplysninger, der fås fra mange sider som omhandler ens fremfærd eller ens forståelse.

Feedback bruges i to betydninger i modellen, nemlig dels som et overordnet begreb for hele modelkompleksiteten, dels som enkeltelement i modellen. Grunden til de to forekomster af ordet er, at feedback og nye instruktioner hænger sammen i et kontinuum (Hattie og Timperley, 2007, s. 82). Feedback er altså en proces som igangsætter en ny proces, og den kan derfor betragtes som formativ evaluering.

Som det ses i modellens ordlyd, er formålet med feedback overordnet at reducere afstanden mellem den nuværende præstation/viden og det ønskede mål (se bilag 1). Denne afstand kan formindskes af henholdsvis lærer eller elev.

Læreren kan på sin side formindske afstanden ved at tilføre passende udfordrende og specifikke mål eller hjælpe eleverne gennem den feedback, han/hun giver. For at kunne gøre dette, må læreren have et godt indblik i den enkelte elevs udviklingssted med hensyn til færdigheder og kundskaber. Samtidig må læreren også vide, hvad eleverne gerne skulle nå. Dette gøres meget tydeligt for eleverne, så de selv får mulighed for at arbejde med på at nå målene (Hattie, 2012, s. 115).

Her siger Illeris, at enhver læring kræver mobilisering af mental energi, og at vi vælger " ... *denne mobilisering for hele tiden at opretholde vores mentale og kropslige balance. Der kan være tale om usikkerhed, nysgerrighed eller udækkede behov, der får os til at opsøge ny viden, forståelse eller nye færdigheder for at genoprette balancen*" (Illeris, 2009, s. 41). Såfremt målene er tydelige, er der på denne måde en mulighed for, at eleverne oplever et udækket behov eller nysgerrighed og derfor motiveres.

Videre i modellen kan eleverne på deres side vælge at reducere forskellen enten ved at forøge deres indsats og anvende mere effektive strategier, eller ved at opgive målene, sænke dem eller gøre dem uklare på forskellig vis.

For at kunne give effektiv feedback skal der stilles tre spørgsmål. Forløbet med at besvare disse tre spørgsmål virker ind på fire forskellige niveauer.

Ser man først på spørgsmålene, lyder de: *Hvor skal jeg hen? Hvordan går det i min proces? Hvad er næste skridt?* Det handler altså om mål, progression og nyorientering i forhold til forskellige handlinger. For at få en samlende betegnelse for indholdet i hvert spørgsmål benævnes de henholdsvis *feedup*, *feedback* og *feedforward*. Skal læringsmiljøet være ideelt, er det vigtigt, at både lærer og elever søger at besvare disse spørgsmål. Der er altså en dobbeltsidighed i spørgsmålenes besvarelse, ser man. Det er Hattie og Timperleys påstand (Hattie og Timperley, 2007, s. 88), at vi som lærere har en tendens til at overtage ansvaret for eleverne på en sådan måde, at de ikke selv får

mulighed for at overveje de forskellige elementer i deres læringsproces. Dette medfører, mener de, at elevernes læringsudbytte vil formindskes.

En anden væsentlig faktor i forhold til læringen er, at såfremt eleverne ikke selv er involverede i på forskellig måde at formulere sig om disse spørgsmål, vil vi som lærere heller ikke få mulighed for at få viden om elevernes tankegang (Hattie og Timperley, 2007, s. 88). Det betyder, at vi ikke kan optimere undervisningen for den enkelte elev.

Jeg vil nu gå nærmere ind i de tre spørgsmål, for at danne mig et overblik over deres indhold.

Feedup

For at kunne besvare spørgsmålet i feedupområdet (*Hvor skal jeg hen?*) indebærer det, at der sættes klare læringsmål med passende udfordringer. Det er samtidig vigtigt, at der er tydelige succeskriterier, der viser, at målet er nået. Er der ikke denne tydelighed i mål og kriterier, vil eleverne have svært ved at se et formål med at arbejde hen imod dem.

Samtidig, siger Hattie og Timperley, har elever ikke automatisk en følelse af forpligtigelse til at nå mål, hvis ikke man opbygger denne forpligtigelse sammen med dem (Hattie og Timperley, 2007, s. 88-89). Yderligere skal målene have et egentligt mestringspotentiale og ikke blot være præstationsmål som f. eks. at færdiggøre en opgave (Hattie, 2012, s. 117). Det handler altså om at udvikle kompetencer.

Feedback

Den egentlige feedbackdimension ligger i feedbackspørgsmålet, der omhandler svar på læreprocessen (*Hvordan går det i min proces?*). I denne del er det ikke nok blot at undersøge udvikling gennem eksempelvis en test, som det ofte er tilfældet. Det handler mere om at bibringe informationer/viden i forhold til forskellige områder i arbejdet med opgaveløsning (Hattie og Timperley, 2007, s. 90). Dette kan gøres på flere måder. Hattie oplister fem mulige strategier, som han har lånt hos William and colleagues, nemlig: "*clarifying and sharing learning intentions and criteria for success; engineering effective classroom discussions, questions, and learning task; providing feedback moves learners forward; encouraging students to see themselves as the owners of their own learning; and activating students as instructional resources for one another*" (Hattie, 2012, s. 118).

Feedforward

I feedforwardområdet (*Hvad er næste skridt?*) er det Hattie og Timperleys påstand, at elever oftest blot får at vide, at de skal have mere ny viden, lave flere opgaver, og at der er flere forventninger til dem. Men hensigten med dette spørgsmål er derimod netop at forhøje læringsmulighederne ved i stedet at øge udfordringerne og hjælpe eleverne med at få større selvregulering i forhold til læreprocesserne. Yderligere skal de hjælpes og støttes til at få en større færdighedsgrad i udførelse af opgaver, flere strategier, dybere forståelse og mere viden om både, hvad der er forstået, og hvad der ikke er. (Hattie og Timperley, 2007, s. 90).

Der er således i høj grad fokus på at udvikle kompetencer. I stedet for blot at bibringe nye kundskaber og færdigheder, søges elevens kundskaber og færdigheder uddybet.

De fire niveauer

Som sagt relaterer disse tre væsentlige spørgsmålsområder til fire niveauer nemlig *opgaveniveau*, *procesniveau*, *selvreguleringsniveau* og *det personlige niveau*. Spørgsmålene indvirker på alle fire niveauer, men hvert spørgsmål har altså også en nøje tilknytning til det enkelte niveau. Her er forståelsen, at de tre spørgsmål arbejder sammen. For eksempel kan spørgsmål på procesniveauet føre til, at der sættes nye mål på opgaveniveau.

Opgaveniveauet

Spørgsmål på opgaveniveauet handler både om, hvor godt en opgave er forstået, og hvor godt den er udført. Spørgsmål her kan føre til, at der søges mere eller anden viden, og at der i det hele taget opbygges mere overfladisk forståelse.

Hattie og Timperley mener, at feedback i almindelighed oftest gives netop på opgaveniveau. Dette kan medføre, at eleverne kun fokuserer på det umiddelbare mål men ikke investerer kræfter i at udvikle strategier på proces- og selvreguleringsniveau (Hattie og Timperley, 2007, s. 91).

Procesniveauet

På procesniveauet handler feedback om at give eleverne en dybere forståelse af, *hvordan* de bruger de forskellige processer i arbejdet med at løse en opgave. Feedback her fungerer som stikord f. eks. i forhold til, hvordan der kan søges mere information, eller hvordan arbejdsgange i opgaveløsningen kan bruges.

Det understreges, at en meget vigtig del af feedback på dette niveau drejer sig om, at eleverne får strategier til at opdage fejl og bruge fejlene konstruktivt. "*Error is the difference between what we*

know and can do, and what we aim to know and do – and this applies to all (struggling and talented; students and teachers). Knowing this error is fundamental to moving towards success. This is the purpose of feedback." (Hattie, 2012, s. 115).

Arbejder man med feedback på opgaveniveau samtidig med feedback på procesniveau, kan det have stor effekt på elevernes læringsudbytte (Hattie og Timperley, 2007, s. 93).

Selvreguleringsniveauet

Feedback på selvreguleringsniveau skal medføre, at eleverne kan og vil tillempe egne læreprocesser. Det involverer også samspillet mellem engagement, kontrol og tillid på flere planer. Et vigtigt punkt er, at feedback på dette niveau skal udvikle elevernes lyst og evne til at søge og til at udnytte feedback.

Er det hjælp, eleven søger, kan det gøres på to måder. Enten ved at søge udøvende hjælp, der handler om at få direkte svar og direkte hjælp. Dette har med opgave – eller procesniveauet at gøre. Eleven kan også søge instrumentel hjælp. Den handler om at spørge efter stikord til selv at arbejde videre. Dette har med det selvregulerende niveau at gøre (Hattie og Timperley, 2007, s. 96). Evnen til at være selvregulerende og selvevaluerende kan styrkes blandt andet ved at bruge reflekterende og undersøgende spørgsmål i feedbacksituationen (Hattie, 2012, s. 120).

Det personlige niveau

Det personlige niveau er kun taget med, skriver Hattie og Timperley, fordi det ofte adresseres i undervisningen særlig i form af ros. Skal dette niveau tages i betragtning, skal det være i forbindelse med de øvrige niveauer (Hattie og Timperley, 2007, s. 96). Det vil altså sige, at der eksempelvis godt kan roses i forbindelse med en opgave, men så er det i forhold til, hvordan de forskellige elementer i opgaven er udført, og ikke en overordnet vurdering af eleven: *"Praise the students and make them feel welcomed to your class and worthwhile as learners, but if you wish to make a major difference to learning, leave praise out of feedback about learning"* (Hattie, 2012, s. 121).

Konkluderende kan det siges, at der er mange ting i spil, hvis man ønsker at arbejde med feedback, som det foreslås her. De forskellige områder væver eller sløjfer sig ind i hinanden.

De spørgsmål der stilles, og de refleksioner spørgsmålene afstedkommer, skal lede til nye typer af forståelser. Feedback kan på denne måde føre til metakognition.

Hos Illeris beskrives metakognition som "... en overordnet læringskategori, der placerer andre læreprocesser i et samlende overordnet perspektiv" (Illeris, 2009, s. 81). Videre skriver han, at det "... indebærer, at man tilegner sig noget kvalitativt nyt ved at forstå de grundlæggende betingelser for almindelig assimilativ og til dels akkomodativ videns- og evt. færdighedslæring på et område" (Illeris, 2009, s. 81). Man kan altså således forholde sig til sin egen måde at tænke på.

Endnu et af de elementer, der oplagt styrkes af feedback, er undervisningsdifferentiering. Det ligger som sagt implicit i tanken om feedback, at læreren har fokus og tæt føling med, hvor den enkelte elev befinder sig, og at der stilles præcis de spørgsmål og gives de input, som eleven har brug for i forhold til sin udvikling. Som Thomas Binderup skriver: "At fundere sin praksis i analyse og vurdering handler om, at læreren evaluerer undervejs og efterfølgende i forløbet, men også at lærerne ved, hvad de skal stille op med resultaterne af disse evalueringer" (Binderup, 2012, s. 19).

Da jeg i min problemformulering spørger, om feedback kan støtte indskolingsleverne i danskundervisningen, vil jeg nu i det følgende gøre rede for en virkelig undervisningssituation, hvorefter jeg vil analysere samme situation med udgangspunkt i feedbackmodellen.

VI.2 Undervisningssituation

Baggrund

Baggrunden er et forløb i efteråret i en 2.klasse, hvor jeg havde fokus på begyndende genrekendskab og skriftlighed, særligt i forhold til elever, der havde vanskeligheder med det skriftlige uden dog at have diagnosticerede problemer. Jeg havde i samarbejde med klasselæreren udvalgt tre fokuselever.

I denne del af forløbet arbejdede vi med digte, en genre, der netop kan virke befordrende på elever med manglende lyst til at skrive (Mailand, 2009, s. 104-105). I forløbet indgik forskellige aktiviteter, der skulle fungere motiverende både i formen for samarbejde, såvel som at have en høj elevaktivitet. Temaet for forløbet var "Fødder, tæer og sko". Eleverne havde på daværende tidspunkt oftest arbejdet med skriftlige opgaver som hjemmeopgaver, og derfor var det ikke klart, hvor niveauet reelt var for mine fokuselever. Der forelå ikke endvidere ikke elevplaner for disse tre. Ud fra trinmålene havde jeg for hele praktikforløbet sat følgende mål for de tre fokuselever: at de skulle få lyst til at skrive; at de skulle blive i stand til at skrive mere og med større nuancering i ordforråd; at de skulle blive i stand til at skrive selvstændigt, og at de skulle blive i stand til at følge

de skitserede kompositoriske krav for henholdsvis digte og fortællinger. Og endelig, at de kunne kende forskel på de to genrer.

Lektionsforløb

På dette tidspunkt i undervisningsforløbet skulle eleverne skrive deres første udkast til et digt (bilag 2).

Jeg indledte med en klassesamtale, hvor vi fælles talte om, hvad vi havde lavet hidtil, og hvad vi havde lært om digte op til dette punkt. Herefter gav jeg mundtligt klassen kravene til teksterne, og gav dem endvidere en forhåndsmelding om, at de på et senere tidspunkt skulle skrive deres digte i skolegården.

Opgavekravene var:

- eleverne skulle være opmærksomme på færre ord på linjerne og dermed linjeskift.
- de skulle eventuelt sætte de ord sidst i sætningerne, som de ville have, at en læser skulle hæfte sig særligt ved.
- de skulle skrive, så der dannede sig billeder i hovedet på læseren.
- digtet måtte gerne udtrykke en stemning.

Som hjælp til opgaven kunne de eventuelt benytte sig af ord, vi fælles havde samlet i ordklasserne substantiver, verber og adjektiver. Desuden kunne de bruge forslag til indledninger og billedmateriale som igangsætter. Alt sammen var tilgængeligt på opslagstavler i klasseværelset.

For at kunne lave selvkontrol af arbejdet skulle de, når digtet var skrevet, læse det godt igennem for sig selv og overveje, om en udefrakommende kunne forstå det. Herefter skulle de gerne læse digtene højt for hinanden.

Alle elever går i gang. Sidst i lektionen er Søren færdig med sit digt og viser mig det. Mit notat fra logbogen til denne situation er:

"Søren er færdig og kalder på mig. Han har skrevet et digt, der ligner en fortælling, og jeg siger, at han skal huske at skifte linje, så man får mere øje på de enkelte ord, og at det skal være mere som noget, man oplever. Det accepterer han." (bilag 3).

Jeg siger altså til Søren, at opgaven ikke er helt rigtig, og jeg giver ham nogle forslag om, hvor der kan foretages ændringer.

Hvorfor gør jeg mon det? Her er min dataindsamling for svag, men med tanke på, at det netop er elever, der ikke er så stærke på det skriftlige område, er min oplevelse, at jeg vil hjælpe ham videre ved at give ham viden om opgaven. Jeg har følgelig i situationen foretaget en vurdering, som jeg ikke har data for.

Men hvad ville der være sket, hvis jeg havde taget feedbackmodellen i brug?

Feedback i en undervisningssituation

Ser man på situationen med Hatties og Timperleys model, er det tydeligt, at jeg har overtaget ansvaret for min elev. Han viser mig sit arbejde, og jeg siger, hvad han skal ændre. Han har altså fået genformuleret de fleste af opgavekravene, men han er ikke på noget tidspunkt selv inddraget i at formulere sig om arbejdet. Feedback i denne situation ville have indebåret, at jeg skulle have stillet spørgsmål i stedet for.

På opgaveniveauet ville det handle om spørgsmål, som afdækker, om opgaven er rigtig. Jeg kunne for eksempel have spurgt: *Hvad skulle du gøre?* Når det var afdækket, kunne jeg spørge: *Hvad har du gjort?* Og selvfølgelig kunne jeg endelig stille et spørgsmål om, hvad han så nu kan gøre og på hvilken måde. Her er det vigtigt, at eleven oplever, at fejl er et gode, og at det er dem, man lærer af, som beskrevet tidligere. Samtidig ville jeg også skulle spørge ind til, *hvordan* Søren kan bruge den hjælp, der er at hente både i opgavekravene, i de ting, der er hængt op i klassen og i at læse teksten igennem selv og for en kammerat. Med min måde at agere på skulle jeg gerne give ham lyst til at søge feedback igen enten hos mig eller en klassekammerat.

Da de tre spørgsmål virker sammen med alle niveauer, vil spørgsmål om opgaven kunne få indflydelse på de øvrige niveauer, som jeg har forsøgt at beskrive, men det kræver, at jeg som lærer er meget bevidst om, hvilke spørgsmål, der skal stilles, og tilsvarende, at jeg er meget opmærksom på de svar, jeg får.

Hvis Søren vælger at vise mig digtet for at få hjælp til at se, om det er lavet rigtigt, *kan* det være en del af hans selvreguleringsstrategi, nemlig at søge udøvende hjælp. Det ville betyde, at jeg skulle være endnu mere opmærksom på at give ham feedback og også på, hvordan denne feedback bliver givet, hvis han skal komme frem til at søge instrumentel hjælp i stedet. Hattie og Timperley skriver her, at mange elever ikke søger hjælp, fordi de opfatter, at det kan være en trussel mod deres selvværd eller sætte dem i en forlegenhed i forhold til kammerater og/eller lærer (Hattie og

Timperley, 2007, s. 96). De åbne spørgsmål, der skal afdække, hvad der skulle gøres, hvad der blev gjort, og hvad eleven selv forestiller sig at kunne gøre, må derfor også kræve, at eleven oplever en vis grad af tryk og selvbestemmelse.

Som nævnt under det personlige niveau er ros ikke en strategi i forhold til læring som sådan, men ros kan netop bruges til at få eleven til at føle sig som en person, der er værd at undervise og som en del af klassen. Det ligger for mig at se også i at have relationskompetence.

Men ville disse åbne spørgsmål have været en mulighed, så jeg ved hjælp af feedback kunne hjælpe Søren videre? I den beskrevne undervisningssituation ville jeg have haft problemer allerede, når jeg skulle spørge ind til opgaveniveauet. Jeg ville som nævnt som det første være interesseret i, at Søren kunne afdække, om teksten nåede succeskriterierne. Da opgavekravene kun er givet mundtligt, har han imidlertid ikke nogen mulighed for at søge hjælp til selv at tjekke, om han når målet. Hele feedbackmodellens intentioner kan altså ikke træde i kraft i forhold til denne enkelte elev, fordi jeg i feeduopområdet ikke har været tydelig og samstemt med ham. Det vil også sige, at han i denne situation ikke får mulighed for at arbejde med hverken proces- eller selvreguleringsniveauet, hvilket betyder, at han ikke har mulighed for en dybere forståelse af hele læringsprocessen.

Havde jeg ved lektionens start også skrevet op, hvad der skulle laves, hvilke succeskriterier der var, hvor der kunne søges hjælp, og hvordan de kunne evaluere (nemlig ved at læse selv og for hinanden), ville mine elever have fået muligheden for selv at give hinanden og sig selv feedback både på processen og siden på det færdige arbejde.

Netop dette adresserer Hilbert Meyer i sine tanker om ti kendetegn for god undervisning. Under et af punkterne, nemlig 'klar strukturering af undervisningen', har han det, han betegner som en "informerende undervisnings-intro". Her anbefaler han tilsvarende, at man i begyndelsen af lektionen "*klart og uden krumspring fortæller – eller skriver på tavlen – hvad eleverne kan vente sig*" (Meyer, 2008, s. 36), og han tilføjer længere nede i teksten nødvendigheden af at være åben over for justeringer i forløbet. Det svarer til feedback som en gensidig udveksling og proces i undervisningen.

I forhold til dette, har jeg i mine logbogsnotater registreret, at jeg skal justere undervisningen, og her er en vigtig pointe. Havde jeg *spurgt ind* til de forskellige processer både hos min fokuselev og de øvrige elever, så kunne jeg som lærer have fået en vigtig information om, hvilke tiltag der kunne være hensigtsmæssige at sætte i værk fra min side for at justere undervisningen. Det vil sig de

justeringer i forløbet, som Meyer omtaler, forudsætter, hvis de skal være hensigtsmæssige, feedback som den dialog, der giver læreren indsigt i, hvor eleverne er.

Ser man på lektionen som en del af det større digtforløb, kan den betragtes ud fra området for feedbackspørgsmål – hvor er vi i udviklingen? Her har jeg i min indledning til timen brugt én af de fem strategier, Hattie nævner (Hattie, 2012, s. 118), for jeg kan se i lektionsplanen, at jeg har forsøgt at gøre læringsintentionerne og succeskriterierne klare og dele dem med eleverne. Det gjorde jeg ved vores samtale om, hvad vi har lært om digte, og at de skal skrive digte nu, som har et formål (man skriver altid til nogen; digtene skal skrives i skolegården), og hvordan digtene skal være. Her siger Meyer dog om, hvornår der kommer 'klarhed i opgaver', at "*... det gør der kun, hvis de (eleverne) i hvert fald delvist har forstået sammenhængen mellem mål-, indholds- og metodevalg.*" (Meyer, 2008, s. 27). Det skal i denne forbindelse siges, at der i klassen hænger en planche med de overordnede mål for hele praktikforløbet. Her har jeg i et mere børnevenligt sprog også formuleret formålet med at kunne skrive i det hele taget. Vi har i starten af forløbet talt om dette, som dét at kunne kommunikere sine tanker, følelser og meninger til andre og dermed at være med til at bestemme. Altså feedup i et meget langt perspektiv.

Som nævnt har mit fokus ligget på skriftlighed og elevaktivitet, men ved at bruge tankerne fra feedbackmodellen, ville jeg i planlægningen muligvis kunne have fokuseret mere på, hvilken eksakt viden, eleverne skulle have, hvilke færdigheder, der skulle øves med aktiviteterne i de enkelte lektioner, samt ikke mindst hvordan de kunne følge op på dette.

Yderligere har jeg nævnt, at der ikke var elevplaner tilgængelig for fokuseleverne. Derfor havde jeg ikke mulighed for på forhånd at sætte specifikke læringsmål for netop denne elev. Gennem den respons, jeg ville have fået ved at anvende feedback i denne undervisningssituation i sammenhæng med andre undervisningssituationer, kunne der laves en meget præcis elevplan sammen med ham.

Det er sandsynligvis svært at nå rundt til ret mange elever i en lektion, derfor må gode arbejdsrutiner, hvor man søger hjælp hos hinanden opbygges.

Jeg kunne også have taget Søren's digt med hjem, Hvordan ville man så kunne give feedback?

Feedback på skriftlige opgaver

For at undersøge dette, vil jeg først foretage en kort analyse af Søren's digt (bilag 4).

Det første, der falder i øjnene er, at han skriver en fortælling. Han har en indledning, *mine*

fodboldstøvler, en indholdsdel, *gik en tur op i bjergene*, samt en afslutning, *de faldt ned*. Samtidig skriver han teksten i fortløbende sætninger og vælger ikke at lave linjeskift, hvilket ellers på en særlig måde betoner rytmen i et digt og derfor også ordenes betydning. Endvidere fastholder han også mellemrumstreger både som stavelsesdeling og som deling mellem de enkelte ord. Han har mange rigtigt stavede ord. Desuden anvender han ord og motiver fundet i den fælles pulje nemlig *mine fodboldstøvler* og billedet af bjergene. Ved at sammenstille en tur i bjergene, der kræver vandrestøvler, med fodboldstøvler, der for ham repræsenterer en anden situation nemlig fællesskab og leg med andre børn, laver Søren et semantisk sammenstød (Mailand, 2009, s. 107). Gennem inferens skaber han en spændingsfyldt stemning i teksten – hvem ville ikke synes, det var farligt at falde ned fra et bjerg? Med en ændring i makrostrukturen og nogle få udeladelser eller ombytninger af ord, kan man sige, at han er i gang med at lave et episk-lyrisk digt.

Feedback i dette tilfælde kunne have lydt således:

Feedup (fra timen): Digtet skal have korte sætninger, der står under hinanden.

Du skulle vælge, hvilke ord der skulle stå sidst i sætningen.

Feedback: Du har skrevet flere sætninger, det er godt. Men de står efter hinanden.

Feedforward: Husk at sætte dem under hinanden. Vælg hvilket ord du vil slutte hver sætning med, det er det ord, man bedst husker, når man læser digtet.

Feedup (fra timen): Du skulle forsøge at lave billeder i mit hoved. Jeg skal kunne føle, hvordan det er.

Feedback: Det har du klaret rigtig godt! Jeg kan se fodboldstøvlerne for mig, og hvor bange de må være, da de falder ned af bjerget.

Feedforward: Kan du bruge endnu flere ord til at fortælle om støvlerne?

Denne gennemgang viser mig, at der bestemt er nogle fordele ved at tænke feedbackbegrebet med, når opgaver skal gennemses. Søren får helt klart mere information, der samtidig giver ham nogle redskaber. Feedback i processen som her betyder også, at jeg har mulighed for at se, at der måske kan sættes et lidt højere mål for ham. Martin Jørgensen og Ole Pedersen siger i bogen "Læreren som sproglig vejleder: *"Evalueringen skal være processuel, den skal gøre noget synligt, og den skal*

fremme refleksion både hos eleven og hos læreren. Disse tre kriterier, som mere eller mindre forudsætter hinanden, bliver aktiverede, når elevernes skriftlige produkter fastholdes over tid, når de får opmærksomhed, og når de bliver gjort til genstand for samtale" (Jørgensen og Pedersen, 2005, s. 212). Altså kan jeg med feedbackspørgsmålene i baghovedet netop arbejde på en anden måde med tekster også i indskoling.

VI.3 Delkonklusion

Kan man bruge feedback på en almindelig hverdag?

Modellen giver nogle bud på, hvordan man har mulighed for at skærpe undervisningen ved at tænke de tre områder: feedup, feedback og feedforward ind i såvel langtidsplanlægning som i kortere forløb. Yderligere understreges vigtigheden af, hvor synlige mål, kriterier og evaluering bør være gennem hver eneste lektion. Endvidere er det også værdifuldt at have fokus på, at fejl er kilden til læring.

Endelig er det vigtigt, at der stilles de rigtige typer af spørgsmål til de forskellige niveauer. Åbnende og reflekterende spørgsmål aktiverer eleven.

Det kan være svært at nå rundt til hele klassen. Man må indarbejde, at det er naturligt at hjælpe hinanden.

Efter at have gennemgået nogle muligheder for at bruge feedbackredskabet en almindelig, konkret hverdag, vil jeg nu se på Hartberg, Dobson og Grans model, blandt andet fordi den arbejder med feedback i forhold til forskellige forløbslængder.

VII. Hartberg, Dobson og Gran

VII.1 Modellen

Hartberg, Dobson og Gran siger i bogen "Feedback i skolen": "*Vi er optaget af at udvikle en*

teoretisk model for feedback, som kan udstikke veje i praksis i klasserum og skole" (Hartberg, Dobson og Gran, 2012, s. 14). Forfatterne sigter på at give forslag til, hvordan der kan arbejdes med feedback i skolen med det formål at fremme læring og kompetenceudvikling. Til dette udvælger de, hvad de mener, er det bedste fra forskellige læringsteorier, for at give så meget viden som muligt. Deres hensigt er ikke at udarbejde en metodebog, men netop at give den enkelte lærer mulighed for selv at udvikle sine egne metoder på baggrund af viden og praktiske forslag (Hartberg, Dobson og Gran, 2012, s. 14).

Hovedprincipperne er, skriver de, at feedback bygger på *"læring som mål, og anerkendelse som ledetråd"* (Hartberg, Dobson og Gran, 2012, s. 14).

Men hvad betyder egentlig anerkendelse? Tom Ritchie forklarer anerkendelse som noget, der *"... bringer noget frem i den anden. I dette perspektiv er der tale om en grundlæggende holdning, som indebærer, at jeg opfatter den anden som et selvstændigt individ med rettigheder over egne oplevelser, som en person som er forståelig og agtværdig"* (Ritchie, 2010, s. 282). Der sættes på denne måde visse grænser for, hvem der styrer i feedbackforholdet.

Hartberg, Dobson og Gran fremstiller en model, som skal vise, hvad det omfatter, når der skal gives feedback.

Modellen (bilag 5) viser, at feedback bygger på nogle helt grundlæggende behov, der gælder for ethvert menneske, nemlig behovene for at udvikle sig; at opleve at kunne mestre; at være medvirkende; at få stillet krav samt at opleve, at der er tillid til, at man kan klare det, der forventes af én. Det handler som sagt altså om læring såvel som relationer, hvilket er grundsubstansen i de to hovedprincipper nævnt ovenfor.

Endelig er kvaliteten af feedback afhængig af *"et godt timet tidspunkt, en god rollefordeling og et målorienteret indhold med balance mellem ros og råd"* (Hartberg, Dobson og Gran, 2012, s. 15).

Et godt timet tidspunkt handler grundlæggende om, at feedback skal gives, mens den lærende er i proces, men der er mange faktorer at tage hensyn til, siger forfatterne, da det også er afhængigt af, hvilke målsætninger, der i forhold til tidsaspektet arbejdes efter. En af pointerne her er, at der ofte ikke bliver stoppet op midt i et forløb som for eksempel den enkelte lektion for at minde om, hvilket mål der arbejdes efter. Indholdsdelen i feedback strækker sig fra, på hvilken måde og med hvilket sprog mål kan sættes, over formidling råd og ros i de rette situationer til den ordløse feedback, der kan skabe anerkendelse eller underkendelse.

Den gode rollefordeling betyder blandt andet, at eleverne skal blive i stand til selvstændigt at overtage nogle af vurderingsopgaverne, så de kan give feedback både til sig selv og til

klassekammerater (Hartberg, Dobson og Gran, 2012, s. 59).

Der er på denne måde mange ting både af relationelle og læringsteoretiske områder, der bliver berørt i disse tre områder.

Feedbackindsatserne på det faglige område deles yderligere op i tre forløb. Det korte forløb, som refererer til den enkelte undervisningstime; det mellemlange forløb, som referer til et typisk emneforløb over uger; og det lange forløb, som handler om år.

Begrundelsen for dette er forfatterens erfaring for, at der i undervisningen skelnes for lidt mellem kortsigtede læringsmål og langsigtet kompetenceudvikling (Hartberg, Dobson og Gran, 2012, s. 65). Læreren må altså i sin planlægning have et overblik over, hvad der er skal arbejdes med som delelementer i den enkelte time, såvel som i de enkelte uger, for at udvikle kompetencer på sigt, og der må være en sammenhæng mellem disse byggesten og de ønskede kompetencer.

At der deles op i forskellige tidsforløb indebærer, at karakteren af den givne feedback er forskellig.

I det korte forløb handler det primært om feedback der bevidstgør om læreprocesser. I det mellemlange forløb skal feedback pege på, hvad der er opnået i de korte forløb og vise frem til, hvad det skal bruges til på sigt. I det lange forløb handler det om feedback, der samler op fra de øvrige forløb og peger frem mod de langsigtede mål i faget.

Det medfører yderligere, at læreren er nødt til at have en god forståelse for målene for sit fag, så han/hun kan arbejde med læringsaktiviteter og delmål, der fører frem til de endelige mål. Det vil altså sige, at man som lærer er nødt til at tolke trinmål på en sådan måde, at de kan brydes op i mindre dele, der bygger ovenpå hinanden.

VII.2 Undervisningsituationen

Der er følgelig mange forskellige faktorer, der har indflydelse på den feedback, der skal gives. Jeg vælger blot at trække en enkelt ting ud her.

Som jeg skrev i baggrunden for undervisningssituationen, havde jeg opstillet nogle særlige mål for mine fokuselever (bilag 6). Til dem var knyttet nogle tegn, og evalueringen bestod i mine notater i logbogen, en gennemgang af produkterne af den tidligere klasselærer til sidst i praktikforløbet, samt elevprodukter. Det betyder altså, at mine elever ikke har været involveret hverken i udvælgelse af mål eller tegn, og de har ikke været med til at udvælge vurderingsformer, sådan som Hartberg, Dobson og Gran anbefaler: *"Mange lærere har held med at lade eleverne deltage i at vælge indhold*

og vurderingsformer undervejs, hvilket viser sig at være meningsfyldt og motiverende for eleverne" (Hartberg, Dobson og Gran, 2012, s. 40). Samtidig er det vigtigt, hvilke sproglige formuleringer, der bliver brugt: "I en feedbacksituation vil det ikke være en hovedpointe at forsøge at indplacere eleven i den ene eller anden kategori, men at se på taksonomien som et repertoire, hvor elevens kompetence omtales i lyset af flere af de taksonomiske elementer på samme tid" (Hartberg, Dobson og Gran, 2012, s. 28).

Læringsmålene var følgende:

- at de skulle få lyst til at skrive;
- at de skulle blive i stand til at skrive mere og med større nuancering i ordforråd;
- at de skulle blive i stand til at skrive selvstændigt, og
- at de skulle blive i stand til at følge de skitserede kompositoriske krav for henholdsvis digte og fortællinger. Og endelig,
- at de kunne kende forskel på de to genrer.

Til dem hørte tegnene:

- (lyst): At de selv går i gang med deres opgaver, at de deltager aktivt med relevante input i f. eks. klassesamtaler, at de er stolte og glade for deres produkter og gerne vil præsentere dem for andre.
- (skrive mere og bedre): At deres tekster er længere, med større sammenhæng og nuanceret ordvalg – evt. ord fra de ordpuljer, de er blevet præsenteret for i undervisningen. At man kan se, deres tekster følger de modeller, som de er blevet præsenteret for og har arbejdet med i undervisningen. At de med egne ord kan fortælle om forskellen på et digt og en fortælling f. eks. antallet af ord, linjedeling, hvad en indledning skal indeholde.
- (selvstændigt): At de ved, hvad de skal uden at skulle spørge, og at deres spørgsmål er mere specifikke til enkeltområder i processerne, samt at de kan søge hjælp hos de andre i gruppen.

Hvis man ser på de læringsmål, der var sat for fokuseleverne, ses det, at jeg ikke havde overvejet sproget særlig meget. Hvad betyder "at blive i stand til" for eksempel? Der er stor forskel på at kunne følge et kompositorisk krav og at forstå, *hvorfor* kravet er sådan. Tilsvarende er tegnene heller ikke nuancerede eller tydelige.

Jeg havde i forberedelsen ikke tænkt, at eleverne skulle læse disse specifikke mål, da de lå tæt op ad de fælles mål, der var opslået i klassen. Mål og tegn var blot til mit eget brug. Men såfremt feedback er grundlag for måden at arbejde på, bør mål og tegn være fuldstændig synlige for

eleverne og kommunikeret, så de binder over mellem det korte og det lange forløb. Der var som sagt sat et langsigtet formål med at skrive.

Yderligere er der ikke skelnet mellem, hvilken type af tegn og mål, der henvender sig til de tre spørgsmål om opgave, processtrategier og selvregulering. Der er altså mulighed for at tage fat på mange områder.

Hartberg, Dobson og Gran foreslår, at man udvikler kompetencetrapper også for at have fokus på, at det er kompetencer, der skal udvikles i skolen, og de siger ” *Den giver læreren mulighed for at fokusere på vigtige læringsmål på området, hvor hovedfokus er på, hvad eleven skal mestre, frem for hvad han eller hun skal gøre*” (Hartberg, Dobson og Gran, 2012, s. 29). Der skal altså ud fra de mål, der sættes, laves passende aktiviteter.

I en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut 2012 kan man imidlertid læse om lærernes brug af Fælles Mål i planlægningen af undervisningen (Eva, 2012, s. 7), hvor konklusionen er, at lærerne i undervisningsplanlægningen tager udgangspunkt i emner og aktiviteter i stedet for læringsmål. Det bemærkes, at undersøgelsesgrundlaget er noget begrænset (Eva, 2012, s. 7), men konklusionen afspejler måske det forhold, at indarbejdelsen af feedback i undervisningen forudsætter en grundlæggende ændring af de arbejdsformer og tankegange, som mange af os er præget af.

Dette fører mig videre til at belyse feedbacktanken i en omfattende form.

VIII. Synlig læring

John Hattie siger i bogen 'Synlig Læring for lærere', der lige er kommet på gaden i Danmark, at det handler om engagement og lidenskab: ”*Men det drejer sig om en bestemt form for passion – en passion, der er baseret på et ønske om at have en positiv påvirkning på alle elever i klassen*” (Hattie, 2013, s. 18). De fleste lærere ønsker vel at have en positiv påvirkning på eleverne, men hvordan udmønter Hattie så denne passion? Ved at arbejde med effektforskning og med dens grundforståelse – vid hvad der virker – er sigtet at vække lysten til læring gennem identificering af de faktorer, der gør forskellene. (Hattie, 2013, s. 18).

Til at beskrive det, arbejder Hattie med begrebet 'synlig læring'. Den synlige vinkel består i "... at gøre elevernes læring synlig for lærerne, at sikre en klar identifikation af de kvaliteter, der gør en synlig forskel for elevernes læring, og at alle i skolen kan se den synlige indvirkning, de har på læring i skolen (både elever, lærere og skoleledere)" (Hattie, 2013, s. 23).

Men det synlige består også omvendt i at gøre undervisningen synlig for eleverne, så de lærer at blive deres egne lærere, da det er "... kerne kvaliteten ved livslang læring eller selvregulering og ved den lyst til at lære, som vi så stærkt ønsker, at eleverne skal værdsætte" (Hattie, 2013, s. 23).

Læringsvinklen handler om, hvordan vi som lærere vælger at få viden og forståelse, og hvad vi derefter bruger denne viden og forståelse til i forhold til elevernes læring (Hattie, 2013, s.23).

Det betyder altså, at læring er det centrale, og undervisning skal ses på ud fra, hvilken indflydelse den har på elevernes læring.

Efter Hatties mening er der for mange lærere, der er bundet af at følge bestemte teorier, og det giver ikke eleverne de muligheder for læring, som ellers kunne være tilfældet (Hattie, 2013, s. 28). Det viser sig, siger Hattie, at nogle lærere er mere effektive i forhold til elevernes læring end andre.

Derfor må der kunne beskrives en undervisningspraksis, som kan sige noget om, hvilke faktorer, der skal til. Der er ikke et entydigt svar på, hvad der virker, men netop en række forskellige faktorer, der kan bringes i spil. Det er disse faktorer, der gennem undersøgelserne er blevet samlet til en række referencepunkter. Disse punkter er derefter omsat i udsagn til brug for de enkelte skoler for at skabe debat om måder at fremme læring på i skolesammenhængen (Hattie, 2013, s. 17-18).

Det afgørende er at skaffe sig viden om, hvad der virker, og det handler om måden at tænke på (Hattie, 2013, s.28). Feedback omsat til evidens med henblik på højt, fagligt læringsudbytte er altså omdrejningspunktet.

IX. Metode og dagsordener?

Som nævnt i indledningen, så er der fra politisk hold afsat penge til efteruddannelse og forskning, og den retning, der har været afstukket i Skive kommune, har været feedback som pædagogisk

redskab. Og feedbackområdet, især med Hartberg, Dobson og Grans udformning, giver for mig at se rigtig god mening med hensyn til at udvikle faglige kompetencer hos eleverne.

Man må dog spørge sig selv, hvad er det, vi vil bruge redskaber og metoder til, og hvad afgør, om en metode er god? Hvis metoden udelukkende har til formål at styre udviklingen af faglige kompetencer hos eleverne, det, som kan måles og vejes, tilgodeser vi så reelt hele folkeskolens formål?

Derfor er det relevant at spørge, på hvilken måde feedback skal bruges – og af hvilken grund? Og hvordan kan vi afgøre, om feedback er et relevant værktøj?

Gennem tiden, har det været eksaminer og tests, der blev brugt som dokumentation for, at undervisningen var lykkedes, i den senere tid specielt udtrykt ved begrebet evidens. Men i 2006 stillede Moos m.fl. skarpt på dette, ved at sætte spørgsmålstejn ved evidens forstået som et objektivt og entydigt kriterium (Moos m.fl., 2006, s. 14). For evidens er mange ting, og det er spørgsmål om evidens er så evident, som det lyder. For dem at se kan evidensbegrebet *"forstås som en "flydende betegn", dvs. som et begreb, som ikke på forhånd betyder noget bestemt, men som forskellige interessenter kæmper om at få retten til at definere"* (Moos m.fl., 2006, s. 14). Deres påstand er, at man, lige så længe skolen har eksisteret, har ledt efter netop den metode, *der virker*, men forskning er ikke nødvendigvis så neutral, som oftest tænkt. De sammenfatter deres anliggende i overvejselsen *"Skal uddannelsesforskningens opgave være at vurdere, hvilke pædagogiske metoder, der er de mest effektfulde mhp. at implementere bestemte uddannelses-politiske dagsordener?"* (Moos m.fl., 2006, s. 16).

En anden, som udtrykker samme overvejelse, er Claus Munch Drejer. Han udgav i november 2012 en Ph.D.-afhandling med titlen *"Elev og magt – en analyse af subjektiveringsstrategien af eleven, 1822-2010"*, hvori han undersøger skolelivet gennem de sidste 200 år. Han ser magtstrukturer i skolens arbejde som udtryk for de forskellige samfundsepokers behov for bestemte kvaliteter hos de kommende borgere (Videnskab, 2012). Når vi i dag lever i det, som af nogle betegnes som et konkurrencesamfund, er der altså behov for veluddannede borgere, for at vi kan klare os i globale sammenhænge, som også regeringen udtrykte.

Test og kvalitetsrapporter har imidlertid vist faglige mangler hos eleverne, og som respons på det øges politikernes fokus på styring i skolen, siger han i et interview til bladet Folkeskolen. Dette fører til, at *"Disciplineringen af eleverne er vendt tilbage, bare i nye former"* (Folkeskolen, 2012).

Drejer mener videre, at det øgede politiske fokus på skolerne har nogle konsekvenser for de metoder, der benyttes. Som eksempel på dette skrives der: *"Adfærdsregulerende klasseledelse er også kørt i stilling gennem de sidste år, som en ny måde at disciplinere eleverne på, tilføjer Claus Munch Drejer. Der skal være ro i klassen, så eleverne kan lære mere"* (Folkeskolen, 2012). Det kan altså se ud, som om der er en tendens til, at de politiske ønsker overskygger de pædagogiske overvejelser i de metoder, der udvikles til skolebrug.

Med disse udsagn bliver det afgørende at få præciseret, hvad danskfagets formål er. For at gøre det, vil jeg først belyse almen dannelse.

X. Feedback og dannelse

Almen dannelse er iflg. psykologisk-pædagogiks ordbog *"dannelse som fremmer hele personlighedens udvikling, intellektuelt, emotionelt, socialt og fysisk"* (Hansen m.fl., 2001, s. 21), og i følge Gyldendals åbne encyklopædi kan almen dannelse defineres som *"... en kompetence, der kan udvikles i en undervisning, der omfatter de almene dele af de videnskaber og fag, som et samfund har brug for med henblik på udvikling af borgernes evne til at reflektere over den enkeltes eget forhold til medmennesker, natur og samfund"* (Encyklopædi).

Med disse to hurtige leksikale opslag ses det, at dannelse rummer både et personligt plan og et medmenneskeligt og samfundsmæssigt plan. Der er tale om at erhverve kompetencer, der sætter den enkelte i stand til at fremme sin personlige udvikling og samtidig reflektere i forhold til andre og omgivelserne.

Danskfagets formål

Ser man på danskfagets formål gennem samme optik, kan man læse, at faget dansk skal *"... fremme elevernes oplevelse og forståelse af sprog, litteratur og andre udtryksformer som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsessevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse"* (Formål, 2009).

I stk. 2 uddybes på hvilke måder dette skal foregå *"Undervisningen skal fremme elevernes lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre. Undervisning skal styrke elevernes beherskelse af sproget og udvikle en åben og analytisk indstilling til samtidens og andre perioders og kulturers udtryksformer"* (Formål, 2009). Man kan umiddelbart sige, at der er tale om kompetenceudvikling i meget faglig forstand, men netop fordi der i formålet tales om eksempelvis at udvikle den *personlige* identitet, at sproget skal bruges i *samspil* med andre, og at undervisningen skal være udviklende for den åbne og analytiske indstilling til udtryksformer, er der også tale om dannelse og kompetencer på mere end et fagligt plan.

I min problemformulering spørger jeg, om feedback i danskundervisningen kan støtte indskolingselevernes dannelsesproces, og kan det det?

Tønnesvangs model

I arbejdet med børn og unge i skolesammenhænge foreslår Tønnesvang at bruge begrebet kvalificeret selvbestemmelse *"... idet man med dette kan bestemme, hvilke former for tilværelseskompetencer der er nødvendige ingredienser i en kategorial selv- og tilværelsesforståelse"* (Tønnesvang, 2002, s. 45). Begrebet låner han fra sociologen Svend Mørch, men han udbygger det dog. Endnu et argument for begrebets ordlyd er, siger Tønnesvang, at skolens formålsparagraf indeholder elementer for faglig udvikling såvel som personlig udvikling. Denne observation hos Tønnesvang er netop én af grundene til, at jeg mener, begrebet er anvendeligt i denne sammenhæng.

I dobbeltheden af på den ene side kvalificering og på den anden side selvbestemmelse skal der altså opnås nogle tilværelseskompetencer. Disse kompetencer skal opnås både i forhold til det teknologiske komplekse samfund og til moral- og værdistrukturer i samfundet (bilag 7). Lidt mere mundret kalder Tønnesvang det, at eleverne skal dannes til at gøre tingene rigtigt, og at gøre det, der er rigtigt for den enkelte (Tønnesvang, 2002, s. 48).

Samtidig har kvalificering og selvbestemmelse hver har en udadrettet og en indadrettet side. Alle fire områder forholder sig dialektisk til hinanden og betinger hinandens udvikling. Der er med andre ord behov for udvikling i alle fire områder. I disse fire områder skal der opnås tilværelseskompetencer. Disse fire knyttes endvidere til tre tilværelsesdimensioner nemlig en materiel, en social-moralsk og en personlig, hvor den sidste yderligere deles i to områder (Tønnesvang, 2002, s. 53).

I den materiel tilværelsesdimension handler den udadrettede kvalificering om teknisk tilværelseskompetence, som skal forstås bredt. Eleverne skal her have kompetencer til at forstå viden, teknologi og medier, både så de kan bruge disse områder, men også så de forstår baggrunden for dem. Disse kompetencer skal også kunne bruges i et fremadrettet perspektiv.

Tønnesvang siger videre at *"... erhvervelse af tekniske tilværelseskompetencer faktisk kan udarte sig til ren nytteorientering uden kategorial dannelsesværdi, hvilket tendentielt vil ske, hvis de tekniske tilværelseskompetencer som sådan bliver målet, og tilegnelse af disse ikke finder sted i afmålt balance med de øvrige tilværelseskompetencer"* (Tønnesvang, 2002, s. 56-57). Dermed siger han også, at hvis vi i skolesammenhænge udelukkende arbejder på at målsætte og fokuserer på, at eleverne for eksempel skal kunne læse og have bestemte former for færdighedsviden, så vil de mangle væsentlige kompetencer på andre dannelsesområder.

I den social-moralske tilværelsesdimension handler den udadrettede selvbestemmelse om politisk-etisk tilværelseskompetence. Det er derfor det område, der har med sociale fællesskaber at gøre. Da det er i den selvbestemmende del, betyder det også, at det har at gøre med den måde den enkelte vælger at være sammen med andre på. Dette arbejder vi ofte med i skolen, når vi sætter sociale mål. Kompetence i denne dimension betyder også, at eleverne skal have mulighed for at få erfaringer med *"... medbestemmelse og medindflydelse på samt medansvar for undervisningens form og indhold"* (Tønnesvang, 2002, s. 58), således de kan udvikle kompetencer til at tage beslutninger. Hartberg, Dobson og Gran mener, at feedback også kan bruges her: *"Vi mener, at rigtig feedback er en afgørende faktor for social udvikling. Social feedback følger de samme principper som faglig feedback."* (Hartberg, Dobson og Gran, 2012, s. 125). Yderligere tilføjer de, at sociale færdigheder næsten udelukkende opbygges af erfaringer, og langt de fleste elever vil have fornuftige erfaringer at bruge, hvorfor vi som lærere må bruge tiden på dem, som har behovet (Hartberg, Dobson og Gran, 2012, s. 127).

I den første personlige tilværelsesdimension handler indadrettede kvalificering om selvreferentiel tilværelseskompetence. Det afgørende her er at få kompetencer til at reflektere og være selvreflekterende. At man netop kan være reflektiv indebærer, at man realistisk skal kunne vurdere egne kompetencer og færdigheder, hvilke evner man har og ikke mindst måden, man lærer på. Dette for hele tiden at kunne justere lærestrategier i forhold til, hvordan nye opgaver og andre udfordringer skal mestres (Tønnesvang, 2002, s.60-61). Det handler om metakognition. I denne tilværelsesdimension er det indlysende, at brugen af feedback påvirker, som vist tidligere.

Tønnesvangs begrundelse for at skille de to tilværelsesdimensioner er, at selvreflektion og refleksion ikke nødvendigvis er ensbetydende med, at man også er i kontakt med følelser, hverken egne eller andres. Dette ligger i den anden personlige dimension, hvor den indadrettede selvbestemmelse skal give fænomenologisk tilværelseskompetence. Man skal her kunne opleve sit eget følelsesliv *frit og ufordrejet*, som Tønnesvang siger. Det betyder med andre ord at have selvindsigt, og det skal være på en sådan måde, at man "*... formår at være lydhør over for og forstå dynamikkerne i sine behov, følelser, urørlighedszoner, styrker og sårbarheder*" (Tønnesvang, 2002, s. 68). Det handler om integritet. Yderligere udspringer evnen til empati også fra dette område, mener Tønnesvang (Tønnesvang, 2002, s. 67).

Når der altså skal udvikles tilværelseskompetencer i alle fire dimensioner, for at der kan være tale om dannelse, og når formålet for danskfaget rummer intensionerne om dannelse, hvordan kan feedback så høre sammen med den indadrettede selvbestemmelse?

Hvis feedback udelukkende bliver anvendt på faglige mål, arbejdes der primært med udadrettet og indadrettet kvalificering. Når indadrette selvbestemmelse betyder, at man skal gøre de ting, der er rigtige for én, så kan man godt komme i konflikt med fastsatte mål og feedback. Men her siger Hartberg, Dobson og Gran: "*Vi ønsker, at de (eleverne) arbejder, fordi de ved, hvor de vil hen, og at de kan have andre meninger end læreren og argumentere for dem. De bedste lærere støtter en sådan elevtænkning*" (Hartberg, Dobson og Gran, 2012, s. 129). Og her er feedback vel at mærke ikke låst fast af fastsatte mål og dagsordener, men "*... det er snarere sådan, at feedback knyttet til dannelse fordrer og udfordrer en form for selvgranskning, som er læringsfremmende og anerkendende mod et langsigtet, personligt, fagligt mål, som til stadighed forandres og udvikles undervejs*" (Hartberg, Dobson og Gran, 2012, s. 130). Feedback brugt på denne måde med det læringsfremmende og anerkendende syn og sigte, kan altså tilgodese den hele dannelse, mener de.

XI. Konklusion

I min problemformulering spurgte jeg om feedback i danskundervisningen kunne støtte indskolingselevernes dannelsesproces, og om anvendelsen af feedback kunne indgå i en almindelig

skolehverdag.

Det har jeg undersøgt ad flere veje. Jeg har interesseret mig for at forstå, hvad feedback kan være for at kunne vurdere brugen.

Først undersøgte jeg Hattie og Timperleys model, som jeg kort resumerer. Der opstilles synlige læringsmål og klare succeskriterier, for at nå målene. Gennem tre spørgsmål støttes eleven i at nå sit mål. Feedup-spørgsmålet forholder sig til målet, feedback-spørgsmålet handler om udviklingen på vej mod målet, og feedforward-spørgsmålet knytter sig til, hvilke skridt der er hensigtsmæssige at tage næstefters på vej mod målet. Disse tre spørgsmål rettes til primært tre niveauer nemlig: opgaveniveauet; procesniveauet, som forholder sig til, hvordan eleven bruger arbejdsprocesserne og endelig selvreguleringsniveauet, som er det reflekterende og selvreflekterende niveau. Feedback er en fortsat proces, hvor det betragtes som positivt at lave fejl, for det er fejlene, man lærer af. Feedback kan i øvrigt gives af læreren, af en klassekammerat og af eleven selv, så elevselvstændigheden fremmes.

En anden tilgang er, at feedback har læring som mål og anerkendelse som ledetråd. Det er vigtigt, hvilket indhold, feedback skal have, hvilket tidspunkt, feedback skal gives og hvilke roller, man indtager i feedbacksituationen. Læringsmål skal have sigte på både byggestenene i de enkelte lektioner, som sammen danner delementer i det mellemlange forløb, der strækker sig over uger, som igen danner helhed i det lange forløb, der refererer til år. Det drejer sig om at udvikle kompetencer, fra nybegynder til kompetent. Der arbejdes med mange forskellige aspekter, blandt andet kompetencetrapper og nuancering af sprogbrug til feedback ved brug af forskellige taksonomier.

En aktuel undervisningssituation blev analyseret med udgangspunkt i de to tilgange for at finde ud af, om feedback ville kunne støtte indskolingselever i danskundervisningen i hverdagen. Analysen pegede klart på mulighederne ved anvendelse af feedback for at optimere undervisningen og læringsudbyttet.

For at sætte feedback ind i en større skolesammenhæng, blev der set på princippet 'synlig læring', og der blev rejst spørgsmål om forskningsbaserede metoder rette imod målsat læringsudbytte er i stand til at tilgodese den almene dannelsesproces, som danskfagets formål foreskriver.

Skal hele dannelsesprocessen tilgodeses, er det afhængig af, om feedback har et anerkendende grundlag.

Altså kan feedback støtte indskolingselevernes dannelsesproces i danskundervisningen og det er muligt i en almindelig hverdag – afhængig af tilgangen til feedback.

XII. Handleperspektiv

Søren Kierkegaard sagde engang, at skal det i sandhed lykkes én at føre et menneske hen til et bestemt sted, må man først og fremmest passe på at finde ham, hvor *han* er, og begynde der.

Det er vel egentlig et godt citat, når man taler om feedback på de områder, hvor der er mål, der skal opfyldes. Jeg har kaldt min opgave "Feedback skal føre til tænkning", og det gælder både for eleverne og for mig. Det gælder *hvad* vi skal tænke, *hvordan* vi skal tænke og *om* vi vil tænke sådan.

Skal feedback fungere, må det være i ånden af: læring som mål og anerkendelse som ledetråd. Det er skolens opgave at uddanne, det er der ingen tvivl om – der *er* formålet, men det er også skolens formål at danne hele mennesker. Skal det kunne lade sig gøre, så må der også være plads til at 'gøre de ting der er rigtige for én', som Tønnesvang siger. Jeg har i arbejdet med opgavens problemformulering og på baggrund af min konklusion overvejet forskellige ting. Jeg mener, at feedbacktanken har nogle grundprincipper, der kan bidrage positivt i danskundervisningen i indskoling – såvel som i resten af skolen.

Skal vi arbejde med feedback i skolen betyder det dog, at der skal tænkes undervisning på andre måder. Det betyder også, at vi må overveje, om det er effektiviteten, der alene er formålet, eller det også handler om udvikling af selvstændige, reflekterende og empatiske mennesker.

Feedback som en del af hverdagen betyder, at undervisningen må tænkes grundigt igennem. Det gør de fleste lærere allerede, mener jeg, men der kan være punkter, hvor opmærksomheden må dirigeres hen.

Der må sættes synlige læringsmål med klare kriterier og udarbejdes måder til at følge op.

Trinmålene skal gennemarbejdes. Det vil kræve noget arbejde at tilpasse dem i mindre men stadig sammenhængende dele, der tilgodeser såvel færdigheder, kundskab og som kompetencer hos eleverne. I det ligger også arbejdet med kompetencetrapper og hele det taksonomiske sprog, der også har indflydelse på undervisningsdifferentiering – en opgave kan stilles men med forskellige grader af fordybelse. Det vil på denne måde være muligt at arbejde med minimal-, normal- og maksimalmål, som Jens Rasmussen foreslår. Der ligger afgjort et vigtigt læringspotentiale hos eleverne, og en anderledes fokusering hos os som lærere, tror jeg. Samtidig vil feedbacktankerne give gode muligheder for ret præcise elevplaner, der har et fremadrettet syn. Skole/hjemsamtaler kan muligvis også ændre karakter, hvis de har et noget mere fremadskuende perspektiv.

Eleverne skal involveres mere i undervisningen. Det betyder, at der må være mindre læretale og mere elevtale og tanke, hvilket vel i forvejen ligger implicit i danskfaget. Der er ingen tvivl om, at det ligger den demokratiske ånd og ligeså i det pædagogiske paradoks. Skal vi undervise flere timer, vil det være oplagt at bruge tiden på også at kreere undervisning sammen med eleverne, og lade dem have indflydelse på at udfylde indholdet og vurderingsformer i rammerne fra læringsmålene. Skal der udløses tænkning hos eleverne, er det afgørende, at det er dem, der laver arbejdet – og stadig med plads til det skæve, skøre, kreative og pludselige indfald.

Der må opdyrkes et miljø i klassen, hvor det er naturligt og påskønnet, at der er noget, man ikke ved og skal have hjælp til. Relationsarbejdet er vigtigt, men det er jo ikke noget nyt. Samarbejdet eleverne imellem må opprioriteres og indarbejdes.

I teamet kan man bruge feedback som en mulighed for at understøtte hinandens lærerarbejde. Så længe spørgsmålene er åbne og ansporer til refleksion, kan det inspirere og udvikle, men det kræver selvfølgelig enighed om at ville arbejde sådan – og ikke mindst tid. Arbejdet med kompetencetrapper kan også være et teamarbejde, da debatten kan generere nye forståelser. Derfor må det også værdsættes af ledelsen.

Hvis det skal være som en dikteret standard at arbejde med feedback, byder det mig imod, men personligt mener jeg, feedbacktanken kan berige, så længe vi stadig tænker selv.

XIII. Perspektivering

I arbejdet med opgaven er jeg flere gange i tankerne vendt tilbage til Drejers udsagn om, at vores arbejdsmetoder i bund og grund handler om at disciplinere eleverne, så vi når de mål vi skal. Jeg tænker om han har ret? Ser jeg på mine tanker fra indledningen, er det måske sådan. Det er en tosidig størrelse – ville det have været magtudøvelse at arbejde stringent efter feedbacktanken i modelformen fra Hattie og Timperley, eller var det i virkeligheden mig der udøvede magt ved ikke at involvere min elev dybere? Hvor er lærernes metodefrihed? Hvordan forholder det sig med magtstrukturer i skolen i det hele taget? Det var også et muligt perspektiv.

XIV. Litteraturliste

Binderup, Thomas: *Undervisningsdifferentiering – dynamiske mål og relevante metoder*. I: *Undervisningsdifferentiering i fag*, Dafolo, 2012.

Bjørndal, Cato R. P.: *Det vurderende øje*. Klim, 2003.

Hansen m.fl.: *Psykologisk-pædagogisk Ordbog*. 13. udg. Gyldendal, 2001.

Hartberg, Egil Weider; Dobson, Stephen; Gran, Lillian: *Feedback i skolen*. Dafolo, 2012.

Hattie, John: *Synlig læring – for lærere*. Dafolo, 2013.

Hattie, John: *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN, Routledge, 2012, s. 115-121.

Hattie, John; Timperley, Helen: *The Power of Feedback*. I: *Review of Educational Research* 2007 77:81. American Educational Research Association, 2007, s. 81-112.

Illeris, Knud: *Læring*. 2. udg., Roskilde Universitetsforlag, 2009.

Jørgensen, Martin; Pedersen, Ole: *Læreren som sproglig vejleder*. 2. udg., Dansk lærerforenings Forlag A/S, 2005.

Mailand, Mette Kirk: *Genreskrivning i skolen*. Gyldendalske Boghandel, 2009.

Meyer, Hilbert: *Hvad er god undervisning?* Gyldendalske Boghandel, 2008.

Moos, Lejf m.fl.: *Evidens i uddannelse?* Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2006.

Ritchie, Tom: *Om Illeris' læringssteori*. I: *Teorier om læring – en læringspsykologisk antologi*. Billesø & Baltzer, 2010.

Tønnesvang, Jan: *Selvet i pædagogikken*. Klim, 2002.

Websider

Encyklopædi: Lokaliseret d. 20.02.2013 på World Wide Web:

[http://www.denstoredanske.dk/Erhverv, karriere og ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/P%C3%A6dagogik, didaktik og metodik/almendannelse](http://www.denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/P%C3%A6dagogik,_didaktik_og_metodik/almendannelse)

Eva 2012: Lokaliseret d. 25.02.2013 på World Wide Web:

<http://www.eva.dk/projekter/2012/laereres-brug-af-faelles-mal/projektprodukter/faelles-mal-i-folkeskolen>

Folkeskolen, 2012: Lokaliseret d. 27.02.2013 på World Wide Web:

<http://www.folkeskolen.dk/518700/aldrig-har-kravet-om-disciplin-i-skolen-vaeret-stoerre>

Formål, 2009: Lokaliseret d. 07.02.2013 på World Wide Web:

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Dansk/Formaal-for-faget-dansk>

Fælles Mål 2009: Lokaliseret d. 10.02.2013 på World Wide Web:

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevenes-alsidige-udvikling>

Udspillet, 2012: Lokaliseret d. 06.02.2013 på World Wide Web:

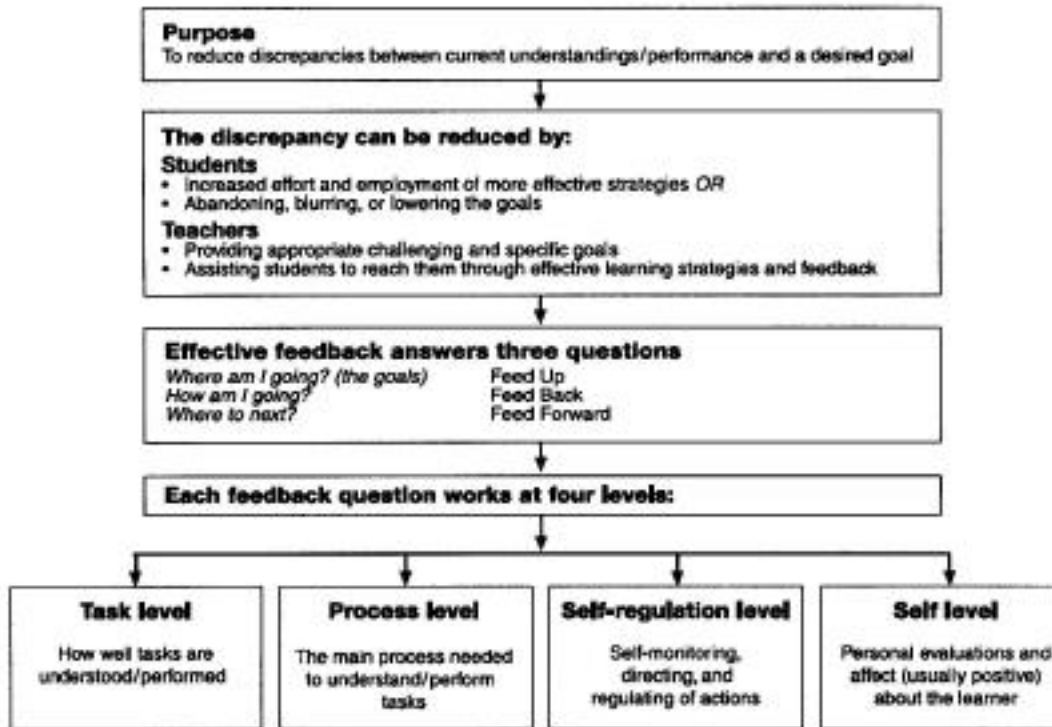
<http://www.uvm.dk/I-fokus/Goer-en-god-skole-bedre/Laes-udspillet-Goer-en-god-skole-bedre>

Videnskab, 2012: Lokaliseret d. 27.02.2013 på World Wide Web:

<http://videnskab.dk/kort-nyt/skoleelever-ma-makke-ret-som-i-1800-tallet>

Bilag 1

Hattie og Timperleys model.



Bilag 2

Lektionsplan. Ord med rødt er spørgsmålsrammen til klassen.

Dagsorden d.31 okt. til IWB.	Mine egne stikord til dagsorden.
<p>1. Lektielæsning.</p> <p>Lektier. Uge 44 Læs: 5 digte. Sæt x</p>	<p>Ad. 1.</p> <p>Hver læsemakkerpar: Læse de 5 digte op de hver især har valgt fra digtkompendiet. Skal læses med den stemning, de mener, er i digtet og prosodi.</p> <p>Vi gennemgår/afprøver: Hvordan læser man digtene op? God udtale/tydeligt med tryk de rigtige steder. Langsomt. Kropssprog afhængig af stemning.</p> <p>Efter læsning skrives lektieseddel i fællesskab. Til i morgen: vælg 5 nye digte. Sæt kryds med rødt.</p>
2. Ugens ord	<p>Ad. 2.</p> <p>De adjektiver, de evt. har lavet hjemme, skriver de på gule kartonstykker.</p>
3. Vi skal skrive digte.	<p>Ad. 3.</p> <p>Har lavet forskellige ting som skal bruges til at skrive digte (sang med skotyper, udeløb i grupper bl.a. med verber for bevægelse, fundet ord og udtryk for stemninger, fælles læsning af digte med rytme i kroppen, gådeleg med sko om adjektiver, fælles indsamling af ord de gav til hinanden, gruppearbejde med ordkort der kunne flyttes rundt)</p> <p>Som vi talte om, da vi begyndte, skriver man altid til nogen → i morgen skrive digtene i skolegården, Hvad sker der, når de andre kommer ud i frikvarteret og ser jeres digte?</p> <p>Hvad har I lært om digte? Ikke en fortælling. Få ord. Linjeskift. Bytte rundt på ord, så man får øje på ordene på en anden måde. Lave billeder i hovedet på læseren. Stemninger/følelser. Bruge dette til at skrive digte.</p> <p>Hjælp: Se på opslagstave →bruge ord fra de 3 ordklassepuljer. Bruge de forskellige indledningsmuligheder. Bruge ét af billederne fra udeløbet.</p> <p>Når digtet er skrevet skal det tjekkes: Læse godt igennem. Tænke om én, der ikke har været med i klassen, kan forstå det. Læse for hinanden.</p> <p>Når det er gjort: skrive et nyt digt. Alternativt læse digte i kompendiet. Husk lægge digt i deres kurve til i morgen.</p>

Bilag 3

Logbog fra d. 31. oktober. Navn anonymiseret.

Beskrivelse	Fortolkning og refleksion
<p>1. Lektielæsning . Fin og kort seance. Der bliver læst højt i alle grupper, og alle er med på at skrive lektiesedlerne. Fungerer godt med skift af farver ved afkrydsning.</p> <p>2. Ugens ord. Der var ikke nogle nye adjektiver.</p> <p>3. Digtskrivning Y siger, at de andre elever vil synes, det er underligt at der pludselig står en masse ting på asfalten. Vi snakker om, at det er sjovt, at de andre bliver nysgerrige, og at det er helt i orden, man går hen over digtene – de har dem jo på papir også.</p> <p>Det er lidt forskelligt, hvem der byder ind med ting, der er lært om digte. Vi får sammen repeteret.</p> <p>Ark til digtskrivning udleveres og alle går i gang. Z spørger, om han må låne et billede fra opslagtavle for at skrive. Det må han selvfølgelig.</p> <p>Søren er færdig og kalder på mig. Han har skrevet et digt, der ligner en fortælling, og jeg siger, at han skal huske at skifte linje, så man får mere øje på de enkelte ord, og at det skal være mere som noget, man oplever. Det accepterer han.</p> <p>Flere andre husker heller ikke linjeskift.</p> <p>A og B (de to andre fokuselever) har jeg set i timen men ikke været henne ved.</p>	<p>Ad 2. Jeg tror ikke, alle havde fanget hvilken slags ord det er. Måske skulle vi tage en fælles snak.</p> <p>Ad 3. De virkede glade. Husk gadekridt!</p> <p>Det var ok med bud.</p> <p>God arbejdslyst. Z arbejder rigtig fint i tiden. Han har gavn af hjælp fra L</p> <p>Flere havde ikke fanget opgaven helt. Lav modellering på tavlen i morgen. Lån Us digt Husk at følge A og B</p>

Bilag 4

Navn: [REDACTED]

Skriv dit eget digt. Husk at læse det godt igennem.

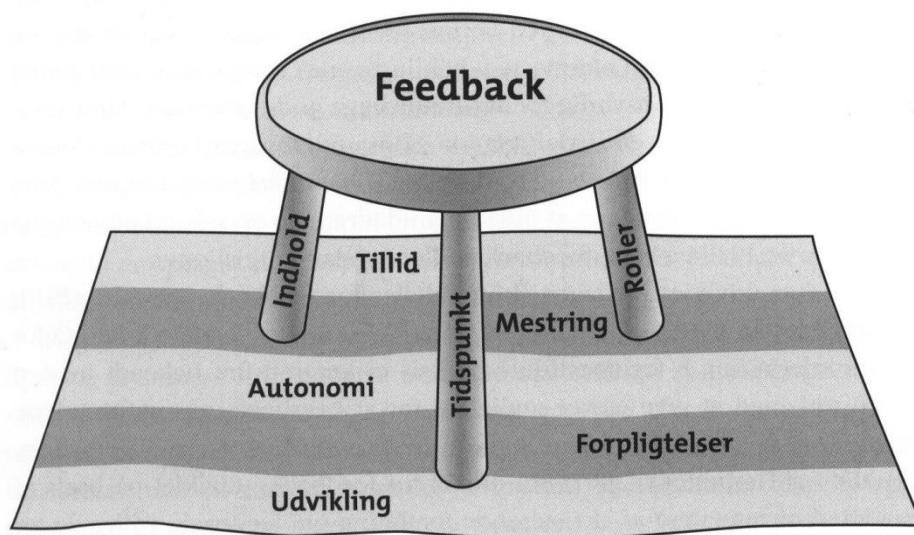
min fOd-ld-Støvler

gik-en-tur-og-i-bjergene

di falte-med

Bilag 5

Hartberg, Dobson og Grans model.



Bilag 6

Uddrag af SMTTE- model

Mål:

At få lyst til at skrive.

At skrive mere og med større nuancering i ordforråd.

At de selvstændigt kan skrive.

At kunne følge modellerne for udformning af henholdsvis digte og fortællinger og kende forskel på de to genrer.

Tegn:

(lyst):

At de selv går i gang med deres opgaver, at de deltager aktivt med relevante input i fx klassesamtaler, at de er stolte/glade for deres produkter og gerne vil præsentere dem for andre.

(skrive mere og bedre):

At deres tekster er længere, med større sammenhæng og nuanceret ordvalg – evt. ord fra de ordpuljer, de er blevet præsenteret for i uv. At man kan se, deres tekster følger de modeller, som de er blevet præsenteret for og har arbejdet med i uv. At de med egne ord kan fortælle om forskellen på et digt og en fortælling fx antallet af ord, linjedeling, hvad en indledning skal indeholde.

(selvstændigt):

At de ved, hvad de skal uden at skulle spørge, og at deres spørgsmål er mere specifikke til enkeltområder i processerne, samt at de kan søge hjælp hos de andre i gruppen.

Evaluerings:

Elevprodukter som skal vises og fremlægges for andre.

Observationer nedskrevet i logbog også fra klasselæreren.

Gennemgang af produkter fra den tidligere klasselærer.

Bilag 7

Tønnesvang.

	KVALIFICERING	SELVBESTEMMELSE
UDAD- RETTETHED	MATERIEL TILVÆRELSESDIMENSION <i>Kategorial teknisk tilværelseskompetence</i>	SOCIAL-MORALSK TILVÆRELSESDIMENSION <i>Kategorial politisk-etisk tilværelseskompetence</i>
INDAD- RETTETHED	PERSONLIG TILVÆRELSESDIMENSION 1 <i>Kategorial selvreferentiel tilværelseskompetence</i>	PERSONLIG TILVÆRELSESDIMENSION 2 <i>Kategorial fænomenologisk tilværelseskompetence</i>

Bilag 8



Læreruddannelsen Skive

Navn: Mariane Petersen

Studienr.: 107173

Bacheloropgave, årg. 2009

Emne med lærerfaglig problemstilling:

Overordnet emne:

Synliggørelse af mål og evaluering i undervisning.

Begrundelse for lærerfaglig problemstilling:

Som udgangspunkt havde jeg i mit praktikforløb i dansk i en 2. klasse fokus på skriftlighed og undervisningsdifferentiering med særlig vægt på metodemangfoldighed. I min praktikefterbehandling undrede jeg mig i processen over, hvorfor jeg på den ene side havde set progression hos mine fokuselever og fået positive tilbagemeldinger på undervisning, og hvorfor jeg alligevel måtte overveje, om resultaterne hos mine elever kunne have været bedre. I mine refleksioner kom jeg frem til, at jeg muligvis havde været for uspecifik på fortløbende læringsmål og evalueringer. Med afsæt i denne analyse og lærerfaglige undren ønsker jeg at se nærmere på, hvilken betydning synliggørelse af mål og evaluering kan have på undervisning.

Dato: 1/2-13
Pete Petersen
Vejleder

Dato: 1/2-13
Jenssen
Vejleder

Dato: 1/2-13

Jenssen
Studieleder

Afleveres på Studiekontoret senest torsdag den 10. Januar 2013 kl. 12.00

Skriftlighed og genre	Trinmål efter 2.klasse Skrive enkle fiktive tekster og små sagtekster Udtrykke en begyndende forståelse for samspillet mellem genre, sprog, indhold og situation	Trinmål efter 4. klasse Skrive sammenhængende fiktions – og fagtekster Udtrykke kendskab til samspillet mellem genre, sprog, indhold og situation	Trinmål efter 6. klasse Strukturerer og skriver tekster i forskellige fiktive og ikke-fiktive genre Forklare samspillet mellem genre, sprog, indhold og situation	Trinmål efter 9.klasse Beherske skriftsproget i forskellige genrer Gøre rede for samspillet mellem tekst, genre, sprog, indhold og situation
Lange forløb	<p>2.klasse</p> <p>Skrive enkle fiktive tekster → Overgenre: lyrik, epik og drama → Emne: lyrik</p> <p>Udtrykke en begyndende forståelse for samspillet mellem genre, sprog, indhold og situation</p>			
	<p><i>Mål:</i> Fx i enkle tekster at udtrykke begyndende forståelse for den lyriske genre og have begyndende sproglig opmærksomhed skrive digte med forskellige sproglige træk fx rimende, ikke-rimende, med gentagelser, med selvopfundne ord eller nye sammensætninger af ord – dvs. der forekommer gentagelser af lyrikgenren i det lange forløb.</p> <p><i>Taksonomi:</i> fx at kunne efterligne et læst digt at kunne improvisere</p>			
Mellemlange forløb	<p><i>Mål:</i> fx at skrive ikke-rimende digte med særligt fokus på at udvælge betydningsfulde ord – mindre kan sige mere</p> <p><i>Taksonomi:</i> at huske genrekrav at kunne anvende genrekrav at vurdere sit eget arbejde ift. genrekrav</p> <p>at forstå genrekrav</p> <p>Kan også ses som fra opgaveniveau over procesniveau til selvregulerende niveau</p>			
Korte forløb	<p><i>Mål:</i> fx at reducere egen fortælling til et digt</p> <p><i>Taksonomi:</i> at kunne linjeopdele fortælling at kunne linjeopdele fortælling med reduktion til udvalgt og begrundet ordvalg</p>			



UNIVERSITY COLLEGE
Læreruddannelsen i Skive

Marts 2013

Bacheloropgave

Fag: Dansk	
Emne/Titel: "Feedback skal udløse tænkning", om synliggørelse af mål og evaluering i undervisningen.	
Antal sider: 32	
Antal typeenheder: 68.260	
Vejledere:	
<i>Faglærer Preben Birkebæk</i> <i>Pæd. Lærer Jens Klinkby Godiksen</i>	
Navn: Mariane Petersen	
Studienummer.: LK 107173	
Underskrift:	