

Gymnasiernes arbejde med formativ feedback

Organisatoriske, pædagogiske og didaktiske erfaringer med
formativ feedback og evaluering af elevernes læring



Gymnasiernes arbejde med formativ feedback

Organisatoriske, pædagogiske og didaktiske erfaringer med
formativ feedback og evaluering af elevernes læring

2017

**Gymnasiernes arbejde med formativ
feedback**

© 2017 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form
på: www.eva.dk

ISBN (www) 978-87-7182-012-6

Indhold

1	Resumé	7
1.1	Rapportens relevans og målgruppe	7
1.2	Resultater	8
1.2.1	Hovedlinjer i skolernes arbejde med formativ feedback	8
1.2.2	Opmærksomhedspunkter i det videre arbejde med en formativ feedbackkultur	9
1.3	Datagrundlag	10
2	Indledning	11
2.1	Undersøgelsesspørgsmål	11
2.2	Baggrund, relevans og afgrænsning	12
2.2.1	Afgrænsning	13
2.3	Undersøgelsens design og organisering	13
2.3.1	Analysedesign og datagrundlag	13
2.3.2	Projektgruppe	14
2.4	Rapportens opbygning	14
3	Skolernes indsatser i relation til formativ feedback	16
3.1	Baggrunden for skolernes indsatser	16
3.1.1	Behov for at gentænke den formative feedback	17
3.2	Skolernes igangværende arbejde med formativ feedback	17
4	Virkningsfulde elementer i skolernes arbejde med formativ feedback	21
4.2	Synliggøre mål og mening i fagene	21
4.2.1	Invitere eleverne ind i lærerens proces og skabe et fælles sprog	21
4.2.2	Delmål gør de næste læringskridt overskuelige og synliggør progression	22
4.3	Fokuseret, fastholdt og omsat feedback	23
4.3.1	Konkrete fokuspunkter gør feedbacken lettere at gå til og fastholde	23
4.3.2	Mundtlig feedback styrker forståelse og fastholdelse af feedbacken	24
4.3.3	Eleverne skal hjælpes til at se kontinuitet og genkendelighed i feedbacken	24
4.3.4	Eleverne skal ikke blot huske feedbacken, men også omsætte den	25
4.4	Fokus på processen frem for produktet	27
4.4.1	Skabe plads til at være på vej i sin læring	27
4.4.2	Indblik i elevernes proces gør læreren bedre i stand til at hjælpe dem videre	28
4.4.3	Samarbejde om processen forbedrer slutproduktet	29
4.4.4	Procesarbejde kræver tilvænning for eleverne og rette rammer for læreren	30
4.5	Inddragelse af eleverne i feedbacken	31
4.5.1	Selvevaluering kan øge elevernes refleksion og bevidsthed om egen læring	31
4.5.2	Elev til elev-feedback kan styrke faglig indsigt og feedbackkompetencer	33
4.5.3	Elevinddragelse kræver klar rammesætning fra lærerens side	34
4.6	Opsamling på fire virkningsfulde elementer i skolernes arbejde med formativ feedback	35
5	En ændret lærer- og elevrolle	36
5.1	Den selvevaluerende og læringsbevidste elev	36
5.1.1	Læreren kan hjælpe eleverne med et sprog for, hvordan de lærer – ikke kun, hvad de skal lære	36
5.1.2	Eleverne har forskellige forudsætninger for at tage ansvar for egen læring	38

5.2	Læreren som læringsvejleder, facilitator og rollemodel	39
5.2.1	Læreren som både læringsvejleder og fagperson	39
5.2.2	Læreren skal være det gode eksempel på, at alle kan blive bedre	40
6	Et trygt læringsmiljø og en tæt lærer-elev-relation	41
6.1	Undervisningen som et øverum	41
6.1.1	Læreren kan både italesætte øverummet og vise det i handling	41
6.1.2	Svært helt at adskille øverum fra prøverum	42
6.2	Nedtoning af karakterer som forudsætning for et trygt læringsmiljø?	42
6.2.1	Nedtoning af karakterer flytter fokus fra præstation til læring	42
6.2.2	Karakterer og formativ feedback behøver ikke stå i vejen for hinanden	44
6.2.3	Ikke tilstrækkeligt at nedtone karaktererne, men afgørende, hvilken feedback der kommer i stedet	45
6.3	Et trygt læringsmiljø handler også om gode klasserelationer	45
6.4	En formativ feedbackkultur forudsætter en god lærer-elev-relation	46
6.4.1	Relationen til læreren har betydning for, hvordan eleverne modtager kritik	46
7	Klare rammer og systematik understøtter feedbackkultur	48
7.1	Forskellige fora med feedback på dagsordenen	48
7.1.1	Eksisterende fora kan yde forskellige bidrag til udviklingen af feedbackpraksis	48
7.1.2	Formelle møder sikrer anledning til at drøfte formativ feedback	50
7.2	En formativ feedbackkultur forudsætter omlægning og prioritering af tid og ressourcer	51
7.2.1	Fokusere ressourcer og omtænke klasserummet	51
7.3	Systematik med hensyn til erfaringsudveksling, kompetenceudvikling og opfølgning	52
7.3.1	Kollegial supervision og lærermakkerpar skaber en-til-en-sparring og erfaringsudveksling	52
7.3.2	Både lærere og ledelse har gavn af kontinuerlig dialog	54
7.3.3	Intern kompetenceudvikling understøtter fælles forståelse og videndeling	55
7.3.4	Ekstern kompetenceudvikling giver ny inspiration og viden	56
8	En fælles feedback- og evalueringskultur på skolen	58
8.1	Skolen som en lærende organisation	58
8.1.1	Arbejdet med formativ feedback som en iterativ proces uden facit	58
8.1.2	Sparring og feedbackkultur i alle organisationens led	59
8.2	Ledelsen sætter rammer og retning, lærere udfylder indhold	60
8.2.1	En ledelse, der støtter op – og holder fokus	60
8.2.2	Medejerskab gør arbejdet meningsfuldt for lærerne	61
8.2.3	Modstand blandt lærerne kan handle om utryghed og et opgør med plejer	62
8.2.4	Ledelsen skal finde balancen mellem at sætte en retning og løbende tilpasning	62
8.3	Opstart i små cirkler og udbredelse gennem den gode historie	62
8.3.1	Sæt indsatsen i gang blandt ildsjæle, eller hvor der er særligt behov	62
8.3.2	Udbredelse gennem gode historier og konkrete erfaringer	63
8.4	Plads til forskelligt tempo	64
8.4.1	Udrulning af indsatsen i etaper, men uden krav om at gå i takt	64
8.4.2	Ledelsen må have tålmodighed og det lange lys på	64
8.5	Opsamling på de organisatoriske rammer for en formativ feedbackkultur	65

1 Resumé

Denne rapport handler om, hvilke pædagogiske og didaktiske erfaringer lærere, ledere og elever på de gymnasiale uddannelser har med formativ feedback, samt hvordan de organisatoriske rammer kan understøtte en formativ feedbackkultur på skolen. Rapporten bygger på interviews på seks skoler med særlige erfaringer med feedback og evaluering af elevernes læring.

1.1 Rapportens relevans og målgruppe

Siden gymnasireformen fra 2005 har der været fokus på evaluering i gymnasiet, herunder den løbende evaluering af elevernes faglige udbytte af undervisningen. Med den nye reform for de gymnasiale uddannelser, som omfatter elever, der starter i gymnasiet fra august 2017, skal fokus på feedback og evalueringskultur styrkes yderligere. Af aftalen om gymnasireformen fremgår det, at kravene til den løbende evaluering skærpes, så der bliver mere vægt på fremadrettet, formativ evaluering. Derudover fremgår det, at eleverne mere systematisk skal træne det at reflektere over egen udvikling og sætte egne mål. Skolerne skal således vælge evalueringsmetoder i fagene, som synliggør elevernes fremskridt.¹

Skolerne står derfor over for et arbejde med at implementere initiativerne i reformen og styrke en kultur, hvor god feedback og evaluering trives. Dette arbejde involverer alle led i organisationen – ledere, lærere og elever.

Samtidig indebærer reformen nye rammer for arbejdet med formativ feedback og evaluering af elevernes læring², som de eksisterende erfaringer kan løftes ind i. Med reformen udgår konceptet om omlagt skriftlighed og bliver erstattet af et nyt undervisningsbegreb, der integrerer skriftlighed med den traditionelle undervisning. Fremover øges undervisningstiden for alle elever, idet ca. 20 % af den tidligere elevtid ændres til undervisningstid for at sikre eleverne lærertilstedeværelse. Timepuljen skal overvejende anvendes til fag eller faglige aktiviteter såsom formativ feedback, hvor eleverne vurderes at have behov for en særlig indsats. Ud over undervisningstiden har eleverne fordybelsestid til selvstændigt arbejde med skriftlige opgaver mv., hvoraf en del af tiden kan lægges på skolen, sådan at eleverne kan modtage vejledning undervejs i deres arbejdsproces.

For at kvalificere skolernes indsatser i relation til formativ feedback er der behov for mere viden om, hvad der kendetegner det arbejde med feedback og evaluering i relation til elevernes læring, som i dag finder sted på de gymnasiale uddannelser. Både for at kunne identificere gode eksempler på, hvordan man på alle niveauer af skolens organisation kan arbejde med at styrke en evalueringskultur, der kan bidrage til at understøtte elevernes læring, og for at kunne pege på, hvilke eventuelle udfordringer det fortsatte arbejde må adressere.

Undervisningsministeriet har på denne baggrund bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at undersøge den praksis, der er, med hensyn til at arbejde med feedback og evaluering af elevernes læring på skoler med særlige erfaringer på området med henblik på at samle erfaringer, som andre skoler kan lade sig inspirere af.

Rapporten henvender sig til lærere, ledere og beslutningstagere på de gymnasiale uddannelser.

¹ Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser, 3. juni 2016, s. 29.

² <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Gymnasieaftalen/Ofte-stillede-sporgsmaal>.

1.2 Resultater

En formativ feedbackkultur skabes ikke alene ved at tage nogle særlige metoder i brug eller forsøge at finde ét særligt virkningsfuldt redskab. Det er både læreres og lederes erfaring på de besøgte skoler. Det handler om at skabe en kultur, hvor lærere, elever og ledere tænker, taler og arbejder formativt i forbindelse med det samarbejde, det er at give og modtage feedback, og hvor feedback er en integreret del af undervisningen og elevernes læreproces. Feedback er noget, alle lærere arbejder med, og formativ feedback er også noget, en del lærere længe har gjort brug af i forskellige afskygninger. Arbejdet med formativ feedback drejer sig derfor til dels om at systematisere en måde at arbejde på, som nogle lærere allerede praktiserer, og gøre den formative feedback til en integreret del af undervisningen og skolehverdagen.

Status på skolernes arbejde med formativ feedback

Både lærere, elever og ledere peger dog på, at der er behov for en større vægtning af den formative feedback og for at videreudvikle og gentænke feedbacken. Nogle elever har en tendens til at se feedback som en bedømmelse frem for som et læringsredskab eller til slet ikke at tage feedbacken til sig. Karaktersproget er stærkt, og feedback kan derfor komme til at optræde som fejlfinding frem for som fremadrettet feedback. At fjerne karakterer hjælper ikke i sig selv elevernes læring på vej. Det centrale er at gentænke den feedback, eleverne får, og udvikle et fælles lærings- og feedbacksprog, som ikke centrerer sig omkring bedømmelse og karakterer.

Karakteristisk for de besøgte skoler er, at udviklingen af den formative praksis har taget udgangspunkt i den skriftlige dimension af fagene. Fremadrettet er der altså rum for udvikling og mulighed for spillover-effekt i forhold til den mundtlige dimension. Derudover er der også fremadrettet brug for at arbejde med, hvordan arbejdet med formativ feedback i højere grad går fra at være pædagogiske udviklingsprojekter til at blive en integreret del af undervisningen og elevernes læreproces.

1.2.1 Hovedlinjer i skolernes arbejde med formativ feedback

På tværs af skolerne oplever lærere og elever fire elementer som særligt virkningsfulde i forhold til at understøtte elevernes læring og integrere den formative feedback i undervisningen. De fire elementer går derfor igen som hovedlinjer i arbejdet med formativ feedback på tværs af de seks skoler. Der er tale om:

- 1 Synliggørelse af mål og mening i fagene
- 2 Fokuseret, fastholdt og omsat feedback
- 3 Fokus på processen frem for produktet
- 4 Inddragelse af eleverne i feedbacken.

Synliggørelse af mål og mening i fagene

På tværs af skolerne går det at synliggøre fag, undervisning og opgavens mål og formål for eleverne igen som en del af arbejdet med formativ feedback. Formativ feedback drejer sig om at hjælpe eleverne til at rykke sig fagligt. Synliggørelse af fagenes mål og mening spiller derfor en rolle, fordi det handler om at tydeliggøre, hvad eleverne skal lære og hvordan. Men det er også centralt ift. elevernes motivation at hjælpe dem til at se det, de lærer, i en større sammenhæng. Lærerne fortæller, at det handler om at invitere eleverne ind i lærerens proces og overvejelser bag undervisningen for at få et fælles sprog og en fælles dialog med eleverne i forbindelse med undervisningen og faget. Eleverne er glade for at få ekspliciteret fagets mål og formål, så de ved, hvad de arbejder henimod. De understreger dog vigtigheden af at bryde de langsigtede mål op i mere konkrete delmål, der som skridt på vejen opleves mere inden for rækkevidde.

Feedbacken skal fokuseres, fastholdes og omsættes

Lærerne har haft oplevelsen af, at eleverne ofte ikke tog den feedback, de fik, til sig og sjældent overførte og omsatte feedbacken og kunne se sammenhængen i forbindelse med eksempelvis næste aflevering. Derfor har lærerne på skolerne på forskellig vis arbejdet med at fokusere og fastholde feedbacken og synliggøre progression, fx ved brug af portfolio, retteark og fælles Googledokumenter mellem lærer og elev. Lærere og elever oplever, at konkrete fokuspunkter i feedbacken gør den lettere at gå til. Det kan handle om, at læreren eller eleven udpeger, hvad der er i fokus, fx i en konkret aflevering, og hvad læreren derfor skal give feedback på. Eller det

kan handle om, at læreren eller eleven på baggrund af lærerens feedback udpeger de fokuspunkter, som eleven har særligt brug for at arbejde med fremadrettet.

Sæt fokus på processen frem for produktet

En del elever har ikke øje for, at de kompetencer og den læring, der ligger i at bruge tid på og reflektere over selve deres arbejdsproces, er ligeså vigtige som at få en aflevering færdig og afleveret. Samtidig er nogle elever mindre modtagelige for feedback, når først de har afleveret, hvad de oplever, er et færdigt produkt. Derfor rammesætter flere lærere, at eleverne i højere grad kan dyrke deres arbejdsproces og lære undervejs i deres arbejdsproces. Det handler om at skabe plads til, at eleverne er længere tid i det træningsrum, det er at være i proces, inden de når til det, der opleves som et bedømmelsesrum, hvor de skal levere et slutprodukt enten mundtligt eller skriftligt. Det kan fx være i form af fælles idéudvikling i klassen, vejledning undervejs i processen eller genafleveringer, eller at eleven skriver metakommentarer i sin endelige aflevering. Indblik i elevernes proces gør også læreren bedre i stand til at hjælpe dem videre. Når eleverne oplever, at procesarbejdet forbedrer deres slutprodukt, er det med til at skabe motivation for procesarbejde.

Inddragelse af eleverne i feedbacken kan styrke faglig indsigt og bevidsthed om egen læring

Inddragelse af eleverne i arbejdet med feedback og evaluering kan styrke elevernes faglige indsigt i faget og bevidsthed om egen læring, men også træne den kompetence, det er at kunne evaluere sig selv og andre og give og modtage feedback. Elevinddragelsen kan tage form af selvevaluering eller elev til elev-feedback. På flere af skolerne har lærerne fx gode erfaringer med at lade eleverne gøre brug af selvevalueringsværktøjer som udgangspunkt for feedback- og læringssamtaler med læreren. Ved elev til elev-feedback er oplevelsen, at eleverne kan lære noget af at få og give feedback. Elever såvel som lærere understreger, at elevinddragelse kræver en klar rammesætning fra lærerens side. Eleverne er ikke nødvendigvis fagligt klædt på til at selvevaluere eller give feedback, ligesom der ikke kun er noget fagligt, men også noget socialt på spil, når eleverne skal åbne sig op og give feedback til hinanden.

1.2.2 Opmærksomhedspunkter i det videre arbejde med en formativ feedbackkultur

En formativ feedbackkultur stiller krav til både elevernes rolle, læringsmiljøet og ledelsens fokus. Ifølge ledere og lærere kræver udviklingen af en formativ feedbackkultur derfor de rette pædagogiske og organisatoriske rammer.

Det kræver øvelse at blive en selvevaluerende og læringsbevidst elev

Det at evaluere sig selv og andre, give, modtage og bruge formativ feedback samt være bevidst om, hvordan man selv lærer bedst, er noget, eleverne skal øve sig i og have hjælp til at udvikle de rette kompetencer til. Læreren kan hjælpe eleverne med et sprog for, hvordan de lærer – ikke kun, hvad de skal lære – fx ved at introducere eleverne til forskellige læringsstile og motivationsformer og få eleverne til at reflektere over, hvor de ser sig selv i forhold til disse. Det er vigtigt, at læreren har øje for, at eleverne har forskellige forudsætninger for at træde ind i rollen som en selvevaluerende elev, der reflekterer over egen læring, og at eleverne derfor også kan profitere forskelligt af den formative feedback.

Et trygt læringsmiljø er en forudsætning for en formativ feedbackkultur

Et trygt læringsmiljø er en forudsætning for, at eleverne tør komme på banen i undervisningen – også når de ikke kender svaret – og lukke både læreren og klassekammeraterne ind i deres arbejdsproces. Det trygge læringsmiljø handler ikke kun om lærer-elev-relationen, men også om gode klasserelationer. Lærerne arbejder med i højere grad at gøre undervisningen til et øverum og nedtone performancerummet for at skabe større fokus på læring og mindre på præstation. Det handler for læreren både om at italesætte undervisningen som et øverum med plads til at forsøge sig frem og fejle og om at skabe øverummet igennem lærerens ageren i undervisningen. Fx via måden, hvorpå læreren stiller spørgsmål og tager imod spørgsmål og svar fra eleverne, men også ved at læreren går foran som det gode eksempel på, at alle kan øve sig og blive bedre – også læreren selv. For nogle lærere opleves nedtoning af karakterer som et greb til at skabe et tryggere øverum. En god lærer-elev-relation er også afgørende for, at eleverne modtager feedback som en hjælp fremfor at opfatte det som en dom eller bedømmelse.

Klare rammer og systematik understøtter feedbackkultur

Klare rammer og systematik i arbejdet med feedback kan være med til at understøtte en formativ feedbackkultur ved at skabe tid til og rum for udviklingsarbejdet. Den formative feedback må sættes på dagsordenen i bogstavelig forstand ved møder i eksisterende fora såsom faggrupper, klasseteams, studieretningsteams eller pædagogiske fora eller på særskilte feedbackmøder eller workshops. For at forankre og udbrede arbejdet med formativ feedback er det væsentligt, at ledelsen sikrer, at der bliver skabt en systematik med hensyn til erfaringsudveksling, kompetenceudvikling og opfølgning ift. de indsatser, man arbejder med på skolen. Erfaringsudveksling og sparring kan ske lærerne imellem, men også lærere og ledelse imellem. At skabe tid og rum til at udvikle skolens formative feedbackpraksis på systematisk vis forudsætter omlægning og prioritering af tid og ressourcer. Ligesom udviklingsarbejdet i sin opstart kræver ekstra ressourcer. Skolerne har hidtil bl.a. gjort brug af omlagt elevtid som et rum for formativ feedback. Med den nye reform kan formativ feedback eksempelvis ske inden for rammerne af fordybelsestid eller timepuljen afsat til den enkelte elev, som en integreret del af undervisningen.

Opstart i små cirkler og udbredelse gennem den gode historie

Lærere og ledere har gjort den erfaring, at det er hensigtsmæssigt at starte indsatser ift. formativ feedback blandt mindre grupper af lærere frem for som et udviklingsprojekt for hele organisationen på en gang. Det vigtige for at få arbejdet godt i gang og med tiden udbredt er at lade nogle ildsjæle eller frontløbere gøre konkrete erfaringer og give plads til, at deres gode historier kan sprede sig i organisationen til inspiration og motivation for kollegaerne. Lærerne har brug for tid til at træne den formative feedback og erfare, hvordan de meningsfuldt kan arbejde med feedback på nye måder og som en del af undervisningen ved at udveksle erfaringer med kollegaer og prøve det af i praksis. Ledelsen spiller en vigtig rolle ift. at sætte rammer og retning for arbejdet med formativ feedback, mens lærerne skal have medejerskab og mulighed for at udvikle, hvordan de konkret vil gribe arbejdet an. Det er væsentligt, at ledelsen har det lange lys på og ikke sætter fokus på alting på samme tid, men inviterer lærerne til at arbejde med indsatsen i etaper.

Skolen som en lærende organisation

Flere ledere og lærere fremhæver, at skolen skal optræde som en lærende organisation, hvor sparring og feedback ikke alene er noget, der foregår i klasserummet blandt eleverne, men også lærere imellem og mellem lærere og ledere. Udvikling og forankring af en feedbackkultur på skolen beskrives af lærere og ledere som en iterativ og dynamisk proces. Der er brug for, at ledelsen i samarbejde med lærerne sætter en retning for arbejdet med formativ feedback, men der findes ikke et facit med hensyn til udviklingen af en feedbackkultur, og skolerne må derfor justere undervejs, sådan at de pædagogiske udviklingsinitiativer bliver tilpasset ud fra de erfaringer, ledere og lærere gør. Samtidig er det vigtigt med et analytisk blik på, hvad man er for en skole, hvad det er for nogle lærere og elever, der er en del af skolen, og hvilke muligheder for, udfordringer med og behov for formativ feedback netop ens skole har.

1.3 Datagrundlag

Undersøgelsen omhandler de erfaringer, ledere, lærere og elever har gjort på seks skoler med særlige erfaringer i relation til formativ feedback og evaluering af elevernes læring. Der er tale om skoler fordelt på stx, hf og htx spredt landet over. Undersøgelsen bygger på 18 kvalitative fokusgrubeinterviews. Der er tale om seks fokusgrubeinterviews med ledere, seks med lærere og seks med elever. Erfaringerne med de organisatoriske rammer for en formativ feedbackkultur stammer fra interviewene med ledere og lærere, mens særligt lærere og elever har beskrevet de pædagogiske og didaktiske erfaringer.

2 Indledning

Siden gymnasireformen fra 2005 har der været fokus på evaluering i gymnasiet, herunder den løbende evaluering af elevernes faglige udbytte af undervisningen. Med den nye reform for de gymnasiale uddannelser, som omfatter elever, der starter i gymnasiet fra august 2017, skal fokus på feedback og evalueringskultur styrkes yderligere. Af aftalen om gymnasireformen fremgår det, at kravene til den løbende evaluering skærpes, så der bliver mere vægt på fremadrettet, formativ evaluering, ligesom det fremgår, at eleverne mere systematisk skal træne det at reflektere over egen udvikling og sætte egne mål. Skolerne skal således vælge evalueringsmetoder i fagene, så elevernes fremskridt synliggøres.³

Skolerne står derfor over for et arbejde med at implementere initiativerne i reformen og styrke en kultur, hvor god feedback og evaluering trives. Dette arbejde involverer alle led i organisationen – ledere, lærere og elever.

Samtidig indebærer reformen nye rammer for arbejdet med formativ feedback og evaluering af elevernes læring, som de eksisterende erfaringer kan løftes ind i⁴. Med reformen udgår konceptet om omlagt skriftlighed og bliver erstattet af et nyt undervisningsbegreb, der integrerer skriftlighed med den traditionelle undervisning. Fremover øges undervisningstiden for alle elever, idet ca. 20 % af den tidligere elevtid ændres til undervisningstid for at sikre eleverne lærertilstedeværelse. Timepuljen skal overvejende anvendes til fag eller faglige aktiviteter såsom formativ feedback, hvor eleverne vurderes at have behov for en særlig indsats. Ud over undervisningstiden har eleverne fordybelsestid til selvstændigt arbejde med skriftlige opgaver mv., hvoraf en del af tiden kan lægges på skolen, sådan at eleverne kan modtage vejledning undervejs i deres arbejdsproces.

For at kvalificere indsatsen er der behov for mere viden om, hvad der kendetegner det arbejde med feedback og evaluering i relation til elevernes læring, som i dag finder sted på de gymnasiale uddannelser. Både for at kunne identificere gode eksempler på, hvordan man på alle niveauer af skolens organisation kan arbejde med at styrke en evalueringskultur, der kan bidrage til at understøtte elevernes læring, og for at kunne pege på, hvilke eventuelle udfordringer det fortsatte arbejde må adressere.

Undervisningsministeriet har på denne baggrund bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at undersøge den praksis, der er, med hensyn til at arbejde med feedback og evaluering af elevernes læring på skoler med særlige erfaringer på området med henblik på at samle erfaringer, som andre skoler kan lade sig inspirere af.

2.1 Undersøgelsesspørgsmål

Formålet med undersøgelsen er at tilvejebringe viden om, hvad der kendetegner det arbejde med feedback og evaluering i relation til elevernes læring, som finder sted på de gymnasier, der antages at have gjort særlige erfaringer på området. Dette for at kunne pege på tilgange, som andre skoler kan lade sig inspirere af i arbejdet med at implementere den kommende gymnasireforms mål om en styrket evaluerings- og feedbackkultur, såvel som at afdække potentielle barrierer, som må adresseres i det videre arbejde.

³ Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser, 3. juni 2016, s. 29.

⁴ <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Gymnasieaftalen/Ofte-stillede-sporgsmaal>.

Undersøgelsen skal svare på følgende spørgsmål:

- Hvad kendetegner arbejdet med feedback og evaluering i relation til elevernes læring på de skoler, der kan antages at have særlige erfaringer på området? Hvilke feedbackformer anvendes på skolen, og hvem indgår i arbejdet? Hvilke udfordringer og muligheder oplever ledere, lærere og elever?
- Hvilke pædagogiske og organisatoriske tilgange og evt. værktøjer kan på denne baggrund identificeres som relevante for skolerne at arbejde med for at styrke en evalueringskultur på skolen, der er hensigtsmæssig ift. at understøtte elevernes læring?

Undersøgelsen omfatter udvalgte skoler med særlige erfaringer på området og dækker arbejdet på alle niveauer i skolens pædagogiske organisation – ledelse, lærere og elever.

2.2 Baggrund, relevans og afgrænsning

Løbende evaluering af elevernes faglige udbytte af undervisningen er en obligatorisk del af indholdet i de gymnasiale uddannelser. Derudover modtager eleverne løbende feedback på deres faglige præstationer og standpunkt i form af karakterer.

Formativ feedback er et nøgleord rapporten igennem. Formativ feedback og formativ evaluering har til formål at fremme elevernes læring. For at være formativ skal feedbacken derfor have et fremadrettet sigte. Fokus skal således være på, hvordan evaluering og synliggørelse af elevens faglige indsigt, færdigheder, kompetencer og arbejdsprocesser kan bruges til at pege på de næste skridt, der skal til for at understøtte elevens videre læring. Både ift. at eleven kan forbedre sin læreproces, og ift. at læreren kan forbedre sin undervisning med elevens progression for øje⁵.

EVA's undersøgelse om karaktergivning i gymnasiet fra 2016 viser, at evaluering af og feedback til eleverne ofte kommer til at centrere sig omkring karakterer og bedømmelse. Karakterer indeholder dog ikke information om, hvordan eleverne kan komme videre i deres faglige udvikling og læring. Undersøgelsen af karaktergivning i gymnasiet identificerer således et behov for at videreudvikle brugen af andre mere fremadrettede feedbackformer på gymnasierne til at synliggøre og understøtte elevernes læring. Rapporten peger bl.a. på, at der er behov for at udvikle et fælles sprog, som lærere og elever kan bruge til at tale om elevernes læring, og som ikke centrerer sig om karakterer.

Arbejdet med at styrke feedback og evaluering i relation til elevernes læring involverer alle niveauer i skolens pædagogiske organisation, dvs. elever, lærere og ledelse.

For det første omfatter arbejdet naturligt eleven, for hvem god feedback er afgørende for den videre læring. Forslaget om, at eleverne fremover skal inddrages i evalueringen gennem arbejdet med mål for egen udvikling, kan være med til at sætte fokus på at styrke den løbende evaluering af elevernes udbytte. OECD's internationale lærer- og lederundersøgelse, TALIS 2013, viser, at undervisere på ungdomsuddannelserne i mindre grad lader eleverne evaluere deres egen faglige udvikling sammenlignet med andre lande.⁶

For det andet spiller lærerne en væsentlig rolle. Først og fremmest fordi det er lærerne, der i praksis følger og understøtter elevernes læring og giver eleverne feedback som led heri. Men også fordi lærerne igennem forskellige arbejdsfællesskaber, som fx team og tværfaglige samarbejder, kan bruge hinanden for sammen at finde gode feedbackformer og styrke evalueringskulturen på skolen.

Endelig er det en del af den pædagogiske ledelsesopgave at drøfte med lærerne, hvilken evalueringskultur der vil være hensigtsmæssig på skolen med det formål understøtte elevernes læring. Herunder at sparre med lærerne med hensyn til deres arbejde med at give eleverne feedback og med hensyn til, hvordan den ønskede evalueringskultur herigennem fremmes. Her viser TALIS

⁵ Wiliam, Dylan (2015). *Løbende formativ vurdering*. Frederikshavn: Dafolo.

⁶ TALIS 2013, s. 25.

2013, at feedback til lærerne ikke er lige så udbredt på de danske ungdomsuddannelser som i grundskolen.⁷

Der kan således være grund til at se på, hvad det vil sige at have en god evalueringspraksis på en skole, og hvordan man kan styrke indsatsen hele vejen rundt i den pædagogiske organisation.

2.2.1 Afgrænsning

Undersøgelsen fokuserer på arbejdet med feedback og evaluering *i relation til elevernes læring*, dvs. den feedback og evaluering, som handler om at fremme elevernes læring og skabe synlighed for elever og lærere med hensyn til elevernes faglige udbytte og progression.

Fokus er således på, hvilke elementer der karakteriserer en evaluingskultur, som kan bidrage til at understøtte eleverne i deres læring. Det drejer sig om den feedback og evaluering, som foregår i relationen mellem lærer og elev, men også eleverne imellem. Samtidig er den sparring og feedback, der foregår mellem leder og lærer og mellem lærere indbyrdes, interessant for undersøgelsen, i det omfang den relaterer sig til den feedback og evaluering, der handler om elevernes læring og faglige udbytte.

2.3 Undersøgelsens design og organisering

I dette afsnit beskrives undersøgelsens analysedesign, datagrundlag og organisering.

2.3.1 Analysedesign og datagrundlag

Undersøgelsen er bygget op omkring et kvalitativt analysedesign, idet en kvalitativ tilgang er mest velegnet til at besvare de typer af eksplorative spørgsmål, som undersøgelsen stiller. Det kvalitative design består af gruppeinterviews med henholdsvis ledere, lærere og elever på seks udvalgte gymnasier med særlige erfaringer med formativ feedback og evaluering af elevernes læring. I forbindelse med ledelsesinterviewene har det typisk været rektor og en eller flere repræsentanter fra den pædagogiske ledelse, der har været til stede. Til hver interviewgruppe er der udarbejdet en særskilt semistruktureret interviewguide. I interviewene er ledere, lærere og elever blevet spurgt om deres respektive erfaringer med at kvalificere og udvikle en feedbackkultur på de forskellige niveauer i organisationen. En række temaer går således igen i disse guides på tværs af interviewgrupper, mens der også er temaer, som det kun har været meningsfuldt at spørge nogle af interviewgrupperne om. Spørgsmål i relation til de organisatoriske rammer er således blevet stillet til ledere og lærere, mens særligt lærere og elever har beskrevet de pædagogiske og didaktiske erfaringer med formativ feedback.

Udvælgelse af skoler med særlige erfaringer

Undersøgelsen har haft til formål at afdække, hvad der kendetegner arbejdet med feedback og evaluering i relation til elevernes læring på skoler, der kan antages at have særlige erfaringer med at styrke feedbackkulturen på skolen. Særlige erfaringer skal forstås som, at skolen eksempelvis har deltaget i udviklingsprojekter eller forsøg eller haft en særlig strategisk indsats på skolen. Det har derfor været nødvendigt med en grundig forundersøgelse forud for udvælgelsen af de seks besøgte skoler for at få afklaret, hvilke skoler der har særlige erfaringer med formativ feedback, hvordan de arbejder med det og i hvilket omfang.

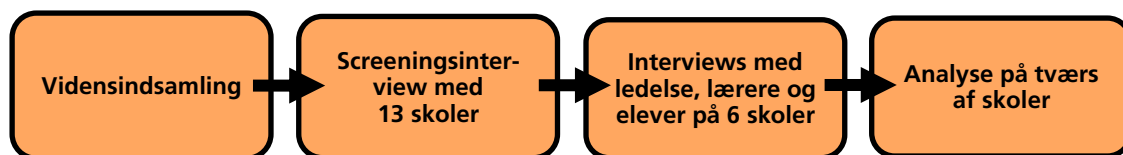
For at finde frem til skoler, der har særlige erfaringer med arbejdet med formativ feedback, har EVA's projektgruppe i samarbejde med Undervisningsministeriet udarbejdet en bruttoliste over institutioner, som der var kendskab til havde arbejdet særligt med formativ feedback eller stadig gjorde det. Bruttolisten bygger på EVA's kendskab fra tidligere projekter og skolebesøg såvel som på deskresearch på området i forbindelse med denne undersøgelse samt på ministeriets viden. Ud fra bruttolisten er der blevet foretaget screeningsinterview med en repræsentant fra ledelsen på 13 skoler. Screeningsinterviewene er foregået, ved at EVA har taget telefonisk kontakt til skolerne med henblik på at komme lidt dybere ned i, hvordan de enkelte skoler arbejder med feedback, og hvor langt de er i arbejdet. På den baggrund er seks skoler blevet udvalgt til interviewbesøg (se beskrivelser af de udvalgte skoler og deres indsatser i kapitel 3).

⁷ TALIS 2013, s. 36.

De seks skoler er udvalgt med øje for:

- At skolen har særligt fokus på arbejdet med formativ feedback og evaluering i relation til elevernes læring, fx ved at have gennemført eller være i gang med projekter eller andet udviklingsarbejde med fokus herpå
- At skolerne repræsenterer forskellige typer af indsatser med forskellige fokus i relation til formativ feedback
- At arbejdet med feedback og evaluering af elevernes læring er tænkt ind som en integreret del af dagligdagen og den løbende undervisning på skolen
- At skolerne tilsammen repræsenterer flere forskellige typer af gymnasiale uddannelser.

Figur 1
Illustration af undersøgelsens design



Analyse af data

Undersøgelsen bygger på i alt 18 gruppeinterviews: et med ledere, et med lærere og et med elever på hver af de seks skoler. Interviewene er blevet transskriberet, hvorefter de systematisk er blevet kodet ud fra tematikkerne i de enkelte guides. Datamaterialet er herefter blevet grupperet efter de enkelte temaer og analyseret på tværs af skoler. Hovedfokus har således været på de erfaringer, der går igen på tværs af de besøgte skoler. Da institutionerne dog også har haft forskellige erfaringer, bl.a. idet deres indsatser er forskellige, og de er forskellige steder i udviklingsarbejdet, er der også pointer i undersøgelsen, som blot stammer fra nogle af de deltagende skoler. Idet rapporten er tænkt som erfaringsopsamling og inspiration til, hvordan man *kan* arbejde med at udvikle en feedbackkultur, anser vi det kun som gavnligt at få forskellige eksempler og perspektiver på banen.

2.3.2 Projektgruppe

Bag undersøgelsen står en projektgruppe bestående af følgende medarbejdere:

- Evalueringskonsulent Sarah Richardt Schoop (projektleder)
- Evalueringskonsulent Mathilde Jensen
- Evalueringskonsulent Jesper Naamansen
- Metodekonsulent Søren Haselmann
- Evalueringsmedarbejder Ida Ebdrup
- Evalueringsmedarbejder Stefan Rasmus Hansen
- Evalueringsmedarbejder Johan Juliussen.

2.4 Rapportens opbygning

Rapporten indledes med en beskrivelse af skolernes indsatser i relation til formativ feedback. Herefter falder rapporten i to dele. Den første del handler om læreres, elevs og ledelses pædagogiske og didaktiske erfaringer med at arbejde med formativ feedback. Den anden del handler om lederes og læreres erfaringer i relation til det organisatoriske arbejde i forbindelse med dette arbejde.

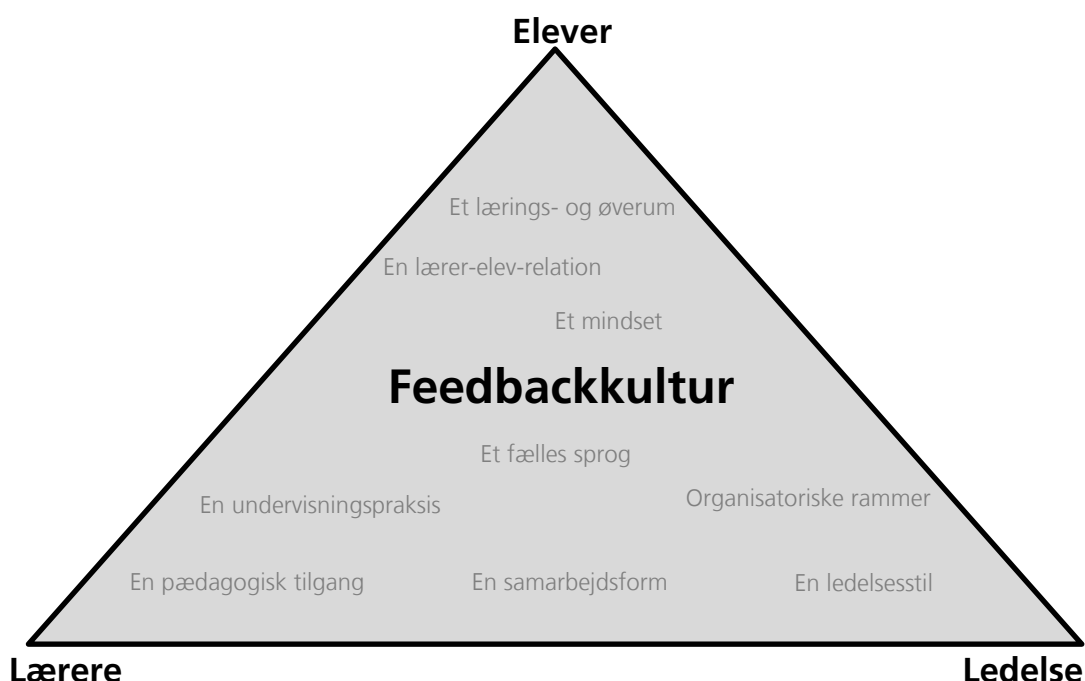
- Kapitel 3 beskriver skolernes indsatser i relation til formativ feedback, herunder baggrunden for, at skolerne har oplevet et behov for at sætte fokus på og gentænke feedbacken.
- Kapitel 4 udfolder fire centraler elementer i skolernes arbejde med formativ feedback. Der er tale om synliggørelse af mål og mening i fagene, fokuseret, fastholdt og omsat feedback, fokus på processen frem for produktet og inddragelse af eleverne i feedbacken.
- Kapitel 5 handler om, hvilke krav det stiller til eleverne at træde ind i rollen som selvevaluerende og læringsbevidste. Samtidig handler kapitlet også om, hvordan læreren skal optræde som læringsvejleder, facilitator og rollemodel i samarbejdet med eleverne om feedbacken.
- Kapitel 6 sætter fokus på, at et trygt læringsmiljø og en tæt lærer-elev-relation er en forudsætning for en formativ feedbackkultur, og hvordan man kan arbejde med at skabe dette.

- I kapitel 7 flyttes fokus til den organisatoriske side af arbejdet med formativ feedback. Kapitlet beskriver, hvordan der er brug for, at ledelsen på skolerne skaber klare rammer og systematik for at understøtte en feedbackkultur.
- Kapitel 8 handler om betydningen af, at der sættes en fælles retning for arbejdet med formativ feedback på den enkelte skole, men at der skal være plads til forskellige veje og tempi, og at skolen agerer som en lærende organisation.

3 Skolernes indsatser i relation til formativ feedback

En formativ feedbackkultur skabes ikke alene ved at tage nogle særlige metoder i brug eller forsøge at finde frem til ét særligt virkningsfuldt værktøj eller redskab. Det er både lærere og ledere på de besøgte skolars erfaring. Det handler om at skabe en kultur, hvor lærere, elever og ledere tænker, taler og arbejder formativt i forbindelse med det samarbejde, det er at give og modtage feedback, og hvor feedback er en integreret del af undervisningen og elevernes læreproces. Figur 2 nedenfor er et forsøg på at illustrere, at en formativ feedbackkultur skabes og kommer til udtryk på mange forskellige dimensioner. Feedback er noget, alle lærere arbejder med, og formativ feedback er også noget, en del lærere længe har gjort brug af i forskellige afskygninger. Arbejdet med formativ feedback på skolerne drejer sig derfor til dels om at systematisere en måde at arbejde på, som nogle lærere allerede praktiserer, og gøre den formative feedback til en integreret del af undervisningen. Samtidig peger både lærere, elever og ledere, som det beskrives nedenfor, dog også på, at der er behov for en større vægtning af den formative feedback og for at videreudvikle og gentænke feedbacken samt lærere og elevs rolle i forbindelse hermed.

Figur 2
Eksempler på dimensioner i en formativ feedbackkultur



3.1 Baggrunden for skolernes indsatser

De besøgte skoler har haft forskellige anledninger til at igangsætte en indsats med hensyn til formativ feedback. Til gengæld har skolerne haft nogle af de samme bagtanker med, at det netop har været formativ feedback, man har valgt at sætte fokus på og gentænke arbejdet med.

Motivationen for at arbejde med formativ feedback er på flere skole udtrykt som et ønske om, at alle elever skal blive så dygtige, som de kan. Når det har været oplevelsen, at det ikke har været tilfældet, har det bl.a. handlet om, at elevernes faglige niveau og karakterer i nogle fag har ligget under sammenlignelige skolers niveau, eller at eleverne ikke tager feedback til sig, eller det har handlet om at tydeliggøre, at alle elever uanset fagligt niveau kan blive bedre. Formativ feedback er blevet set som en hjælp til at "knække gymnasiekoden" ved ikke blot at sætte fokus på, hvad eleverne skal lære, men også hvordan.

Tendens til ensidigt fokus på præstation

Når flere gymnasier har haft oplevelsen af, at eleverne ikke blev så dygtige, som de kunne, hænger det også sammen med en tendens til, at en del af eleverne har haft et ensidigt fokus på præstation frem for læring. En tendens, som nogle lærere og elever kobler sammen med et styrket karakterfokus. Eleverne skal kunne befinde sig i præstationsrummet, når det er nødvendigt, fx i en eksamenssituation. Men på skolerne har man oplevet et behov for at styrke elevernes evne til at træde ud af præstationsrummet og ind i læringsrummet for at ændre vægtningen mellem præstations- og læringsfokus. På Viborg Gymnasium var mottoet bag det at igangsætte en indsats i relation til formativ feedback derfor 'Vil du blive bedre, eller vil du se godt ud?'. Når det på skolerne har været et ønske at mindske præstationsfokusset, så drejer det sig ikke alene om, at eleverne skal blive så fagligt dygtige som muligt. Det har også handlet om at ændre en kultur blandt eleverne og mindske det pres, som nogle elever har oplevet at være sat under. Samtidig har flere skoler haft et ønske om at gøre eleverne lærende for livet.

Endelig har arbejdet med formativ feedback på flere skoler også været et motivationsprojekt. Eleverne bliver motiverede af muligheden for og oplevelsen af at rykke sig fagligt. Samtidig har nogle skoler set den formative feedback som en måde at motivere eleverne til at få lavet deres afleveringer og komme til undervisningen på fremfor at bruge pisk i form af advarsler, fraværsgistrering og samtaler.

3.1.1 Behov for at gentænke den formative feedback

Feedback foregår som et samarbejde mellem lærere og elever og stiller således ikke kun krav til lærerne, men også til eleverne. Både lærere og elever kan udvikle den måde, de giver og modtager feedback på, med hensigten om at styrke elevernes læring. Behovet for at udvikle den formative feedback hænger for elevernes vedkommende sammen med, at de har en tendens til at se feedback som en bedømmelse og et vurderingsredskab frem for et læringsredskab. Karaktersproget er for nogle elever og lærere stærkt, og feedback kan derfor komme til at optræde som fejlfinding og argumentation for en bedømmelse frem for som fremadrettet feedback. Selv når eleverne ikke får karakterer, fortæller lærerne, at de skal øve sig i ikke at udtrykke den feedback, de giver, i bedømmelsestermer. At fjerne karakterer hjælper ikke i sig selv elevernes læring på vej. Det centrale er at gentænke den formative feedback, de får. Der er derfor behov for at arbejde med at udvikle et fælles lærings- og feedbacksprog lærere og elever imellem, som ikke centrerer sig omkring bedømmelse og karakterer. Ligesom der er behov for i højere grad at indarbejde feedback som en integreret del af undervisningen.

3.2 Skolernes igangværende arbejde med formativ feedback

På skolerne har man valgt at håndtere de opridsede udfordringer og gå til arbejdet med formativ feedback på forskellig vis (se bokse nedenfor). Karakteristisk for skolerne er, at udviklingen af den formative praksis i stor udstrækning har taget udgangspunkt i den skriftlige dimension af fagene, mens der er rum for udvikling og mulighed for spillover-effekt ift. den mundtlige dimension.

Den formative feedback fokuserer på nogle af de besøgte skoler på fagfaglig feedback i det enkelte fag, mens der på andre skoler er fokus på feedback-, evaluerings- og læringskompetencer på tværs af fag – det vil sige at styrke elevernes evne til at lære at lære. Kendetegnende for skolernes arbejde med feedback er, at det indebærer, at der både er fokus på fagfaglig viden fra pensum og fagenes kernestof, men også på elevernes metoder og strategier til at tilegne sig viden og færdigheder.

Viborg Gymnasium og HF – læringskultur og mindset⁸

Hvad og hvordan?

Viborg Gymnasium og HF igangsatte for nogle år tilbage et projekt på skolen, som fokuserer på at styrke læringskulturen, bl.a. ved hjælp af formativ feedback. Arbejdet med læringskulturen er inspireret af den amerikanske psykolog Carol Dwecks mindset-tankegang, som sætter elevernes lyst til at udfordre sig selv og mod på at turde forsøge og fejle, for på den måde at lære, i centrum. Projektet blev igangsat med et slogan, der hed 'Vil du blive bedre, eller vil du se godt ud?', idet ønsket var at skrue ned for elevernes præstationsfokus og op for et trygt læringsmiljø.

Skolens arbejde kommer til udtryk i to fokusområder: 1) Fokus fjernes fra tests og karakterer og rettes i stedet mod proces og læringskultur, hvor det er godt at kaste sig ud i noget nyt. 2) Der rettes opmærksomhed mod, hvordan der bliver givet feedback, og hvordan feedback kan bidrage til elevens faglige udvikling. Nogle lærere arbejder med formativ feedback inden for mindset-rammen, mens andre lærere arbejder med formativ feedback på anden vis. Hovedfokus er formativ feedback, mens mindset blot er én mulig måde at arbejde med det på.

Eksempler på metoder og redskaber

Lærerne arbejder bl.a. med processkrivning, elev til elev-feedback, karakterfrie afleveringer, fokuspunkter i feedbacken, logbøger og portfolio.

Kalundborg Gymnasium – læringsprofiler⁹

Hvad og hvordan?

Kalundborg Gymnasium bruger det webbaserede selvevalueringsværktøj CLARA (Crick Learning for Resilient Agency) til at generere en individuel, personlig læringsprofil for eleverne. Værktøjet er udviklet af forskere fra University of Bristol, og gymnasiet er knyttet til et forskningsprojekt. Eleverne svarer på 49 spørgsmål og får på den baggrund en profil, der viser, hvad der karakteriserer dem i relation til otte egenskaber, der relaterer sig til læring. Selvevalueringen er ikke fagfaglig, men drejer sig om læringsdimensioner på tværs af fag.

Med udgangspunkt i elevernes læringsprofiler holder lærerne CLARA-samtaler med de enkelte elever, hvor eleverne skal reflektere over, hvorfor deres profil ser ud, som den gør, og hvad de har brug for at arbejde med med hjælp fra læreren. Lærerne ser samtidig et potentiale i, at profilerne kan bruges til at tegne et billede af de enkelte klasser, og hvad der er brug for, at læreren sætter fokus på på klasseniveau. Fra at være afprøvet i udvalgte klasser er CLARA-læringsprofilerne ved at blive udrullet på hele skolen. I den forbindelse sender ledelsen løbende lærerne på kompetenceudviklingskurser i relation hertil.

Eksempler på metoder og redskaber

CLARA-læringsprofiler, CLARA-samtaler og tilrettelæggelse af undervisning på baggrund af læringsprofiler.

⁸ Læs mere: <http://gymnasieskolen.dk/mindset-p%C3%A5-viborg-gymnasium-og-hf>.

⁹ Læs mere: <http://globalegymnasier.dk/kan-man-laere-at-laere-globale-gymnasier-arbejder-med-clara/>.

Roskilde Katedralskole – synlig læring¹⁰

Hvad og hvordan?

Roskilde Katedralskole har iværksat en treårig indsats med hensyn til synlig læring, bl.a. på baggrund af en oplevelse af, at eleverne manglede en bevidsthed om, hvor de var i deres læringsproces, og hvordan de kom videre. Indsatsen i relation til synlig læring er inspireret af forskeren John Hatties arbejde. For at få inspiration til at omsætte Hatties forskning til skolens konkrete indsats har to ledere og to lærere besøgt en række skoler i New Zealand, som har implementeret principperne i synlig læring.¹¹

Alle lærere på Roskilde Katedralskole er introduceret til synlig læring, og der arbejdes bl.a. med at formulere læringsmål for lektioner og forløb. Derudover arbejdes der med synlig læring gennem udviklingsprojekter i studeretningsteams og faggrupper. Arbejdet med feedback og evaluering varierer fra lærer til lærer. Skolen har fire initiativer i gang: 1) fokus på skriftlig feedback, 2) elevsamtaler med fokus på læring (og mindre fokus på karakterer) i forbindelse med standpunktskarakterer, 3) et projekt om "den lærende elev", hvor eleverne inddrages i formuleringen af læringsmål og succeskriterier for undervisningen, 4) fokus på at skabe sammenhæng mellem større skriftlige opgaver, fx SRO og SRP.

Eksempler på metoder og redskaber

I relation til synlig læring sætter lærerne bl.a. fokus på læringsmål, succeskriterier, selvevaluering og progression og på at skabe et fælles sprog lærere og elever imellem i relation til bl.a. læring og taksonomi.

HANSENBERG Tekniske Gymnasium – løfte fagligt niveau via formativ feedback¹²

Hvad og hvordan?

På HANSENBERG Tekniske Gymnasium (htx) ønskede man at hæve elevernes faglige niveau og karakterer i matematik og igangsatte en større undersøgelse af, hvor der var brug for at sætte ind for at understøtte denne udvikling. Bl.a. via en elevtrivselsundersøgelse fandt man ud af, at eleverne ønskede mere feedback frem for karakterer. På den baggrund satte man på skolen fokus på at arbejde med læringsmål og formativ feedback, bl.a. med inspiration hentet fra Hattie. Derfor startede man i matematikgruppen med at skru ned for brugen af karakterer og systematisk arbejde mere med fremadrettet feedback, bl.a. i relation til omlagt elevtid. Derfra har udviklingen af feedbackpraksis spredt sig fra matematikgruppen og over i andre faggrupper, bl.a. hjulpet på vej af, at lærerkollegiet på HANSENBERG Tekniske Gymnasium er af så forholdsvis lille en størrelse, ca. 25 lærere, at lærerne naturligt taler sammen og udveksler erfaringer på tværs af faggrupper, i kombination med øget fokus på formaliseret videndeling i de enkelte faggrupper.

Eksempler på metoder og redskaber

Portfolio, selvevaluering, elev til elev-feedback og elevsamtaler.

¹⁰ Læs mere: http://www.roskildekatedralskole.dk/media/212378/synlig_l_ring_-_hvad_er_det.pdf.

¹¹ <http://www.roskildekatedralskole.dk/2014/5/new-zealand>.

¹² Læs mere: <http://www.hansenberg.dk/media/2257/4838-opfoelgningsplan-hb-gym-2015.pdf>.

Fredericia Gymnasium – udviklingsprojekter og redskaber med fokus på elevernes skriftlige arbejde¹³

Hvad og hvordan?

Fredericia Gymnasium var i 2013 med i et netværk om formativ feedback og har siden haft en lang række projekter i relation hertil i gang, særligt med fokus på elevernes skriftlige arbejde. Skolens arbejde med formativ feedback udsprang bl.a. af, at man på skolen oplevede et udviklingspotentiale ift. elevernes skriftlighed og fastholdelse af feedback. Arbejdet med formativ feedback er indfaset i løbet af nogle år gennem en række projekter, efteruddannelse og samarbejde både internt og med eksterne samarbejdspartnere. Skolen prioriterer ressourcer til indsatsen og har bl.a. haft udnævnt skriftlighedsambassadører, gjort en lærer til projektleder samt afsat timer til alle lærere til arbejdet med feedback. Skolen har desuden sat fokus på formativ feedback gennem en række forskellige udviklingsprojekter, bl.a. i samarbejde med Aarhus Universitet.

Eksempler på metoder og redskaber

Skolen har bl.a. udviklet en Skrivemetro, som er et redskab, der kan hjælpe eleverne videre i deres skriveprocesser, og som lærerne underviser eleverne i at bruge og kan henvise til i forbindelse med deres feedback til eleverne. Skrivemetroen indeholder introduktioner til og øvelser i forskellige temaer i relation til skriftligt arbejde. Derudover arbejder lærerne bl.a. også med elev til elev-feedback ved hjælp af et tekstfeedbackspil samt omlagt elevtid med fokus på elevernes skriveprocesser.

Odder Gymnasium – karakterfri klasse¹⁴

Hvad og hvordan?

På Odder Gymnasium blev en indsats med hensyn til nedtoning af karakterer igangsat, fordi lærere og ledere oplevede en bevægelse mod en performancekultur og væk fra en læringskultur. Skolen har lavet en karakterfri forsøgsklasse. For at rette fokus mod den langsigtede læring har den karakterfri klasse alene fået de obligatoriske standpunkts- og årskarakterer. De involverede lærere har spredt erfaringerne ud på skolen i forbindelse med pædagogiske dage og i faggrupper, hvor der arbejdes med at anvende og implementere konkrete værktøjer fra projektet i øvrige klasser.

Indsatsen har til formål at udvikle en læringskultur, hvor performance og fokus på det færdige produkt erstattes af et fokus på progression og proces med plads til at fejle, undersøge og afsøge ny viden. Der prioriteres tid til formativ evaluering, hvor læreren som læringsvejleder giver eleven sparring, så eleven bliver aktiv i sin læringsproces og får det, der i Carol Dwecks mindset-teori kaldes et growth mindset.

Eksempler på redskaber

Delmål, elevsamtaler, porteføljarbejde samt adskillelse af performancerum og træningsrum.

¹³ Find skrivemetroen her: <http://skriftlighed.fr-gym.dk/skrivemetro/Skrivemetro/Metrokort.html>.

¹⁴ Læs mere: <http://www.odder-gym.dk/om-og/udviklingsprofiler/karakterfri-klasse/>.

4 Virkningsfulde elementer i skolernes arbejde med formativ feedback

I dette kapitel beskriver vi fire elementer, som lærere og elever oplever som særligt virkningsfulde at arbejde med i relation til formativ feedback, der understøtter elevernes læring bedst muligt, og som af den grund går igen på de seks skoler. Samtidig kan elementerne bidrage til, at den formative feedback integreres i den daglige undervisning. Der er tale om:

- At synliggøre mål og mening i fagene
- Fokuseret, fastholdt og omsat feedback
- Fokus på processen frem for produktet
- Inddragelse af eleverne.

Kapitlet beskriver løbende, hvorfor lærerne har oplevet et behov for at sætte ind på netop disse områder, hvordan de griber det an, og hvad det er vigtigt at være opmærksom på, når man arbejder med disse elementer.

Vigtigt med analytisk blik på konkrete elever og fag

Lærerne understreger, at der ikke findes en one-size-fits-all-metode til formativ feedback, men at det er vigtigt at have blik for forskellige individuelle elever, klasser og studieretninger samt forskellige gymnasiale retninger. Det kan eksempelvis handle om, at forskellige feedbackformer fungerer forskelligt på forskellige studieretninger, eller at de enkelte elever i en klasse har behov for forskellige typer af feedback. Derfor er den generelle erfaring fra de besøgte skoler også, at det ikke er muligt at pege på én metode eller ét værktøj eller redskab, som i alle kontekster er ideelt til at arbejde med formativ feedback. Det er afgørende med et analytisk blik på, hvad der er meningsfuldt for de konkrete elever i deres valg af feedbackmetoder og redskaber.

I relation til fagene kan der også være behov for at tilpasse feedbackformerne, fordi eleverne skal tilegne sig forskelligartede kompetencer og typer af viden i de forskellige fag. Med det sagt, så kan eleverne dog også blive klogere på egne læringsstile, og hvordan de bedst udvikler sig fagligt og giver og modtager feedback på tværs af fag og i mere generel forstand.

4.2 Synliggøre mål og mening i fagene

På tværs af skolerne går det at synliggøre fag, undervisning og opgavers mål og formål for eleverne igen og er indeholdt i en del af de forskellige måder at arbejde med formativ feedback på. På nogle skoler er der igangsat indsatser under overskriften synlig læring, mens det på andre skoler blot er noget, lærerne har fokus på i deres arbejde med evaluering og feedback. Formativ feedback drejer sig om at hjælpe eleverne til at rykke sig fagligt. Det at synliggøre fagenes mål og mening spiller derfor en rolle, fordi det drejer sig om at gøre det tydeligt, hvad eleverne skal lære og hvordan. Men det er også centralt i forhold til elevernes motivation at tydeliggøre, hvorfor vi gør, som vi gør, og hjælpe eleverne til at se det, de skal lære, i en større sammenhæng.

4.2.1 Invitere eleverne ind i lærerens proces og skabe et fælles sprog

Når lærerne arbejder med at synliggøre mål og formål i undervisningen, udspringer det blandt andet af en oplevelse af, at eleverne ofte bare gør det, de bliver sat til, uden at være bevidste om hvorfor. En lærer fortæller:

Jeg har sat eleverne til at lave en refleksionsopgave, hvor de selv skulle beskrive, hvad målet er med det, vi skriver, og måden, vi skriver på, og 'hvor står jeg [eleven] selv?'. For jeg

følte, at de bare gjorde det. Så jeg ville gerne, at de blev bevidste om, hvorfor vi gør det her, og hvad vi kan bruge det til. For hvis man ikke kan se meningen med det, man gør, så er det ligegyldigt.

Lærerne peger på, at der er brug for, at de som lærere i højere grad er opmærksomme på at være eksplicite med hensyn til mål og formål med det, de underviser i, og det, eleverne arbejder med. Det handler om at invitere eleverne ind i en proces, som lærerne måske før har holdt for sig selv, ved at give eleverne viden om, hvordan undervisningen er bygget op, og hvorfor den er bygget op, som den er, fortæller en lærer. Det er vigtigt, at undervisningen ikke fremstår som "gæt, hvad læreren tænker", men at man klæder eleverne bedst muligt på til det arbejde og de opgaver, de bliver stillet over for, understreger en anden lærer.

Det kan handle om ikke alene at tale fagfagligt i undervisningen, men også tale om undervisningen, mens man underviser, for at få et fælles sprog og en fælles dialog med eleverne i forbindelse med undervisningen og faget. Man skal "talk the walk", siger en lærer, dvs. tale om, hvorfor det er, vi gør det her, for at skabe en mening og et højere formål med det. En lærer forklarer:

Det med at have et sprog med eleverne, og at man, mens man underviser, også kan tale om undervisning, det handler om at sætte klare mål op, og så er det også nemmere i slutningen af timen lige at sige 'det her var vores spørgsmål for i dag'. Jeg gør nogle gange det der med at stille et spørgsmål, og så skal vi have svar på det i løbet af timen. Og det er egentlig ikke så meget det der med, at eleverne skal have det rigtige svar, men at få en samtale om, hvad vi så egentlig lavede, er alle med på. Hvis der var nogle begreber, vi skulle have ind over, så kan de spørge 'jamen, du sagde det der, hvad var det lige for noget ift. det her, og hvordan hænger det sammen?'.

Det er vigtigt ikke at forveksle synlig læring med at forsøge at give eleverne en decideret to-do-liste eller udpenslet opskrift på, hvad de skal gøre, understreger lærerne. Det drejer sig om at lede eleverne i rigtig retning og skabe en bevidsthed om, hvorfor det, de bliver sat til, leder dem i denne retning, men stadig skabe plads til kreativitet og selvstændig tænkning i forbindelse med opgaveløsningen, men inden for nogle rammer. En lærer siger:

Det vil jo være mange gymnasielæreres indsigelse, tænker jeg, det her med, at hvis vi bare plastrer succesen ud over det hele hele tiden, hvornår er der så plads til kreativiteten og indlevelsesevnen og det skæve eksempel? Det skal der jo også stadigvæk være plads til.

4.2.2 Delmål gør de næste læringskridt overskuelige og synliggør progression

Eleverne er glade for, at lærerne ekspliciterer fagets mål og formål, så de ved, hvad de arbejder henimod at kunne i sidste ende. Eleverne understreger dog også vigtigheden af at bryde de langsigtede mål op i mere konkrete delmål, der udgør skridt på vejen og opleves mere inden for rækkevidde end slutmålet. Det kan være ift. områder inden for faget eller mere konkret ift. enkelte afleveringer, oplæg mv. En elev siger:

I matematik i sidste emne havde vi en tjekliste, sådan noget 'så skal vi det og det og det'. Så hver time, når vi startede på noget nyt, så sagde vi 'nu har vi gjort det og det, og så skal vi til det'. Det er megadejligt – en indholdsfortegnelse over forløbet. Så undervisningen har et stort mål eller emne, og så har man nogle små mål – at man skal lære den her del af emnet og så den anden del af emnet.

Samtidig er det også vigtigt for elevernes motivation, at der er plads til mere individuelle mål for den enkelte elev, fx afhængigt af fagligt niveau, da samme mål for alle elever kan få fagligt udfordrede elever til at miste modet. En elev fortæller:

Jeg synes personligt, at sådan et skema over, hvad vi skal kunne på det her tidspunkt, det lægger et unødigt pres på nogle, som har svært ved faget. Jeg er fx en hat til matematik, og hvis jeg fik at vide, at om en måned skal du gerne kunne det og det, og jeg måske stadig kryber ved det første af de her 10 step, så kan jeg føle, at jeg er så langt bagud, at det faktisk vil ødelægge min motivation yderligere.

4.3 Fokuseret, fastholdt og omsat feedback

På skolerne har man på forskellig vis arbejdet med at fokusere og fastholde den feedback, eleverne modtager over tid. Årsagen er først og fremmest, at lærerne har haft oplevelsen af, at eleverne ofte ikke tog den feedback, de fik, til sig og sjældent overførte feedbacken og kunne se sammenhængen med eksempelvis næste aflevering. Samtidig kan lærerne også have gavn af at fastholde den feedback, eleverne får, fx ved at skriftliggøre den eller få eleverne til at skriftliggøre den, for bedre at kunne holde styr på, hvad de enkelte elever har brug for at arbejde med, og om de tager feedbacken til sig.

4.3.1 Konkrete fokuspunkter gør feedbacken lettere at gå til og fastholde

Eleverne peger på behovet for, at den feedback, de får, er så konkret og fokuseret som muligt. De oplever, at nogle lærere, med alle de bedste intentioner, eksempelvis gennemretter deres stile og kommenterer på alle typer af fejl og mangler og muligheder for forbedringer. Udfordringen for eleverne ved at få denne form for feedback er, at det kan være svært at overskue og vide, hvad der så er det vigtigste at sætte ind over for. Derfor har både lærere og elever gode erfaringer med at arbejde med fokuspunkter i relation til feedbacken. Fokuspunkterne kan typisk tage to former.

En måde at arbejde med fokuspunkter på er, at enten læreren eller eleven selv udpeger, hvad der er i fokus i eksempelvis en konkret aflevering, og hvad læreren derfor skal give eleven feedback på. Det kan være til den enkelte elev eller på klasseniveau. Dermed lægger læreren også op til, at det er okay, at eleverne særligt koncentrerer sig om fokuspunkterne i deres arbejde med afleveringen. Derved kan fokuspunkter være en måde at arbejde med delmål på. En lærer fortæller:

Jeg har arbejdet med fokuspunkter, hvor eleverne skriver 'det her vil jeg gerne have feedback på'. Hvis det er engelsk, kan det være en grammatisk disciplin eller noget med struktur eller at citere ordentligt. De laver refleksionen selv, og det bliver de bedre og bedre til.

Andre lærere oplever, at de selv skal vænne sig til ikke nødvendigvis altid at gennemrette elevernes afleveringer, da lærerne kan sidde tilbage med en følelse af ikke at gøre deres arbejde godt nok, hvis de eksempelvis lader nogle fejl eller mangler stå ukommenterede hen. Men dette opvejes af lærere og elevers oplevelse af, at den konkrete og fokuserede feedback ofte indbefatter, at eleverne i højere grad tager feedbacken til sig og husker den.

En anden form for fokuspunkter består i, at læreren eller eleven selv, på baggrund af lærerens rettelser til og feedback på eksempelvis en aflevering, udpeger de fokuspunkter, som eleven har særligt behov for at sætte fokus på fremadrettet. Disse fokuspunkter bruges som en måde til at koble en aflevering til den næste og fastholde og skabe kontinuitet i relation til feedbacken på, fx ved at eleven skriver sine fokuspunkter øverst på næste aflevering. En lærer fortæller:

Det tvinger dem til at tage fat i deres gamle afleveringer: 'Hvad er det egentlig, jeg har behov for?'. Det er de jo ikke særligt gode til at gøre. Når den først er afleveret, så er den væk, og de skal i gang med noget nyt.

Denne metode gør, at eleven selv er bevidst om fokuspunkterne i sit arbejde med næste aflevering, men også at læreren har en særlig opmærksomhed over for de områder, hvor eleven har særligt behov for støtte og udvikling. Dermed kan fokuspunkter fungere som et redskab for både lærere og elever til at fastholde feedbacken og den enkelte elevs særlige udfordringer.

Lærerne oplever, at det at sætte eleverne til selv at udpege deres fokuspunkter kan sætte refleksioner i gang hos eleverne, der gør dem mere bevidste om deres styrker og svagheder. Samtidig oplever eleverne det at blive medinddraget i, hvad de har særligt behov for at sætte fokus på og få feedback på, som et udtryk for, at de også er og bliver gjort til eksperter på deres egen læring. Dog understreger begge parter, at det kræver øvelse for eleverne at blive gode til selv at udpege de mest relevante fokuspunkter. En lærer fortæller:

I starten er de ikke særlig gode til det. Nogle gange overruler jeg dem og siger 'nu gør jeg noget andet, for det var overhovedet ikke det, du havde behov for'. De skal lære at

komme ind i refleksionen. Men når de så har kørt to-tre afleveringer, så er de klar over, hvor de skal hen, og hvad de skal bede om, og så kan de uddybe, så de ikke bare skriver grammatik.

Det er således vigtigt, at læreren følger op på, om eleverne formår at udpege de mest relevante fokuspunkter, og, indtil de lærer dette, også er parat til selv at udpege fokuspunkter for eleverne.

4.3.2 Mundtlig feedback styrker forståelse og fastholdelse af feedbacken

Elever såvel som lærere understreger, at mundtlig feedback og dialog i forbindelse med feedbacken mellem lærer og elev i særlig grad kan understøtte elevens forståelse og fastholdelse af feedbacken. En lærer fortæller, at hun oplever, at en samtale med en elev kan gøre det ud for mange rettede afleveringer. Oplevelsen er, at dialogen hjælper til elevens forståelse af feedbacken, men også af, hvordan den relaterer sig til elevens progression, og hvordan den kan omsættes i elevens videre arbejde på en anden måde end feedback på skrift, der ikke muliggør dialog og uddybning.

Lærerne gør dog kun i mindre omfang brug af deciderede elevsamtaler mellem lærer og elev en-til-en. Det hænger til dels sammen med oplevelsen af, at sådanne samtaler er tidskrævende og tager tid fra undervisningen. Lærerne oplever ikke nødvendigvis, at det, der tager tid, er, at de skal forberede sig til samtalen, da de alligevel løbende forholder sig til elevernes faglige niveau, styrker og udfordringer. Det, der beskrives som en tidsrøver, er selve det at afholde samtaler med de enkelte elever i undervisningstiden. Dette peger dog også på, at der er potentiale for i højere grad at have øje for og arbejde med at integrere den formative feedback, herunder faglige feedbacksamtaler, som en del af undervisningen, der på lige fod med andre dele af undervisningen udgør en del af arbejdet med elevernes faglighed.

Samtidig beskriver flere lærere også, at mundtlig feedback ikke nødvendigvis behøver at tage form af formaliserede en-til-en-lærer-elev-samtaler uden for klasselokalet, men at den mundtlige feedback lige så vel kan ske løbende i undervisningen, eller når en time afsluttes, hvis en elev eksempelvis har gjort noget særligt godt i timen. Ved at lade den mundtlige feedback ske løbende får eleverne også feedbacken, mens det står klart i hukommelsen for dem, hvad de gjorde og hvordan, og det er dermed også klarere, hvad det er, de får feedback på at gøre mere eller mindre af, og hvordan de gør det. Den mundtlige feedback er således også særligt egnet til at give feedback på elevernes mundtlighed i undervisningen, fordi den mundtlige feedback kan foregå i situationen.

4.3.3 Eleverne skal hjælpes til at se kontinuitet og genkendelighed i feedbacken

Fastholdelse af feedbacken er væsentligt at arbejde med, fordi det understøtter, at der sker en faglig udvikling hos eleverne, fremfor at de gentager samme fejl gang på gang uden at tage ved lære af fejlene. Samtidig er genkendelighed i feedbacken motiverende for eleverne, fordi det skaber en rød tråd i de tilbagemeldinger, de får, samt giver eleverne en fornemmelse af hele tiden at bygge ovenpå frem for at starte på ny hver gang. Men eleverne gør ikke nødvendigvis selv en indsats for at fastholde feedbacken. Derfor kan læreren med fordel støtte dem i dette. Læreren arbejder med at støtte eleverne i at fastholde feedbacken på en række forskellige måder, som illustreret i boksen på næste side.

Eksempler på greb til at fastholde feedbacken

- Lærer eller elev kan udpege **fokuspunkter**, som eleven har brug for at arbejde med. Fokuseret feedback gør feedbacken lettere for eleverne at huske. Samtidig kan læreren bede eleven om at skrive sine fokuspunkter på næste aflevering, sådan at både eleven og læreren har øje for disse.
- Eleverne kan have en **portfolio**, hvor de gemmer gamle afleveringer inklusive lærerens kommentarer, som de så kan vende tilbage til ifm. næste opgave, samtale med læreren eller eksamen.
- Læreren kan gøre brug af det samme tilbagevendende **retteark**, hvor den nyeste feedback bygger videre på tidligere feedback, ved at læreren skriver feedbacken fra flere på hinanden følgende afleveringer ind i samme ark. Det gør det tydeligt for eleverne, hvad der går igen, og hvor de har udviklet sig.
- Lærer og elev kan have et fælles **Googledokument**, hvori begge parter løbende kan skrive noget ind. Eleven kan skrive, hvis der er noget, læreren skal være særlig opmærksom på, når læreren går elevens arbejde igennem. Mens læreren kan give feedback og eventuelt stille krav om, at eleven kommenterer på feedbacken, for at sikre sig, at eleven forholder sig til feedbacken.
- **Samtaler** mellem lærer og elev gør, at der er en dialog i forbindelse med feedbacken, og at eleven får sat egne ord på, hvad eleven skal arbejde med og hvordan. Dette kan nogle gange sætte sig større spor hos eleven end blot at have feedbacken stående på skrift.

Kontinuitet i feedbacken handler også om at synliggøre progression

Kontinuitet i feedbacken er ikke blot vigtig, fordi det hjælper eleverne med at rykke sig fagligt, men også fordi det at holde fokus på det samme i feedbacken over tid er med til at synliggøre elevernes progression til gavn for elevernes motivation. Kontinuitet i feedbacken kræver, at der løbende bliver fulgt op på de mål, der er sat for faget, det enkelte forløb eller den enkelte opgave, samt på tidligere feedback. Samtidig bliver ændringer og udvikling tydeligere for eleven, hvis læreren gentagne gange gør brug af samme metode eller redskab til at give feedback og evaluere eleven og derved muliggør decideret sammenligning over tid. En elev beskriver det motiverende i at følge sin egen udvikling. Hun siger:

Især hvis den rykker sig til noget positivt, så er det i hvert fald også en stor del af motivationen. Ved at se 'okay, jeg havde et problem her, som jeg måske stadig har, men i hvert fald har fået gjort mindre'. Det synes jeg, er vildt motiverende.

En del lærere gør brug af flere forskellige feedbackformer i kombination. I den forbindelse er det vigtigt at skabe genkendelighed og en rød tråd i feedbacken på tværs af feedbackformer. En lærer fortæller eksempelvis, hvordan han arbejder med at koble delmål, portfolio og elevsamtaler "sådan, at når man arbejder med delmål, så siver det også med over i portfolioen, og portfolioen bliver også brugt i forbindelse med elevsamtaler". Den røde tråd kan godt stå klart for læreren uden at gøre det for eleven. Derfor er det vigtigt, at læreren ekspliciterer sammenhængen og de genkendelige elementer fremfor at tage for givet, at eleven kan se, hvordan eksempelvis delmålene relaterer sig til arbejdet med portfolioen og de temaer, der kommer op i elevsamtalen.

4.3.4 Eleverne skal ikke blot huske feedbacken, men også omsætte den

Første skridt i retning af, at feedbacken bidrager til elevernes faglige udvikling, er således, at den bliver husket fremfor at gå i glemmebogen. Næste skridt er, at feedbacken så også bliver omsat i forbindelse med elevens videre arbejde. Det kan ikke tages for givet, at eleverne arbejder med at omsætte den feedback, de får, understreger lærerne. En lærer siger:

Det, der er problemet, er, at lige pludselig, når de går ud af døren, så er der pludselig noget fodbold, der er vigtigt, så er der lige pludselig noget spejder, der er vigtigt. Og lige pludselig kostede det faktisk ikke noget, at man glemte at bruge sin feedback.

Som lærer kan man på forskellig vis gøre det lettere for eleverne at arbejde med at omsætte feedbacken og dermed øge sandsynligheden for, at de så også gør det. Både lærere og elever peger på to ting, lærerne kan gøre for at støtte eleverne i at få omsat feedbacken. For det første drejer det sig om at gøre det meget konkret og håndgribeligt for eleverne, hvordan de kan arbejde med at forbedre sig på de områder, som de har brug for at sætte særligt fokus på. For det andet handler det om, at eleverne får mulighed for at omsætte feedbacken, kort tid efter at de har modtaget den.

Det at gøre det konkret for eleverne, hvordan de kan arbejde med de områder, som feedbacken peger på, behøver ikke nødvendigvis at være en meget tidskrævende affære for læreren, hvor læreren selv formulerer lange beskrivelser af, hvad eleven skal arbejde med og hvordan. Flere elever fremhæver, hvordan der i forlængelse af feedbacken fx kan være henvisninger til konkrete træningsopgaver eller sider enten på nettet eller i elevernes lærebøger, hvor eleverne kan arbejde med de områder, de har brug for at blive bedre til. Det kunne være i form af matematik- eller grammatikøvelser eller tekster om en bestemt genre eller tidsperiode. Findes de rette materialer ikke i forvejen, kan dette være noget, lærerne i faggrupper kan arbejde sammen om at udvikle, sådan som man eksempelvis har gjort på Fredericia Gymnasium ved at udvikle en Skrivemetro (se boksen nedenfor).

Fredericia Gymnasiums Skrivemetro

På Fredericia Gymnasium har lærerne udviklet en Skrivemetro¹⁵, som eleverne undervises i og kan bruge i deres skriftlige arbejde. Skrivemetroen er et elektronisk redskab på gymnasiets hjemmeside, som er opbygget som et metrokort med en række forskellige linjer og stop på vejen, som eleverne kan klikke sig ind på. En af 'metrolinjerne' hedder eksempelvis 'struktureret skrivning', og nogle af de stop, eleverne kan klikke sig ind på på denne linje, er 'sammenhængende afsnit', 'argumentation' og 'problem- og opgaveformulering'. Bag hvert stop kan gemme sig både en generel introduktion til og øvelser i, hvordan eleven arbejder med stoppets tema, men der kan også ligge materialer, som knytter sig specifikt til de enkelte fag, udviklet af gymnasiets lærere selv eller af andre. Skrivemetroen er altså et redskab, der inddrages i skriveundervisningen på skolen, og som eleverne kan konsultere i forbindelse med deres skriveproces, og når de får feedback fra lærerne. På skolen erfarede man, da man indførte skrivemetroen, at det ikke er tilstrækkeligt at henvise eleverne til den, men at de skal undervises i brug af metroen. Skrivemetroen skal derfor trækkes med ind i undervisningen og de forskellige redskaber bruges til at stilladsere elevernes skrivning undervejs i processen.

Det at gøre feedbacken konkret at arbejde med gør det også lettere for eleverne at omsætte feedbacken med det samme. Nogle af eleverne peger på, at det er vigtigt at få omsat feedbacken, umiddelbart efter at den er givet. En elev fortæller:

For mig handler det om at tage den i brug med det samme, for hvis jeg får ændret på den der ting med det samme, hvis det er noget, jeg fokuserer på fra første modul efter min karaktersamtale eller første aflevering efter den skriftlige feedback, så er det noget, jeg husker. Så er det noget, jeg bare får ændret på fra starten. Og det der med at udskyde den hele tiden, det nytter ikke noget, for så får du aldrig taget den i brug.

Flere lærere erfarer, at det er tid, der er godt givet ud, hvis man kan finde tid til, at eleverne arbejder med at omsætte feedbacken i undervisningen, og at de samtidig integrerer det at modtage og bruge feedback i undervisningen, fremfor at det fremstår som en afkoblet del. En lærer siger:

Det er vigtigt, at det er en del af strukturen, en del af didaktiseringen, at der er tid til at omsætte feedbacken. Der er behov for, at man planlægger deres tid. Hvis man tager det med i sin planlægning, så vil mange af eleverne opdage, at det rent faktisk virker, det her.

¹⁵ Find skrivemetroen her: <http://skriftlighed.fr-gym.dk/skrivemetro/Skrivemetro/Metrokort.html>.

Og i øvrigt er det også fint, at de sidder i nærheden af den, der har givet respons, når de skal bruge responsen. 'Ah, hvad var det nu lige, du mente der?', og så hjælper jeg dem.

Igen gør flere lærere brug af at tildele eleverne en del af ansvaret for at pege på, hvad de vil arbejde med. Vigtigt i den henseende er det, at eleven ikke blot udpeger, hvad eleven vil arbejde med, men også hvordan med hjælp fra læreren. En lærer siger:

Når de fx har fået en aflevering tilbage, så har de kigget på den, og så var det i starten mig, der formulerede et fokuspunkt, og senere blev det så dem selv. Og så skal de blive konkrete med hensyn til, hvordan de vil arbejde med det, så det ikke bare bliver 'jeg skal arbejde med det', for der er jo nok en grund til, at de ikke har gjort det indtil videre.

4.4 Fokus på processen frem for produktet

En del elever har ikke øje for, at de kompetencer og den læring, der kan ligge i at bruge tid på at reflektere over selve deres arbejdsproces, er lige så vigtige som at få en aflevering færdig og afleveret. Samtidig er nogle elever mindre modtagelige for feedback, når de først har afleveret og dermed selv oplever at være nået i mål med et færdigt produkt. Derfor rammesætter flere lærere, at eleverne i højere grad kan dyrke og lære undervejs i deres arbejdsproces. Procesarbejde kan være med til at understrege, at det vigtige er, at eleverne rykker sig undervejs, og at deres arbejde bliver bedst muligt – ikke at bevise noget over for læreren, fortæller en elev.

4.4.1 Skabe plads til at være på vej i sin læring

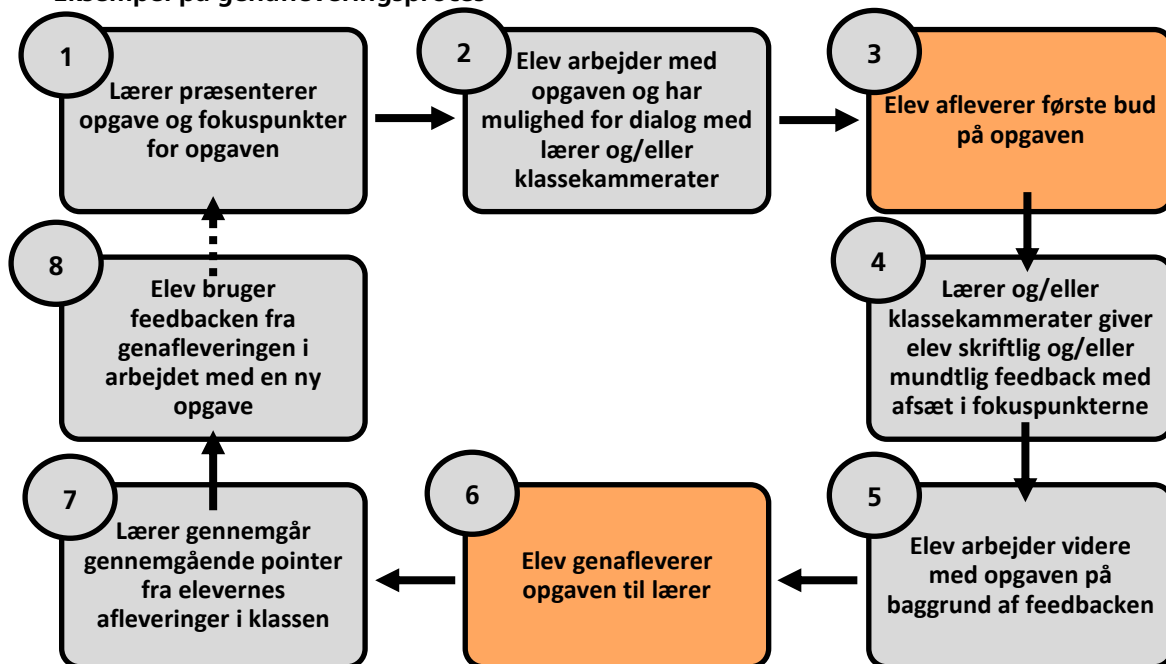
Lærerne bruger forskellige greb til at lade eleverne arbejde med deres arbejdsprocesser, hvilket inkluderer formativ feedback fra læreren eller klassekammerater undervejs. Det handler om at skabe plads til, at eleverne er længere tid i det træningsrum, det er at være i proces, inden de når til det, der opleves som et bedømmelsesrum, hvor de skal levere et slutprodukt.

Et greb er at vejlede eleverne undervejs i deres arbejdsproces både med hensyn til indholdsdelen i en aflevering eller et oplæg og med hensyn til, hvordan de arbejder med tingene. Det kan eksempelvis ske, ved at eleverne sender analysepointer til læreren, som så hjælper eleverne med at blive peget i den rigtige retning, eller ved at læreren, fx i forbindelse med omlagt skriftlighed, går rundt og vejleder eleverne. Det drejer sig ikke om, at læreren giver eleverne svaret på den opgave, de får stillet, men hjælper eleverne med, hvordan de skal nå frem til at besvare opgaven. En elev siger:

I matematik har vi nogle spørgetimer i forbindelse med afleveringer, og der spørger læreren, om 'der er nogle problemer med det her'. Så giver hun os nogle hints, hun giver os aldrig svaret. Hun siger, at 'I skal tænke på, at det her er et toppunkt – hvad er det man ved om dem?'. Det synes jeg, fungerer meget godt. Jeg synes, tit når man laver noget, så har man mange spørgsmål undervejs, og så afleverer man det bare, og så er man stadigvæk i tvivl.

Et andet greb er genafleveringer, hvor eleverne får feedback på et første udkast til en aflevering, som de så indarbejder og afleverer igen. En genafleveringsproces kan eksempelvis tage form som illustreret i figur 3 nedenfor.

Figur 3
Eksempel på genafleveringsproces



En elev beskriver, hvordan genafleveringer giver mulighed for at forbedre sig og få en god oplevelse med noget af det, der er svært:

Genaflevering kan også være god feedback, fordi man får lov til at få nogle rettelser eller får at vide, at 'det her kan du arbejde mere med'. Og så prøver du at arbejde videre med det og afleverer det tilbage, så du i forbindelse med den aflevering, hvor du har lavet fejlen, får lov til også at få en god oplevelse med det, som ikke var så godt, og så kan du føre det videre til, når du laver en ny aflevering.

På HANSENBERG Tekniske Gymnasium kan en opgave få vurderingen 'på vej'

På HANSENBERG Tekniske Gymnasium arbejder lærerne med eksplicit at understrege, at eleverne hele tiden er på vej i deres læring. På skolens intranet, hvor eleverne får afleveringer tilbage, kan lærerne ikke blot give eleverne tilbagemeldingen 'godkendt' eller 'ikke godkendt'. De har også muligheden for at give eleverne en tilbagemelding på deres afleveringer, der hedder 'på vej'. Får man tilbagemeldingen 'på vej' betyder det, at man skal rette mindre eller større ting i opgaven og genaflevere den.

På vej-funktionen kommer ikke kun i brug til elever, der ligger på vippen til ikke at bestå. Den kan tages i brug til elever på alle niveauer, hvis der er noget, eleverne nemt kunne gøre anderledes, som ville forbedre deres arbejde eller læring betydeligt. Den kan også komme i brug, hvis der er noget, grundlæggende ikke har forstået eller har misforstået, som det er afgørende, at de får på plads.

4.4.2 Indblik i elevernes proces gør læreren bedre i stand til at hjælpe dem videre

Når lærerne bliver lukket ind i elevernes arbejdsproces fremfor udelukkende at se eksempelvis et skriftligt slutprodukt, gør det lærerne bedre i stand til at understøtte eleverne i deres videre læring i faget. Indsigt i elevernes arbejdsproces betyder, at lærerne bliver klædt bedre på til ikke kun at pege på, hvilke fejl og mangler eleverne har i deres slutprodukter, men også, hvorfor fejlene er opstået, og hvordan eleverne bedst kan komme videre.

Lærerne kan få indsigt i elevernes arbejdsproces undervejs i selve processen. Det kan ske ved at veksle mellem, at eleverne afleverer skriftligt arbejde og får feedback, som så indarbejdes. Eksempelvis ved genafleveringer eller aflevering af en disposition for eller hovedpointer til en senere aflevering. Nogle lærere er ligefrem med på sidelinjen undervejs i elevernes skriveproces. Ved brug af et fælles Googledokument, som eleven skriver i og læreren har adgang til, kan læreren følge elevens løbende arbejde og give feedback undervejs. Endelig kan lærerne også få indsigt i elevernes proces, når processen når sin afslutning og eleven eksempelvis afleverer en skriftlig opgave. En lærer fortæller:

Jeg er ret begejstret for, at når de laver en aflevering, så laver de en lille kommentar og siger 'det her var jeg i tvivl om' eller 'her har jeg prøvet at gøre sådan eller sådan' eller 'jeg skrev egentlig det her først, nu har jeg ændret det', hvorved man så kommer med ind i elevens tankegang bag den her opgave, så man ikke bare ser opgaven, men også ser ideen bagved. Så er det nemt at få en god dialog med eleven: 'Okay, jeg kan godt følge dig – det ville måske være mere hensigtsmæssigt, at du havde gjort sådan her, men du har så fået det her ud af det'. Så man får faktisk en samtale sådan nærmest på metaniveau.

Eleverne sætter pris på at få mulighed for at lukke læreren ind i overvejelserne bag, at deres aflevering er endt, som den er, og oplever det samtidig som en mulighed for at få feedback fra læreren med hensyn til det, de har særligt behov for. Lærerne, der gør brug af denne model, beskriver, at det ikke blot giver indblik i elevernes overvejelser undervejs i processen, men også i elevernes faglige selvbillede, som lærerne nogle gange oplever ikke er overensstemmende med virkeligheden, idet nogle elever eksempelvis er meget selvkritiske.

4.4.3 Samarbejde om processen forbedrer slutproduktet

For at eleverne skal se det som meningsfuldt at lægge kræfter i procesarbejde, er det afgørende, at de oplever, at det forbedrer deres arbejde og gør dem klogere. En del af lærerne rammesætter ikke blot, at denne udvikling skal skabes den enkelte lærer og elev imellem, men også at give eleverne oplevelsen af, at samarbejde eleverne imellem kan styrke kvaliteten af deres arbejde. En måde at gå til det på er, inden selve skriveprocessen går i gang, at give eleverne mulighed for i fællesskab at udveksle ideer og overvejelser med hensyn til afleveringen og stille spørgsmål til læreren, så de klæder hinanden på til skrivningen. En elev siger:

I dansk har vi omlagt elevtid, så når vi går derfra, har vi faktisk basically hele vores aflevering som noter. Det er bare at gå hjem og renskrive den, fordi vi alle får mulighed for at dele noter og dele tanker, og hun [læreren] kommer ind på de områder, vi faktisk skal skrive om, og så er hun sikker på, at vi ved, hvad opgaven skal handle om. Det fungerer SÅ godt.

En anden måde at gå til det på er at lade de enkelte elever aflevere individuelle opgaver, men så gøre forbedring og omskrivning til et fælles projekt i forbindelse med genaflevering. En lærer fortæller:

Nu er man så lige pludselig tre i gruppen. Man diskuterer, hvad for en af dem [afleveringerne], der var bedst, hvordan vi kunne gøre den bedre, og hvorfor de var knap så gode, de to andre. Så vælger vi en og genskriver den og laver en genaflevering af den.

Eksempler på greb til at sætte fokus på processen

- **Fælles idéudvikling** i klassen, ifm. at eleverne skal i gang med en aflevering eller fremlæggelse
- **Vejledning undervejs i processen**, fx ved at eleven sender sine hovedpointer til eller sin disposition for en opgave eller et oplæg til læreren, som giver feedback, ved at eleven skriver sin aflevering i et Googledokument, som er delt med læreren, der derfor kan følge med undervejs i processen, eller ved at læreren hjælper eleverne på vej, mens de sidder og skriver på skolen ifm. om-lagt skriftlighed.
- **Genafleveringer**, hvor eleverne får feedback på dele af eller hele første udkast, som de indarbejder alene eller flere sammen og afleverer igen.
- Eleven indsætter **metakommentarer** i sin endelige aflevering om, hvilke tanker og overvejelser eleven har gjort sig undervejs i processen, og hvorfor afleveringen er endt, som den er.

4.4.4 Procesarbejde kræver tilvænning for eleverne og rette rammer for læreren

Lærere og elever peger på en række opmærksomhedspunkter i forbindelse med at arbejde mere med elevernes proces. Det drejer sig om:

- At eleverne skal vænne sig til at få feedback i forbindelse med processen frem for på produktet
- At det er krævende for læreren løbende at være med i elevernes proces
- Udfordringen i at bedømme den enkelte elev, når elevens produkt er et resultat af samarbejde.

For en del elever kræver det tilvænning at lukke læreren og klassekammerater ind i deres arbejdsproces og få feedback undervejs i processen. Det kan handle om, at nogle elever bedst kan lide at få feedback, når de betragter en opgave som færdigskrevet, og læreren kan se opgaven i sin helhed. Det kan opleves som grænseoverskridende at lade læreren få indblik i igangværende og ufærdigt arbejde. Afgørende for elevernes motivation for procesarbejde er, at de oplever, at slutproduktet bliver bedre, og at de lærer noget nyt. Er dette tilfældet, giver flere elever udtryk for, at de kan leve med eller vænne sig til det grænseoverskridende i at åbne deres arbejdsproces op for andre. En elev siger:

Jeg kan nok bedst lide at få feedback undervejs. Men jeg synes, at det er virkelig grænseoverskridende. Ofte, når jeg skriver en opgave, så giver det ikke specielt god mening i starten, hvor jeg bare skriver alle de tanker, jeg har, og så laver det om til sidst. Der kan jeg godt frygte, at læreren tænker 'hvad har hun gang i?' eller slet ikke forstår min tankestrøm. Men jeg synes, at det fungerer ret godt.

Samtidig kan processkrivning også gøre opgaver mere overkommelige for eleverne ved fx at dele større afleveringer op i mindre dele, som eleverne arbejder med som fokuserede delmål på vejen til den endelige aflevering.

For lærernes vedkommende er det krævende at være med i alle elevernes skriveprocesser, fx imens de skriver i et Googledokument. Derfor er de fleste lærere, der har afprøvet denne model, gået over til at sætte rammer for, hvornår de kommer ind over elevens arbejde, sådan at der er en vekselvirkning mellem, at eleven arbejder, og læreren giver feedback. Denne model er flere lærere også endt med, fordi det for eleverne kan være særligt grænseoverskridende, hvis læreren ligefrem kigger med i det fælles dokument, mens eleverne skriver.

Nogle af de interviewede lærere sætter spørgsmålstejn ved, om det er muligt til slut at foretage en individuel bedømmelse af et elevprodukt, der er blevet til via procesarbejde. For hvordan bedømmer man den enkelte elev, når elevens produkt er et resultat af et samarbejde mellem eleven selv, klassekammerater og læreren? En lærer siger:

Når jeg har været så meget inde i den proces, når jeg har set deres ting, og når de arbejder videre med det – hvis jeg så skal give dem en karakter, så tænker jeg ikke, at det er en reel karakter. Det er en karakter for det samarbejde, vi har haft.

Lærerne gør sig derfor overvejelser om, hvordan et sådant produkt skal tælle med i fx en standpunktskarakter, og karakterbedømmer nogle gange ikke et sådant produkt.

4.5 Inddragelse af eleverne i feedbacken

Nogle lærere arbejder med at inddrage eleverne selv i arbejdet med feedback og evaluering. Det kan enten tage form af selvevaluering eller elev til elev-feedback. Det handler om, at elevinddragelse kan styrke elevernes faglige indsigt i faget og bevidsthed om egen læring, men også om at træne den kompetence, det er at kunne evaluere sig selv og andre og give og modtage feedback. Udvikling af evnen til at kunne give og modtage feedback gør, at eleverne også på sigt kan blive en ressource for hinanden, og det er en hjælp til, at eleverne får feedback oftere og i højere grad, end den, læreren har mulighed for at give alene.

4.5.1 Selvevaluering kan øge elevernes refleksion og bevidsthed om egen læring

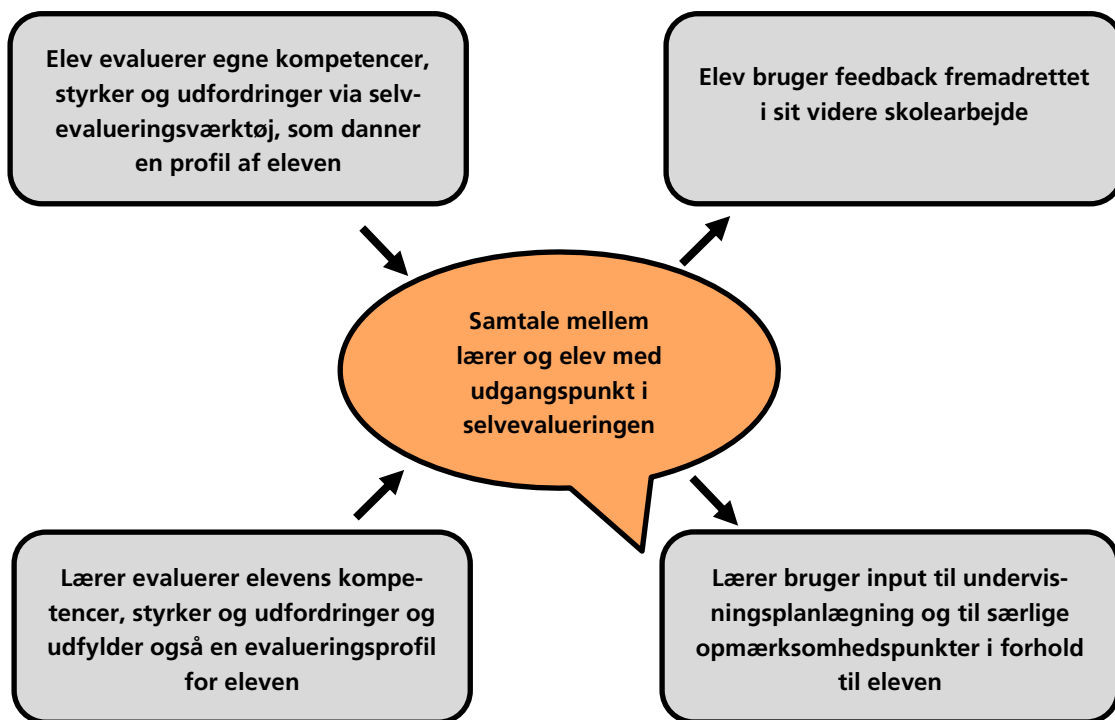
Selvevaluering kan tage mange forskellige former. Uanset form eller metode drejer det sig om at øge elevernes refleksion og bevidsthed med hensyn til, hvor deres styrker og svagheder i faget ligger, og hvordan de kan arbejde med disse. Selvevaluering kan handle om selv at være med til at udpege særlige behov eller ens faglige svagheder. Eksempelvis ved at eleverne selv udpeger fokuspunkter i deres afleveringer som førnævnt. Selvevaluering kan også dreje sig om overhovedet at blive bevidst om egne styrker og svagheder.

Visuel selvevaluering er et godt udgangspunkt for fælles refleksion med læreren

På flere af skolerne har lærerne gode erfaringer med at lade eleverne gøre brug af selvevalueringsværktøjer som udgangspunkt for feedback- og læringssamtaler med læreren. Værktøjerne er nogle steder udviklet af lærere på skolen, og andre steder har man overtaget et eksisterende koncept. Fælles for selvevalueringsværktøjerne er, at eleven i første omgang selv udfylder sin egen profil ved eksempelvis at svare på en række spørgsmål eller vurdere, hvordan eleven klarer sig ift. en række dimensioner. Derefter skaber evalueringsværktøjet en visuel profil ud fra eleven, som typisk tager form af et 'edderkoppespind', der tydeliggør, hvor eleven, set fra eget perspektiv, klarer sig godt, og hvor der er forbedringspotentiale. Det er forskelligt, hvorvidt der er tale om fagfaglige selvevalueringsværktøjer, hvor dimensionerne knytter sig til dele af et enkelt fag, eller i mere bred forstand om elevernes læringskompetencer på tværs af fag.

Lærerne oplever, at en sådan profil udgør et godt udgangspunkt for en snak med eleven, hvor læreren eventuelt også kan have udfyldt profilen for eleven. Profilerne åbner op for refleksion og diskussion med hensyn til, hvorfor billedet ser ud, som det gør, og hvordan eleven kan arbejde med at forbedre sig på de områder, hvor der særligt er behov. Det er ikke nødvendigvis afgørende, om der er tale om det ene eller det andet selvevalueringsværktøj – det afgørende er den refleksion, det sætter i gang hos eleven, pointerer lærerne.

Figur 4
Eksempel på proces i forbindelse med lærer-elev-samtale



Brugen af disse selvevalueringstværktøjer og det ansvar, som eleven tildeles for selv at være med til at styre, i hvilken retning samtalen med læreren skal gå, signalerer over for eleverne, at de spiller en hovedrolle med hensyn til deres egen læring og læringsmuligheder, samt at de lige så vel som læreren er eksperter på deres egen læring. Det er dog også vigtigt, at lærerne kan gå ind og guide eleverne i den rigtige retning, hvis eleverne har svært ved at evaluere sig selv, eller pege på de væsentligste resultater fra deres profiler.

Brug af CLARA-læringsprofiler på Kalundborg Gymnasium

På Kalundborg Gymnasium gør man brug af selvevalueringstværktøjet CLARA¹⁶. CLARA er en selvevalueringsmetode, som fokuserer på otte egenskaber, der relaterer sig til den indstilling og adfærd hos elever, som der kræves for at tilegne sig og anvende ny viden. Selvevalueringen går altså ikke på det fagfaglige, men på læringsdimensioner på tværs af fag, såsom kreativitet, nysgerrighed, samarbejde mv. Formålet er at give lærere og elever bevidsthed om, at man kan blive bedre til at lære, og at det er noget, man kan arbejde målrettet med i undervisningen. En lærer fortæller:

Eleverne får en test, som de laver to gange om året, og så kommer der en profil ud, som illustrerer deres læringsdimensioner. I den forbindelse afholder vi en samtale mellem elev og lærer. Vi prøver at være coaches og stille nogle hv-spørgsmål og overlade forklaringerne til eleverne. Og der er det så udfordringen at få eleven til at finde de her dimensioner, som de gerne vil arbejde og gå lidt i dybden med. Hvis det er kreativitet, så har man en A4-side, hvor der er en lang række forslag – for specielt de første år, hvor vi lavede det her, der kunne det være svært at finde frem til, hvad man så gør, og det er jo det, der er hele hurdlen her.

Selvevaluering gør kun en forskel, hvis eleven tager ansvaret på sig

Det at inddrage eleverne i arbejdet med feedback og evaluering øger ikke per automatik deres refleksioner over egen læring. Det afgørende er, hvad eleverne gør med det ansvar, det er at blive sat til at evaluere og reflektere over egen læring, samt hvordan læreren understøtter dette. En

¹⁶ Læs mere: <http://clara.learningemergence.com/>.

lærer fortæller om brugen af et selvevalueringsværktøj, og hvordan det først rykker noget, hvis eleverne lægger noget i det:

Jeg synes, at det er et godt redskab til at få talt med eleven, selvom det selvfølgelig også er sådan, at det bliver det, som eleven lægger i det. Hvis eleven ikke lægger noget i at lave den test, så bliver det jo også, som det bliver. Men jeg synes, at alle dem, jeg har haft, har været ærlige og svaret så godt, som de kan, og er interesserede i at få noget ud af det.

Selvevaluering efterlader en del af ansvaret for, hvor meget der kommer ud af det, på elevernes skuldre. Men man kan som lærer gøre sit til, at rammesætningen så vidt muligt understøtter, at selvevalueringen igangsætter refleksioner hos eleverne. Eksempelvis fortæller en lærer om, hvordan han har udviklet på den måde, han sætter eleverne til at evaluere sig selv på. Hvor han tidligere udleverede et skema over de vigtigste delmål i faget, som eleverne så skulle krydse af, hvis de havde nået dem, er han nu overgået til, at eleverne selv skal argumentere for, hvorfor de mener at kunne det, de før blot ville skulle sætte kryds ved. Dette eksempel illustrerer, at den måde selvevalueringen gribes an på naturligvis har betydning for, i hvilken udstrækning selvevalueringen bidrager til at skabe refleksion og øget bevidsthed om egne styrker og svagheder hos eleverne.

4.5.2 Elev til elev-feedback kan styrke faglig indsigt og feedbackkompetencer

Eleverne kan lære noget af både at få og at give feedback til hinanden. Ved at forholde sig konstruktivt, kritisk og reflekteret til andres arbejde får eleverne også nye perspektiver på deres eget arbejde. Det at samarbejde og tale højt med andre om evaluering og feedback bidrager ifølge en lærer til:

At eleverne får et fælles sprog om det [faget og deres læring], og når man kommer til at snakke om det, så lærer man altså på en helt anden måde. Hvis man taler om, hvordan man skal formulere sig, og hvad der skal med, osv., så bliver man også selv dygtigere til det fremadrettet.

Samtidig giver alene det, at eleverne deler opgaveløsninger og tekster, de har skrevet, mulighed for, at de kan hente faglig inspiration hos hinanden. Udover at det at give og få feedback kan øge elevernes faglige indsigt, så ligger der også en selvstændig værdi i, at eleverne bliver trænet i kompetencen at give og modtage feedback. En elev beskriver eksempelvis, hvordan han oplever, at det, han har lært af elev til elev-feedback i gymnasiet, kan bruges, når han skal oplære nyanstattede i sit fritidsjob. Her har elev til elev-feedback gjort ham mere bevidst om, hvordan han formulerer sin feedback til andre, men også at det at give feedback gør, at han selv reflekterer over, hvordan han griber sit arbejde an.

Eleverne har et andet forhold og andre roller i relation til hinanden end i relation til læreren. Det kan betyde, at eleverne skal vænne sig til at lade klassekammerater se deres skolearbejde. Men det er oplevelsen fra både læreres og elevs side, at det særlige forhold eleverne imellem rummer potentiale til, at elev til elev-feedback kan hjælpe eleverne videre på en anden måde end lærerens feedback. Eleverne har et mere ligeværdigt forhold til hinanden end til læreren. Dels fordi læreren ikke blot skal undervise, men i sidste ende også bedømme dem, og dels fordi læreren er markant mere vidende om faget end eleverne. Derfor fortæller flere elever, at klassekammerater kan være gode til at pege på nogle konkrete forbedringsmuligheder, der opleves som inden for rækkevidde. En elev siger:

Det er et andet forhold, man har til dem [klassekammeraterne]. Det er lidt mere lige. Læreren er jo sindssygt god til det [faget], så det er umuligt at komme op på det niveau. Men hvis en elev sidder og siger det, så går det måske lidt mere ind. [...] Og hvis du får at vide af en elev, at der er et eller andet faktisk, der mangler, så begynder du også at kigge lidt mere på det, for så er det måske noget helt grundlæggende, jeg mangler.

Når det kommer til elev til elev-feedback, er det dog vigtigt, at læreren har øje for, hvilken feedback eleverne giver hinanden, da eleverne naturligvis ikke har samme faglige indsigt som læreren og derfor også kan komme til at give hinanden decideret forkert og kontraproduktiv feedback.

4.5.3 Elevinddragelse kræver klar rammesætning fra lærerens side

Elevers såvel som læreres erfaringer er, at det kan være lærerigt for eleverne at blive tildelt en aktiv rolle i feedbackprocessen, men at det er afgørende med en klar rammesætning fra lærerens side. Der er behov for klare rammer både ift. feedbackmetoden og ift. indhold og fokus i feedbacken. Behovet udspringer blandt andet af, at eleverne ikke nødvendigvis er fagligt klædt på til at selvevaluere eller give feedback på egen hånd. En lærer fortæller:

Jeg har prøvet med farvekodning, hvor jeg i stedet for at skrive, hvad der var problemet, prøvede at give en grøn farve til en sætning og en gul til en anden, og så skulle eleverne prøve selv at beskrive, hvorfor det var grønt og gult – 'hvad har jeg gjort godt her?' – og det har jo sine styrker og svagheder, for når man snakker med dem bagefter, så var det slet ikke det, man syntes, der var godt, som de kom frem til, men så starter diskussionen der.

Behovet for klar rammesætning skyldes også, at der ikke kun er noget fagligt, men også noget socialt på spil for eleverne, når de skal åbne sig op og give feedback til hinanden. Flere lærere beskriver, at eleverne kan være bange for at tabe ansigt over for hinanden, mens flere elever giver udtryk for synspunkter som "min lærer skal se mit arbejde og helst ikke andre". Derfor er det vigtigt, at læreren faciliterer og rammesætter elevernes selvevaluering og elev til elev-feedback. En elev nævner, at rammesætningen kan tage form af et evalueringsark, som eleverne skal tage udgangspunkt i, når de læser andres opgaver igennem. "Så er der nogle forskellige punkter til fx indledning eller afrunding. Det er vi nødt til at have, ellers bliver det bare et stort kaos – det kan folk ikke strukturere selv".

Feedbackbrætspil

På Fredericia Gymnasium har lærerne gode erfaringer med et feedbackbrætspil udviklet af Aarhus Universitet¹⁷. Spillet er udviklet som en metode til at støtte struktureret elev til elev-feedback i grupper. Fremgangsmåden sikrer, at alle kommer til orde, og giver mulighed for specifik og fokuseret feedback på skrevne tekster. Lærerne oplever, at feedbackspillet fungerer, fordi det skaber nogle meget faste rammer og spilleregler med hensyn til det at give og modtage feedback. Målet med feedbackbrætspillet er, at eleverne skal tilegne sig studiekompetence i forhold til at kunne give, modtage og bruge feedback i deres skriftlige arbejde. En lærer fortæller:

Der skal være nogle spilleregler. Det er et oplagt ord, fordi vi har arvet et feedbackbrætspil. Det kan hjælpe med at stilladsere processer, som kan være svære at styre. Der er mange ting på spil for eleverne, men hvis man har nogle klare og hyggelige rammer for talerækkefølge, hvornår man må forsvare sig, og hvornår man skal lytte, så kan man spore eleverne ind på det, der betyder noget fagligt, i stedet for det, der betyder noget socialt.

Samtidig ligger der også i rammesætningen af elev til elev-feedback, at læreren gør sig overvejelser om gruppesammensætningen. Eleverne understreger, at det ikke nødvendigvis er gavnligt at sætte elever med samme udfordringer sammen, da de kan blive fastlåst og ude af stand til at hjælpe hinanden videre. Det kan være gavnligt at sætte elever med forskelligartede udfordringer og styrker sammen, om end der også kan være udfordringer forbundet med at sætte elever med markant forskellige faglige niveauer sammen. Dette er, fordi forskellige niveauer kan opleves som noget sårbart for fagligt svage elever, mens fagligt stærke elever kan opleve, at de ikke får noget ud af det. For nogle elever har det ikke betydning, hvilket niveau de elever, de skal arbejde sammen med, er på, men det har betydning, at de bliver sat i en tryk gruppe, hvor de kender hinanden godt. Der er derfor ikke noget entydigt svar på, hvilke gruppesammensætninger der fungerer bedst. Derimod er det vigtigt, at læreren tænker gruppesammensætning ift. de enkelte elever og de konkrete opgaver, de skal arbejde sammen om. Samtidig kan der være en udvikling i, hvilke gruppesammensætninger der fungerer fra 1. g, hvor eleverne ikke kender hinanden så godt, til

¹⁷ Læs mere: <http://studietmetro.au.dk/atskrive/feedback/spil-til-tekstfeedback/>.

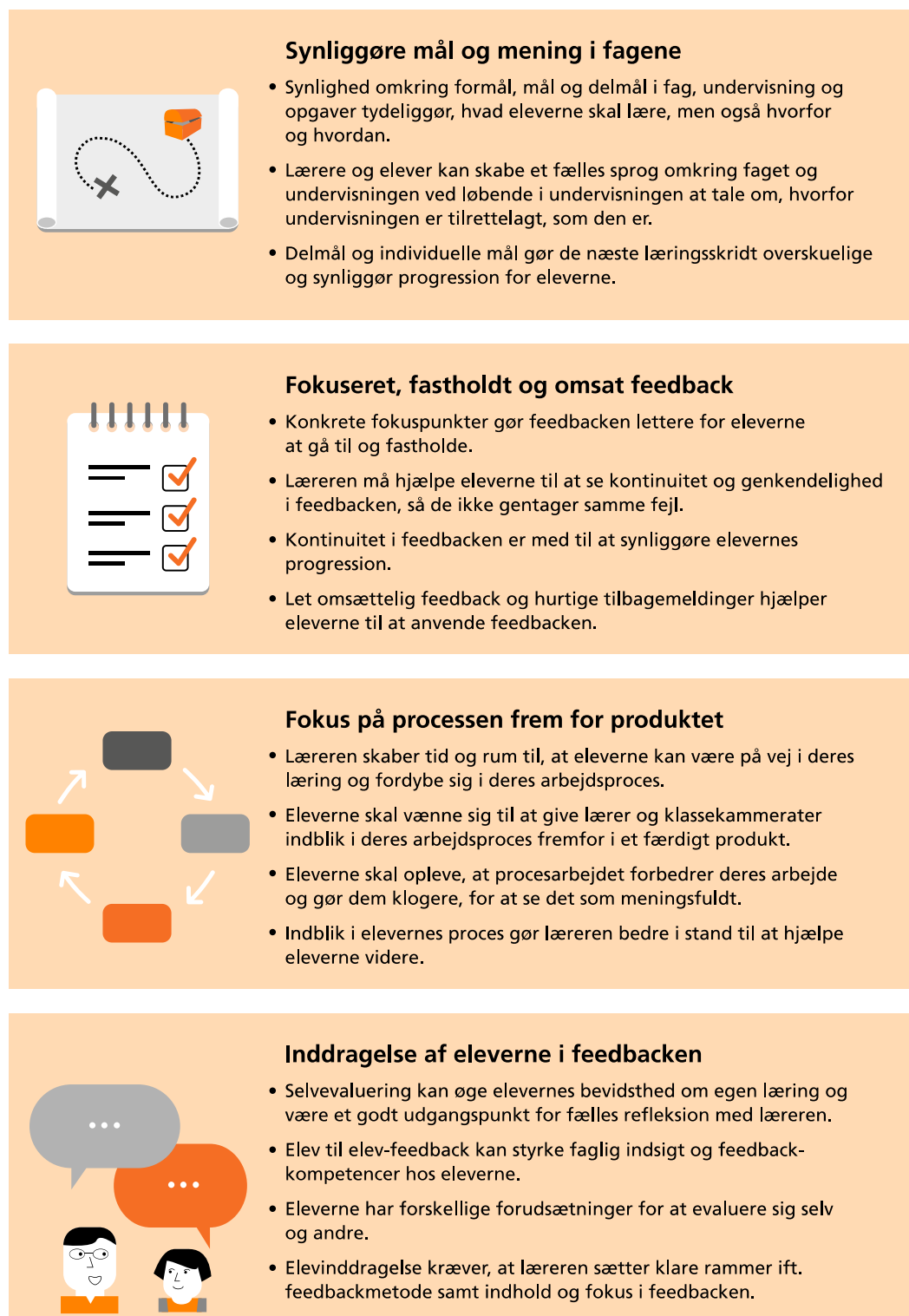
3. g, hvor eleverne typisk vil være mere trygge ved hinanden og i rollen som nogle, der giver og modtager feedback.

4.6 Opsamling på fire virkningsfulde elementer i skolernes arbejde med formativ feedback

I figuren nedenfor opridses de fire elementer, som går igen i skolernes arbejde med formativ feedback, idet de opleves som særligt virkningsfulde i forhold til at understøtte elevernes læring.

Figur 5

Fire virkningsfulde elementer i skolernes arbejde med formativ feedback



5 En ændret lærer- og elevrolle

I dette kapitel beskriver vi, hvilke roller elever og lærere har i samarbejdet om formativ feedback. Mange af de formative arbejdsmetoder, som benyttes på skolerne, indebærer, at eleverne skal være eller blive selvevaluerende og læringsbevidste, mens læreren spiller en central rolle som læringsvejleder, facilitator og rollemodel. For elever såvel som lærere er det roller, der kan være anderledes, end de er vant til, og som de derfor har behov for at træne og udvikle.

5.1 Den selvevaluerende og læringsbevidste elev

Det at evaluere sig selv og andre, give, modtage og bruge formativ feedback samt være bevidst om, hvordan man selv lærer bedst, er noget eleverne skal øve sig i og have hjælp til at udvikle de rette kompetencer til. Det er ikke noget, eleverne kan fra dag 1. Eleven skal ikke blot være selvevaluerende, men også vænne sig til at lukke lærere og klassekammerater ind i sin arbejdsproces.

Samtidig er karaktersproget stærkt for mange elever, i den forstand at de er vant til at få feedback i form af konkrete karakterer og derfor også tænker feedback som karakterniveauer, selv når karaktererne ikke er der, men feedbacken står alene. Elever og lærere fortæller, hvordan en del af eleverne, når de får feedback, ofte spørger "hvad svarer det til?", forstået som, at de gerne vil oversætte feedbacken til en karakter. Elevernes tanker om, hvad feedback er og skal, skal derfor for nogle elevers vedkommende omstilles fra at blive modtaget som en bedømmelse til at blive set som en formativ, fremadrettet hjælp. Når karaktersproget er stærkt, handler det både om, at det er konkret, og det sprog eleverne er vant til, og om, at der er behov for at udvikle og etablere et fælles sprog for læring lærere og elever imellem, der kan supplere karaktersproget.

Lærerne arbejder med at indlægge progression i forbindelse med den grad af ansvar og de opgaver, som eleverne bliver tildelt i relation til evaluering og formativ feedback fra 1. til 3. g. Formålet er på en og samme tid at understøtte og udnytte den løbende udvikling af elevernes kompetencer med hensyn til bl.a. selvevaluering. Det kan handle om, at læreren i 1. g udpeger de fokuspunkter, som eleven har særligt brug for at arbejde med, mens eleven senere på året eller i 2. eller 3. g selv er blevet klar til at udpege egne fokuspunkter. En lærer eksemplificerer, hvordan elevernes progression gør, at de over tid profiterer mere af at blive inddraget og komme på banen i forbindelse med evaluering:

Det kan være, at de får nogle essays, som andre har skrevet, og i starten, så sammenligner de dem bare og siger 'okay, hvordan er de her indledninger forskellige?', og senere hen bliver de så klædt på med hensyn til, hvad det er for nogle succeskriterier, der skal opfyldes, for at man har en god indledning.

5.1.1 Læreren kan hjælpe eleverne med et sprog for, hvordan de lærer – ikke kun, hvad de skal lære

Eleverne har ikke kun brug for at blive klogere på, hvad de skal lære, men også hvordan de lærer bedst – det vil sige, at de skal lære at lære. Derfor arbejder og snakker en del af lærerne med deres elever om, hvad der findes af forskellige læringsstile og motivationsformer, og hvor eleverne ser sig selv i forhold til disse. Flere lærere bruger eksempelvis de fem motivationsformer, som Center for Ungdomsforskning (CeFU) har udviklet i forbindelse med centerets dialog med eleverne.

Fem former for motivation¹⁸

Center for Ungdomsforskning (CeFU) har udpeget fem motivationsformer blandt elever¹⁹:

- 1 **Viden:** Elever kan blive motiverede af at opnå ny viden om fag eller emner, der har deres særlige interesse. Vidensmotivation handler om nysgerrighed og videbegær.
- 2 **Mestring:** Oplevelsen af og forventningen om at kunne mestre en opgave eller en læringsituation kan gøre elever motiverede for at yde en indsats.
- 3 **Involvering:** At blive involveret i læreprocesserne og blive medskabere af undervisningen skaber motivation og lyst til læring for nogle elever.
- 4 **Præstation:** For elever, der bliver motiveret af præstation, kobler motivation sig til individuelle præstationer og at klare sig godt ift. klassekammeraterne. De yder en ekstra indsats, når de ved, at deres præstation bliver bedømt og belønnet, fx med karakterer.
- 5 **Relationer:** Elever kan også opleve motivation og lyst til læring gennem relationerne i skolen enten til læreren eller til klassekammerater.

Eleverne fortæller, hvordan sådanne metasnakke og refleksioner over det at lære har skabt aha-oplevelser for en del af dem, fordi de førhen ikke har været bevidste om, at der fandtes forskellige motivationsformer og læringsstile. Derfor har de også manglet et sprog til at kunne sætte ord på, hvad der motiverer dem, og hvordan de lærer bedst. En elev siger:

Man lærer lidt om sig selv, når man sidder med de her motivationsformer. Altså, jeg havde jo ikke tænkt, at der var forskellige motivationsformer. Men det ved jeg nu. Og nu ved jeg, hvordan jeg selv lærer bedst, og så kan jeg jo spørge læreren om hjælp til det.

Lærerne bruger forskellige greb til at gøre eleverne bevidste om, at motivation og læring kan tage forskellig form, og give eleverne et sprog for det, eksemplificeret i boksen nedenfor.

Eksempler på, hvordan eleverne kan arbejde med motivationsformer og læringsstile

- Eleverne får udleveret en række **billeder** og skal vælge et billede, der passer på, hvad der motiverer dem i relation til læring, og så koble billedet til en bestemt motivationsform eller læringsstil. En elev fortæller om et billede, der kunne passe på at være motiveret af mestring og progression:

Denne her trappe motiverer mig, for hver gang jeg tager et skridt opad, motiverer det mig, og jeg bliver gladere og får mere energi.

- Eleverne læser forskellige konkrete **cases**, som hver især fortæller en illustrativ historie om nogle personer, der har forskellige måder at håndtere læring og modgang og blive motiveret på. Eleverne skal se, om de kan genkende de forskellige motivationsformer, som casene repræsenterer, og om de kan genkende sig selv i nogle af dem. En lærer fortæller, at en case om en præstationsorienteret og kompetitiv person eksempelvis kunne være:

En, der løber op ad en bakke og vinder hele løbet, og så løber han ned igen. Og så i anden runde bliver han overhalet, og så kan det være lige meget, så begynder han bare at gå.

¹⁸ Læs mere: <https://www.eva.dk/grundskole/magasinet-undervisning/undervisning-for-alle-artikler-2016/5-former-for-motivation>.

¹⁹ Pless, Mette og Katznelson, Noemi og Hjort-Madsen, Peder og Nielsen, Anne Mette W. (2015). *Unge motivation i udskoling. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.*

Både elever og lærere har gavn af et indblik i elevernes læringsstile

Hovedpointen med at præsentere eleverne for forskellige motivationsformer og læringsstile er, at eleverne bliver bevidste om, hvad der karakteriserer dem selv. Lærerne understreger over for eleverne, at der ikke findes rigtige eller forkerte tilgange, men fortæller også eleverne, at forskellige motivationsformer kan indebære forskellige udfordringer. Fx udfordrer de dem ift., at det måske ikke er gavnligt alene at være præstationsmotiveret. En lærer fortæller:

Det er vigtigt, det her med, at der ikke er noget, der er forkert. Man må også gerne være motiveret af karakterer. Det er helt fint. Men pointen er, at det er godt med motivation fra mindst to steder. Altså, når karaktererne rammer, er jeg så ikke motiveret mere? Eller når relationerne ikke lige er der til at støtte mig, kan jeg så ikke motivere mig selv osv.? Har jeg ikke også lyst til at mestre noget?

Flere af lærerne understreger, at det at lære at lære og være bevidst om egen læring er vigtigt, fordi det er noget, eleverne kan tage med sig videre i livet, når de måske har glemt den faktuelle viden, de har lært i gymnasiet. Derfor er det væsentligt også at give eleverne metoder til og en bevidsthed om, hvordan de lærer bedst, fordi det også gør dem bedre rent fagligt. En lærer siger:

Det er jo enormt vigtigt, at de også får en metode til at lære, fremfor at de absolut lige lærer det der i naturgeografi, som de alligevel har glemt om nogle år. Der er jo en almenmenneskelig dimension i det, at de får en eller anden indstilling til at lære og en metode til at lære, og at de får noget indsigt i sig selv som lærende personer. Og så gør det dem jo samtidig bedre til rent faktisk at tilegne sig stoffet i matematik.

Udover at eleverne får øjnene op for deres egen læringsstil, og hvad der driver deres motivation, oplever de det også som gavnligt at få indsigt i klassekammeraternes læringsstile og motivationsformer, uanset om de måtte være magen til eller forskellige fra deres egne. En elev fortæller om, hvordan det er at have fællessnakke om læring og motivation i klassen:

Nogle gange så tænker man jo "nå, sådan har jeg det egentlig også". Eller også tænker man "ej, sådan har jeg det slet ikke". Men det er jo også fint, at man ved, hvordan de andre lærer bedst. Så har man også bedre forståelse for dem. Og så kunne man måske også finde sammen og arbejde sammen med nogle, der har samme motivationsform.

Endelig giver indblik i elevernes motivationsformer og læringsstile også læreren mulighed for at tage højde for dette i undervisningen. Eleverne sætter stor pris på, at læreren følger op på snakke om motivation og læring og tager det seriøst ved at indtænke det i undervisningen. En elev fortæller:

Så spurgte hun [læreren] lige rundt, efter at vi havde lavet det, hvad vi selv kunne genkende. Så skrev hun det op på tavlen, så hun kunne se, hvor folk var henne. Og så har hun spurgt, hvordan hun kunne hjælpe med det. Hvis det var konkurrence, man var præget af, hvordan det så kunne komme til udtryk i undervisningen.

5.1.2 Eleverne har forskellige forudsætninger for at tage ansvar for egen læring

En formativ feedbackkultur, som indbefatter læringsbevidste og selvevaluerende elever, tildeler eleverne en betydelig rolle og et betydeligt ansvar. Lærerne understreger, at det er vigtigt at holde sig for øje, at eleverne har forskellige forudsætninger og grader af motivation for at træde ind i rollen som den selvevaluerende elev, der reflekterer over egen læring. Derfor kan eleverne også profitere forskelligt af den formative feedback. En lærer fortæller, hvordan eleverne eksempelvis tager forskelligt imod et tiltag i relation til formativ feedback undervejs i skriveprocessen:

Hvis du spørger, hvordan de tager imod det, så synes jeg, at der er forskel. Ligesom i alle mulige andre sammenhænge i uddannelsessystemet, så profiterer de, der er dygtige, helt enormt af de pædagogiske udviklingstiltag, vi laver. De, der hænger med røven i vandskorpen, synes, det er irriterende. Jeg kan tydeligt se i en meget velfungerende klasse, jeg har, at når jeg beder om at få udkast, så bliver jeg dænget til med udkast af de piger, som i forvejen ligger til 12. Men hvad angår de drenge, som har allermest brug for det, der skal jeg

hen og ruske i dem og sige 'kom nu'. Det er en problematik, som man muligvis kan adressere ved omlagt skriftlighed.

På samme vis beskriver eleverne, at der er en tendens til, at nogle lærere stiller muligheden for at få mundtlig feedback til rådighed fremfor at give feedback til alle. Flexibiliteten ift. ikke nødvendigvis at give alle feedback kan være et spørgsmål om at prioritere den begrænsede tid, som læreren har til sin rådighed, og i nogle tilfælde ud fra en tanke om, at de, der så har et særligt behov, kan opsøge den. Men en elev fortæller, at "det kræver en del mod", mens en anden forklarer, at "det der med at holde læreren hen i slutningen af timen, det er ikke altid så sjovt, hvis det er et eller andet, hvor man i forvejen er usikker på et fag".

Et vigtigt opmærksomhedspunkt, når eleven selv tildeles en del af ansvaret for at få og gøre brug af formativ feedback, er altså, at der kan være en tendens til, at særligt de dygtige elever, som i forvejen går op i deres skolegang, i højere grad opsøger og profiterer af feedbacken, mens de elever, der måske har det største behov for feedbacken, kan undgå den. Derfor spiller læreren en central rolle som facilitator for den selvevaluerende elev ved at skabe en systematik med hensyn til den formative feedback og have øje for, at også de elever, der ikke nødvendigvis selv opsøger mulighederne for feedback, råd og vejledning, alligevel får det.

En leder fortæller, at man på vedkommendes gymnasium har en del elever, som kommer fra faglærte eller ufaglærte hjem og er de første studenter i familien. Han understreger, at det er særligt vigtigt at tale med disse elever, hvis forældre ikke selv har erfaring med det at lære og tilegne sig viden, færdigheder og kompetencer i gymnasiergi, da det ikke nødvendigvis er noget, de taler om derhjemme. Erfaringen er, at det kan være med til at gøre disse elever mere trygge ved at gå på gymnasiet, selvom det kan opleves som en ny og fremmed verden, de har begivet sig ind i.

5.2 Læreren som læringsvejleder, facilitator og rollemodel

Læreren har tre centrale roller i arbejdet med at skabe en formativ feedbackkultur. Som nævnt oven for spiller læreren en vigtig rolle som facilitator for den selvevaluerende elev. Derudover optræder læreren i rollen som læringsvejleder og rollemodel. Ligesom eleverne skal øve og udvikle deres rolle i relation til formativ feedback, kan lærerne have brug for det samme.

5.2.1 Læreren som både læringsvejleder og fagperson

Læreren er ikke kun en repræsentant for og formidler af sit fag i relation til eleverne. Arbejdet med formativ feedback kræver også, at læreren træder i karakter som læringsvejleder. Der er ikke noget nyt i, at lærerne er både faglige formidlere og undervisere, men samtidig også har blik for, hvordan eleverne lærer bedst. Men rollen som læringsvejleder tillægges større vægt, når der sættes øget fokus på at arbejde med formativ feedback og mindre på bedømmelse af eleverne.

Både lærere og elever beskriver, at det ikke alene at tale fagligt med eleverne, men eksempelvis også tale om de enkelte elevers motivation og læringsstile, kan føles som, at læreren går tættere på eleven som person. Erfaringen fra lærersiden er, at det er noget, man skal lære og vænne sig til, og at det er lettere for nogle lærere end andre at kombinere faglige snakke med metasnakke om læring. Samtidig understreger lærerne, at det også er vigtigt, at det, der er i fokus i samtaler, er noget, de kan rumme inden for deres lærerfaglighed, så det ikke får karakter af psykolog- eller terapisaftaler, som lærerne ikke er fagligt klædt på til.

Lydhørhed overfor, hvordan undervisningen bedst understøtter elevernes læring

Rollen som læringsvejleder indebærer, at læreren understøtter elevernes læring i bred forstand. Det handler om, at læreren klæder eleverne på med feedback og vejledning til at dygtiggøre sig, men også om, at læreren sætter de bedst mulige undervisningsrammer for elevernes læring. Læreren kan derfor også understøtte elevernes læring ved at bruge det individuelle indblik i elevernes læreprocesser, som arbejdet med formativ feedback giver, i tilrettelæggelsen af sin undervisning.

Nogle lærere kombinerer elevernes selvevaluering med, at eleverne også giver feedback til læreren. Det kan handle om, at eleven oplever at have nogle særlige udfordringer, som eleven beskriver, i kombination med, hvordan læreren kan hjælpe eleven til bedst at arbejde med disse. Derudover understreger læreren også, at lærer og elev er på en fælles mission i relation til elevernes læring. En elev fortæller om kombineret selvevaluering og feedback til læreren:

Det var faktisk rigtig godt, synes jeg. Der var både nogle spørgsmål om succeskriterier inden for psykologi, hvor vi skulle sige, om vi kunne finde ud af nogle forskellige ting, og så var der også et refleksionsark, hvor det handlede om, hvordan man lærte bedst, og hvilke metoder læreren havde brugt, som vi godt kunne lide og ikke kunne lide.

Læreren kan naturligvis ikke tilrettelægge undervisningen efter hver enkelt elevs behov og ønsker, da eleverne vil have forskellige udfordringer og læringsstile. Derfor vil behovet for variation af undervisningsformerne ofte være en konklusion, som læreren vil drage. Men lærerne fortæller, at der kan være særlige udfordringer, der karakteriserer en klasse, som de kan blive opmærksomme på, når de på klasseniveau samler op på elevernes selvevalueringer eller læringsprofiler. Dette kan danne baggrund for, at læreren arbejder med et særligt indsatsområde i klassen. En leder fortæller:

En af lærerne fortalte, at han havde fundet ud af i en klasse, at der generelt var meget lille nysgerrighed. Så kan man jo gå ind og sige 'hvordan styrker jeg så det i undervisningen?'. Altså lave nogle særlige interventioner og så sige 'nu prøver jeg simpelthen at se, om jeg kan løfte nysgerrigheden for hele den her klasse'.

Inputtene til undervisningen kan også tage form af decideret undervisningsevaluering. Udover at det kan forbedre vilkårene for elevernes læring at være lydhør overfor, hvordan eleverne oplever, at undervisningen bedst understøtter deres læring, sender det et signal om, at feedbackkulturen mellem lærer og elev går begge veje.

5.2.2 Læreren skal være det gode eksempel på, at alle kan blive bedre

Lærere og elever fremhæver betydningen af, at læreren som rollemodel går forrest som det gode eksempel på, at alle kan øve sig og blive bedre, og at det at lukke andre ind i sin arbejdsproces kan hjælpe dette på vej. Lærerne taler om, at de "også skal smage deres egen medicin" og "walk the talk". Det kan handle om, at lærerne gør det tydeligt, at de heller ikke ved alt, og at der skal være plads til at fejle. En lærer fortæller:

Lærerne skal være rollemodeller, og lærerne er heller ikke fejlfri. Hvis man som lærer kommer til at lave en fejl, og det gør man jo en gang imellem, så i stedet for at sige 'åh nej, det er forfærdeligt', så joke med det, og få lidt humor med ind. Eller sige til eleverne: 'Det kan jeg ikke huske, kan I lige google det? Kan I huske det?'.

Samtidig fortæller flere lærere, at der er en vigtig signalværdi i, at læreren lukker andre lærere eller en leder ind i sin egen undervisning. Det understreger, at den læringskultur, som læreren gerne vil skabe hos eleverne, med åbenhed omkring sin egen proces og feedback fra andre også er noget, læreren gør brug af som led i sin udvikling. En lærer fortæller om det at have andre lærere til at overvære sin undervisning:

Det er godt for eleverne at se også. Jeg siger altid til eleverne, at 'de kigger jo på mig og ikke på jer'. Så kan de se, at jeg også skal lære noget. Jeg skal have fokus på nogle ting som lærer, og vi skal kigge på hinanden. De ser, at vi lærer noget alle sammen. I gamle dage skulle man være den perfekte lærer, der vidste alt. Det er vi ikke – det ville vi gerne, men det kan man ikke. Nu er det om at facilitere, hvor vi finder den viden, og det tror jeg er godt for eleverne at se. Og vise at feedback foregår i alle led.

6 Et trygt læringsmiljø og en tæt lærer-elev-relation

Dette kapitel handler om, at et trygt læringsrum, hvor læreren kommer tæt på den enkelte elev, er en forudsætning for at kunne arbejde med formativ feedback på bedst mulig vis. Et trygt læringsrum handler både om lærer-elev-relationen og om gode klasserelationer. Lærerne arbejder på forskellig vis med, at eleverne i højere grad skal opleve undervisningen som et øverum, og for nogle lærere indebærer det nedtoning af karakterer.

6.1 Undervisningen som et øverum

Som lærer optræder man i rollen som både underviser og vejleder, der skal hjælpe eleverne videre i deres læring, men også som bedømmer, der i sidste ende skal give eleverne karakterer. Derfor er undervisningen både et øverum, hvor man skal træne, og et prøverum, hvor man skal præstere. Oplevelsen er, at eleverne ofte har en idé om, at de er under konstant bedømmelse, og dermed har mere øje for prøverummet end øverummet, hvilket ifølge lærerne kan hæmme deres muligheder for læring. En lærer fortæller:

Det her med, at der er en lærer, der er bedømmer, det gør, at det hele handler om præstation og at se godt ud – og også de gode bremser deres egen læring, fordi de ikke tør gå derud, hvor de er usikre, for så ser læreren det, og så får de måske ikke deres 12-tal.

Derfor arbejder lærerne med først og fremmest at gøre undervisningen til et øverum eller et træningsrum og nedtone det, de kalder prøverummet eller performancerummet. Dette for at skabe rum for et større fokus på læring og mindre på præstation.

6.1.1 Læreren kan både italesætte øverummet og vise det i handling

Lærerne arbejder med en kombination af at italesætte, at undervisningen først og fremmest er et øverum, og at vise og skabe øverummet via deres ageren i undervisningen. Det handler blandt andet om at sætte fokus på en læringskultur i stedet for en fejlfinderkultur. Det giver anledning til, at lærerne reflekterer over deres egen praksis. En lærer fortæller eksempelvis, at hun er blevet mere bevidst om "ikke at stå i undervisningen og sige 'der var en fejl, der var en fejl'". Både lærere og elever peger også på, at det har stor betydning, hvordan læreren stiller spørgsmål og tager imod de spørgsmål og svar, læreren får fra eleverne. En lærer fortæller, hvordan han på forskellig vis forsøger at give også de mere usikre elever mod på at byde ind:

Når den usikre elev byder ind med en ting, så er det meget vigtigt, at man som lærer, næste gang man formulerer en sætning eller et spørgsmål, bruger den usikre elevs formulering, så eleven tænker, at han bidrog. Det handler også meget om spørgeteknik, hvor jeg ofte starter med at spørge om nogle forholdsvis banale ting, og så lader jeg ikke klassens stærkeste elever svare på det banale. Jeg lader dem vokse med opgaven, og til sidst er det de tre sidste, der kan levere fortolkningen.

En elev fortæller, hvordan det også øger spørgelysten ikke blot at få ros for at svare på spørgsmål, men også for at stille spørgsmål og spørge om noget:

Min matematiklærer har sagt til nogle af os drenge, at vi er gode til at spørge. Jeg tænker 'det kan jo ikke kun være mig, der synes, det her er svært'. Så derfor får jeg spurgt, og så

har hun rost os, fordi vi spørger. Hun kender nemlig godt til, at der er nogle elever, som føler, at hvis man siger noget dumt, så trækker det ned.

Samtidig arbejder nogle lærere med at gøre det til en hverdagsting, at eleverne skal sige noget højt og holde oplæg, sådan at det bliver afdramatiseret og italesat som en øvelse i et træningsrum.

Lærerne fortæller, at det er vigtigt, at man får skabt et trygt miljø, hvor eleverne kan opleve, at der, hvor både de og klassekammeraterne for alvor lærer noget, ikke er, når en elev med styr på det hele går til tavlen, men når der er noget, man ikke har styr på i forvejen. En lærer fortæller:

I matematik skal eleverne forholdsvis tit til tavlen, og der drejer det sig om at skabe en kultur, hvor det er i orden at gå til tavlen og så sige 'jeg er ikke sikker på, at jeg har gjort det her rigtigt', og så siger vi 'okay, så snakker vi om det', for så får klassen meget mere ud af det, end hvis der kommer en op og gennemgår den perfekt og så sætter sig ned. Man kan fx lave en øvelse, hvor man lader nogle gå op og starte, og når de så går kolde, så går de ned og giver kridtet til en anden. Så det bliver et samarbejde og ikke, at nu skal vi se om, elev A er i stand til det her bevis.

6.1.2 Svært helt at adskille øverum fra prøverum

Nogle lærere peger dog på, at man ikke helt kan adskille øverummet fra prøverummet, så længe lærerne i sidste ende stadig skal give eleverne standpunktskarakterer og årskarakterer. En lærer siger:

Jeg tror ikke, at man ærligt kan sige til dem 'nu bedømmer vi dig ikke, når du siger det her', for det er jo klart, at man godt kan sige, at nu skal vi træne og sådan, men hvis der er en, der siger noget, og man tænker, at det var fuldstændig horribelt, det der, så er det jo svært ikke at have det liggende i baghovedet, næste gang der skal gives årskarakter. Og det ved de også godt, og det tror jeg også bare, at man skal være ærlig om.

Lærerne understreger, at det handler om at skabe mest mulig plads til og rum for at træne og øve sig, sådan at oplevelsen af at blive bedømt ikke bliver dominerende. Samtidig er det dog også vigtigt, at eleverne kan træde ind i prøverummet eller performancerummet. En lærer siger:

De der standpunktskarakterer skaber et momentum, hvor man engang imellem som elev også skal se virkeligheden i øjnene, for man går på en eksamenskole, og så skal man også kunne tåle at få den karakter der. Så man skal faktisk også kunne tåle at gå ind i det her performancerum. Det, der nok er vigtigt, er at kunne finde ud af at gå ud igen og så smøge ærmerne op og komme i gang med at arbejde igen.

6.2 Nedtoning af karakterer som forudsætning for et trygt læringsmiljø?

Spørgsmålet om, hvilken betydning karakterer har for eleverne, fylder meget, når man taler med ledelse, lærere og elever om feedback. Nogle af lærerne har på eget initiativ nedtonet eller fra-valgt at give løbende karakterer for eksempelvis afleveringer, men holder sig til at give de obligatoriske standpunkts- og årskarakterer. På nogle af skolerne har man igangsat forsøg med karakterfri klasser som led i arbejdet med formativ feedback. For en del lærere og ledere betragtes mindsket brug af karakterer som et væsentligt tiltag ift. at styrke den formative feedback og skabe et trygt læringsrum. Ikke alle lærere mener imidlertid, at karakterer og formativ feedback behøver stå i vejen for hinanden, men at øverummet godt kan etableres, selvom der bliver givet karakterer til sidst.

6.2.1 Nedtoning af karakterer flytter fokus fra præstation til læring

Nogle af eleverne fortæller, at bevidstheden om løbende at blive karakterbedømt lægger et pres på dem, der betyder, at de fokuserer på at præstere og fremstå vidende fremfor at lære nyt. Samt at de har en tendens til hovedsageligt at kigge på de karakterer, de får, frem for den feedback, der følger med. Derfor oplever eleverne også, at færre karakterer kan mindske dette pres

og være med til at flytte deres fokus i retning af at lære med plads til at forsøge sig frem, og at det eksempelvis afdramatiserer det at sige noget i timerne. En elev fortæller:

Jeg føler mig ikke så presset ift., hvad man kunne gøre, hvis man fik karakter og hele tiden skulle præstere og lave det bedste. Ikke at man kan slappe af, for jeg vil stadigvæk gerne gøre det godt, men man skal mere forholde sig til de fokuspunkter og til feedbacken end til et tal.

En anden elev mener, at mindre fokus på karakterer kan betyde, at man i sidste ende også opnår et bedre resultat:

Jeg synes også, der er sådan mere fokus på læring end på præstation, altså karakterer, så man måske i sidste ende – jeg tror, det er målet – vil få et bedre resultat, fordi man ikke har været hæmmet af, at man skulle have et bestemt tal.

På samme vis beskriver flere af lærerne, at de har erfaret, at jo færre karakterer eleverne får, jo mere får de øjnene op for og arbejder med deres proces fremfor at have hovedfokus på præstation og slutprodukt.

Elever oplever, at karakterer sætter dem i bås og lægger op til sammenligning

At få karakterer kan opleves som en meget sort-hvid bedømmelse af eleverne, der sætter dem i bås som personer. Når de oplever, at karakterer er med til at sætte dem i bås, hænger det sammen med, at karakterer gør det let at sammenligne sig med klassekammeraterne, og at eleverne oplever, at disse sammenligninger fylder rigtig meget. Om den bås, karakterer sætter en i som elev, er en bås, man har lyst til at blive sat i, kan selvfølgelig afhænge af, hvilket niveau ens karakterer ligger på. Men også elever med karakterer i den høje ende er trængte af tendensen til at skulle sammenligne karakterer. Eleverne oplever feedback som en mindre skarp bedømmelse, der gør det sværere at sammenligne på tværs. En elev siger:

Når man snakker om karakterer, så bliver man sat i bås som en bestemt person, fordi det er den karakter, man får. Feedback sætter ikke en i bås på samme måde. For det er mere 'det var godt, men der var også noget, som ikke var så godt'.

Samtidig fortæller nogle af lærerne og eleverne, at formativ feedback frem for karakterer kan gøre, at eleverne i højere grad fokuserer på deres egen læringsproces fremfor på sidemandens. En lærer beskriver, hvordan:

Fokus på formativ feedback og individuelle delmål kan gøre dem [eleverne] mere sikre ift. bare at blive i deres eget projekt, hvis man kan sige det sådan. Altså, hvad angår de mål og den proces, de er i gang med, at det er godt nok bare at blive i den frem for hele tiden at måle sig udadtil og tjekke, om man er på højde med nogle andre. Det bliver meget vanskeligt at lave den manøvre.

At se læreren som en ressource frem for bedømmer

Nogle lærere peger på, at nedtoning af karakterer samtidig kan være en måde at nedtone lærerens rolle som bedømmer på. En rolle, som ellers kan bidrage til, at eleverne fokuserer på at præstere fremfor at lære. Færre karakterer kan medvirke til, at eleverne i højere grad får øjnene op for, at læreren også er en ressource, der støtter dem i deres læring. Det handler ikke kun om, at eleverne får et andet syn på læreren, men at fokus i lærernes syn på eleverne også kan flytte sig, når læreren i mindre grad skal være opmærksom på at bedømme eleverne hele tiden. En lærer fortæller, hvordan det at fjerne karaktererne kan være med til at skabe nogle andre lærer-elevrelationer:

Vi startede med at arbejde med mindset, men vi har opdaget, at det egentlig tit handler om, at når man tager karaktererne væk, så skaber man nogle andre relationer. Altså, man italesætter eleverne på andre måder. Jeg tror faktisk, at det handler om det der med ikke at blive set som en elev, der skal bedømmes, men som en, der er med til at forme sit eget liv og sin egen uddannelse osv.

6.2.2 Karakterer og formativ feedback behøver ikke stå i vejen for hinanden

Andre lærere og elever mener ikke, at det er en nødvendighed at fjerne karakterer for at styrke den formative feedback og et trygt læringsmiljø, og nogle lærere og elever problematiserer det at afholde eleverne fra at få karakterer løbende.

Eleverne kan have gavn af både formativ feedback i løbet af processen og en karakter til sidst

Der kan ligge en udfordring i, at karakterer kan komme til at skygge for feedbacken, når de to ting gives samtidig. Det beskriver både lærere og elever. Nogle lærere peger på, at denne udfordring kan overkommes ved at skabe tidsmæssig afstand mellem, hvornår eleverne får feedback, og hvornår de får karakter, og understøtte, at eleverne tager feedbacken til sig, inden de får en karakter.

Samtidig kan eleverne ikke skæres over en kam, når det kommer til, hvordan de reagerer på at få karakterer. Blandt de interviewede elever ses, hvad også lærerne fortæller, nemlig at det at få karakterer har forskellig betydning for forskellige elever. For nogle elever kan det at fjerne karaktererne flytte fokus til arbejdsprocessen og den feedback, de får, mens det at droppe karaktererne for andre kan fjerne en central kilde til motivation. Når nogle lærere og elever oplever, at det er værd at beholde en karakter til slut i elevernes arbejdsproces, skyldes det, at det at få karakterer – for nogle elevers vedkommende – virker motiverende og dermed kan betyde, at de så faktisk også lægger en større indsats i processen.

Lærerne arbejder med at adskille den formative feedback fra karakteren på forskellig vis. En måde er at lade eleverne få løbende feedback, eksempelvis undervejs i en skriveproces, som de så indarbejder løbende. En lærer fortæller:

Hvis jeg får skabt dialog om udførelsen af denne her opgave, så kan jeg undervejs i forløbet give eleven den formative feedback, der gør, at eleven når frem til et produkt, som jeg så forfærdeligt gerne vil bedømme med en karakter. Men den karakter bremser ikke for læring, for i processen op mod den her aflevering, der har vi allerede to, tre, fire gange talt om, hvad det er for nogle ting, der er vigtige, eller skrevet om.

En anden måde at kombinere formativ feedback og karakterer på er at lade eleverne færdiggøre og aflevere, men så først få deres karakter, når de har arbejdet med feedbacken. En lærer fortæller:

Vi gav dem individuel mundtlig feedback, og så blev de inddelt i sådan nogle fokusgrupper, hvor de havde de samme udfordringer, og fik tildelt en anden opgave, som havde et godt afsnit. Hvis nu det var databehandlingen, der ikke var god, så havde de fået tildelt et godt databehandlingsafsnit, som de så kunne arbejde ud fra. Og da vi så var færdige med det, så fik de deres karakter.

Karakterer er en del af elevernes virkelighed

For nogle lærere og elever handler det at holde fast i at give og få karakterer ikke blot om, at de ikke ser karakterer og formativ feedback som modsætninger. Det handler også om at anerkende, at karakterer er en del af elevernes virkelighed, idet de stadig skal have standpunkts- og årskarakterer i sidste ende, og deres karakterer har reel betydning for deres videre uddannelsesmuligheder. En elev fortæller, hvorfor det er vigtigt at få karakterer:

Fordi karakterer betyder noget i sidste ende. Vi kommer ud med et snit, som vi skal bruge til at komme videre med på andre uddannelser. Det er vigtigt, at vi får et snit, man kan bruge. Der er stadigvæk et mål i sidste ende. Det forsvinder ikke, bare fordi vi ikke får karakterer.

Nogle af lærerne understreger, at eleverne er bevidste om, at der stadig sker en løbende bedømmelse, selvom de løbende karakterer tages væk eller man italesætter et øverum, fordi eleverne skal have standpunkts- og årskarakterer til slut. En lærer siger:

Jeg føler også, at jeg underløber eleverne ved ikke at give dem en karakter, for eleverne ved godt, at der kører et skyggeregnskab bag ved dem, som rummer nogle karakterer. De får jo karaktererne ved standpunktstidspunkterne alligevel, de får årskarakterer, og vi kan godt have en lang filosofisk diskussion om, hvorvidt vi all over skal rense karakterer ud af uddannelsessystemet. Det er jeg sådan set enig i, det ville være fantastisk, hvis vi gjorde det. Det er bare ikke den kontekst, vi spiller i lige nu.

En anden lærer mener ikke, at man skal forholde elever karakterer, men i højere grad klæde dem på til at få både karakterer og formativ feedback og gøre dem bevidste om, hvad karakterer er og ikke er et udtryk for. Han siger:

Altså, summativ evaluering er en del af deres virkelighed. Den skal være der, så de skal lære at finde det konstruktive miks mellem det summative og det formative. Vi skal ikke redigere en masse virkelighed for dem. Det er mest det, der er min anke imod at tage karaktererne væk. For de bliver jo bedømt, de får jo prædikater, de får jo stempler, når de kommer ud herfra, og skal kunne begge dele. Så det vil jeg hellere prøve at lære dem.

6.2.3 Ikke tilstrækkeligt at nedtone karaktererne, men afgørende, hvilken feedback der kommer i stedet

Lærerne peger på en vigtig erfaring i relation til at mindske brugen af karakterer. Nemlig at det, der rykker eleverne fagligt, ikke alene er, at de ikke får karakterer, men at de får en formativ feedback, der hjælper dem videre. Det er derfor ikke tilstrækkeligt at give færre karakterer – det afgørende for elevernes læring er, hvilken type feedback der kommer i stedet.

Lærere og ledere oplever at møde modstand blandt nogle elever såvel som deres forældre, når de melder ud, at de vil give færre karakterer, fordi karakterer giver et konkret billede af, hvordan eleverne klarer sig. Derfor er det vigtigt, at lærere og ledelse på en skole, der vælger at give færre karakterer, har et klart svar på, hvad formålet med tiltaget er, og hvad man sætter i stedet. Ikke bare elever og forældre skal vænne sig til, at der bliver givet færre karakterer. Flere af lærerne beskriver, at de til at starte med har fjernet karaktererne, men har taget sig selv i at fortsætte med at formulere sig i bedømmelsestermer i feedbacken til eleverne. En lærer siger:

Man kan sagtens tage karakteren væk, men hvis du alligevel skriver 'godt', 'meget godt' osv., så ligger der alligevel en form for bedømmelse i den feedback, så man bliver nødt til at gentænke feedbacken.

Det handler ikke bare om at fjerne karaktererne, men om at udvikle en ny måde at tænke, tale og udtrykke feedback på, og lærerne peger generelt på, at det er udfordrende, kræver træning og tager tid at omstille sig.

6.3 Et trygt læringsmiljø handler også om gode klasserelationer

Et trygt læringsmiljø handler ikke kun om forholdet mellem lærer og elev, men også om forholdet eleverne imellem. Klasserelationer har derfor betydning for, hvordan eleverne agerer i undervisningen. En elev fortæller, at "det, der nok holder folk tilbage, det er tanken om, hvad andre tænker. Ikke hvad læreren tænker, men hvad klassekammeraterne tænker". Derfor beskriver flere af lærerne det at sætte fokus på klasserumskultur som en del af arbejdet med formativ feedback og at skabe et øverum i undervisningen. En lærer fortæller, at det har meget at sige, hvilken klassekultur der er, og at det derfor er oplagt, at klasseteamet har fokus på, hvordan man i de enkelte klasser kan arbejde med at skabe en tryk klassekultur:

Er det en klasse, hvor de er glade for hinanden, så tør de godt være usikre og stille spørgsmål. Hvis det er en klasse, hvor der ikke er god dynamik, eller hvor nogle skaber dårlig stemning, så er det utrolig svært at skabe et rum, hvor det er okay at være på vej eller være usikker og stille spørgsmål, for hvis der er en nede bagved, som siger 'ej, hvor er du dum', så er der selvfølgelig ikke nogen, som har lyst til at sige noget.

Flere af lærerne arbejder derfor aktivt med at sætte fokus på, hvilken klassekultur der er ønskelig, sammen med eleverne. En lærer fortæller, hvordan de i 1. g snakker med eleverne om, hvilken klassekultur de bedst kan lide at være i:

Vi snakker med eleverne om det, så de bliver opmærksomme på, hvad det er for en kultur, de også gerne vil være i, og hvor det er rarest at være. Som en workshop med nogle cases, sådan lidt Mads og Monopolet. Hvad gør I i den og den situation? Hvad er forskellen på forskellige kulturer? Og så prøve at minde dem om det, for de kan hurtigt havne et andet sted. De kan ikke altid finde ud af at binde sig til det, de godt kan se, er det gode. Der kan være elever, der løber foran på en ufrugtbar måde.

Samme lærer fortæller, at man har forsøgt at sætte fokus på, at ikke bare elevernes faglige præstationer, men også deres indstilling og indsats i klassen, har betydning. Det har man bl.a. gjort ved at lave et eksperiment i en faggruppe, hvor man i 1. g giver eleverne en karakter for netop indstilling og indsats.

Der kan være forskellige dynamikker og klassekulturer på spil i forskellige klasser. Men en del af trygheden kommer også af, at eleverne kommer til at lære hinanden bedre at kende. Derfor peger både lærere og elever på, at tiltag som elev til elev-feedback kan være svære i 1. g, hvor eleverne endnu ikke kender hinanden.

6.4 En formativ feedbackkultur forudsætter en god lærer-elev-relation

Skal den formative feedback være bedst mulig er en tæt lærer-elev-relation og kendskab til de enkelte elever en forudsætning.

6.4.1 Relationen til læreren har betydning for, hvordan eleverne modtager kritik

Eleverne fortæller, at relationen til læreren har væsentlig betydning for, hvordan de modtager feedback og konstruktiv kritik fra læreren. En god relation til læreren og oplevelsen af, at læreren vil eleven det bedste, er afgørende for, at eleverne modtager feedback som en hjælp fremfor at opfatte det som en dom eller bedømmelse. En elev fortæller, hvilken betydning det har, når den gode relation er der:

Herude kan man faktisk gå hen og næsten blive venner med sine lærere og se dem som ligemænd på en eller anden måde, og de ser også dig sådan. Og så synes jeg også, at ens tillid bliver opbygget til den lærer, så man har nemmere ved at modtage den kritik, de har, fordi man ved, at de prøver at hjælpe en.

En anden elev beskriver, hvilken betydning det har, når den gode relation ikke er der:

Hvis man har et problem med den lærer, der giver en feedbacken, så vil man også altid have et problem med den feedback, vedkommende giver en. For så kan man sige 'ej, men du forstår heller ikke, hvad jeg mener', eller 'det er også, fordi han ikke kan lide mig'. Så kan det hurtigt blive en magtkamp, hvis eleven i forvejen er trodsig over for læreren, og så bliver det svært at modtage information fra vedkommende.

Også lærerne oplever, at det er vigtigt, for at eleverne går med på den formative feedback, at det bliver tydeligt for eleverne, at lærerne er nogle, der gerne vil dem, og at elevens læring er et fælles projekt. Elevernes oplevelse af dette kan samtidig blive styrket af netop at få formativ feedback fra læreren. En lærer fortæller:

Noget af det, vi har talt meget om, når vi har siddet på lærerværelset, har jo været, hvor meget den her lærerkontakt har betydet. Og hvor meget hele det her med, at vi gerne vil gøre noget sammen og hjælpe dem [eleverne], spiller ind med hensyn til deres fornemmelse af, at der er nogle, der gerne vil dem.

En lærer, der viser interesse for både faget og eleven

Eleverne beskriver, at det styrker relationen, at lærerne viser interesse for både faget og eleven. Blandt eleverne går formuleringen om, at lærerne skal være i øjenhøjde i undervisningen og i arbejdet med feedback, igen. Det handler om at være i øjenhøjde både i overført betydning og rent fysisk ved eksempelvis ikke blot at stå og forelæse oppe ved tavlen, men også være ude blandt eleverne og skabe et dialogisk rum i undervisningen. En lærer beskriver, hvordan undervisningen for nogle elever kan opleves som at skulle gå ind i lærerens verden. Han beskriver derfor, at det styrker relationen og elevernes villighed til også at spille med på lærerens præmisser og formative arbejdsmetoder, når læreren også sætter sig i elevernes sted og går ind i deres verden. Han fortæller:

Fx har jeg mine landbrugselever i et fag, de ikke selv har valgt. Så hvis jeg skal have den undervisning til at fungere, så skal jeg spille mig ind på deres banehalvdel og gå ind i deres livsverden. Jeg skal tale med dem om den nye motor, deres far lige har købt til traktoren, osv. For at manifestere mig som en troværdig rejseguide, for jeg ved godt, at om lidt skal de med mig ind i 1000 års litteratur. Men det skal de ikke fra dag 1, for så genererer det så meget modstand, der er uovervindelig.

7 Klare rammer og systematik understøtter feedbackkultur

At integrere arbejdet med formativ feedback i skolernes dagligdag og i undervisningen og herved opbygge en feedbackkultur er ikke blot et spørgsmål om, hvilke metoder og værktøjer man bruger i undervisningen. Både ledere og lærere peger på, at integrationen af formativ feedback er et spørgsmål om at tænke, tale, arbejde og samarbejde om formativ feedback på skolen. I dette kapitel sætter vi fokus på, hvordan klare rammer og systematik i arbejdet med feedback kan være med til at understøtte denne feedbackkultur. Faste rammer frigiver energi til at kunne fokusere på indhold og udvikling og indarbejde formativ feedback i skolernes hverdag. Samtidig hænger behovet for klare rammer sammen med, at arbejdet med formativ feedback ikke nødvendigvis handler om at gøre noget helt nyt og anderledes, men også om at systematisere en praksis, som allerede kan være at finde blandt lærerne i forvejen.

7.1 Forskellige fora med feedback på dagsordenen

Lærerne kan have vanskeligt ved at overskue at komme i gang med at videreudvikle deres feedbackpraksis, hvis der ikke er en systematik i organisationen i forbindelse med det, fx at arbejdet med formativ feedback understøttes af forskellige fora og møder i organisationen. Derfor er det vigtigt at få klarlagt, hvilke fora der arbejder med den formative feedback, og få feedback sat på dagsordenen til planlagte møder.

7.1.1 Eksisterende fora kan yde forskellige bidrag til udviklingen af feedbackpraksis

Arbejdet med at udvikle feedbackpraksis foregår i stor udstrækning i allerede eksisterende fora på skolerne. Det er forskelligt fra skole til skole, i hvilke og hvor mange fora lærerne arbejder med formativ feedback. Faggrupper, klasseteams, studieretningsteams og pædagogiske fora kan hver især bidrage med noget forskelligt ift. arbejdet med feedback.

Faggrupper

Lærere og ledere fremhæver faggrupper som et forum, der kan være med til at understøtte en feedbackkultur på skolerne. Faggrupperne kan særligt arbejde med fagfaglig feedback, da faggrupper giver lærerne mulighed for at være konkrete i forhold til, hvilken feedback der fungerer i de enkelte fag, og have øje for de enkelte fagtraditioner. Flere lærere ser et potentiale i, at man i faggrupperne bliver endnu bedre til at dele materialer og erfaringer – ikke blot ift. undervisningsforløb og det faglige indhold, men også ift. pædagogiske og didaktiske måder at arbejde med feedback på. Nogle lærere har i deres faggrupper eksempelvis udviklet en rettestrategi, hvor principper for formativ feedback er tilpasset det enkelte fag. Lærerne beskriver faggrupper som en central vej til at komme omkring didaktiske diskussioner, fordi fagene er forskellige. Derfor er det væsentligt, at der sættes tid af til arbejdet med elevernes læring i faggrupper.

Klasseteams

Lærerne beskriver, at det også er frugtbart at arbejde med formativ feedback i klasseteams, da det giver mulighed for at samarbejde om de enkelte klasser. Dels i forhold til at tilrettelægge feedback ud fra den konkrete klasses elevsammensætning, da der kan være nogle særlige dynamikker i de enkelte klasser, som kan have en betydning for, hvilke feedbackredskaber der er virkningsfulde. Dels for at skabe en rød tråd i feedback i de enkelte fag. En udfordring ved klasseteams er, at det kan være vanskeligt at samle alle klassens lærere på en gang. Derfor forudsætter klasseteams, at det er sat i system, hvornår og hvorfor klasseteams mødes.

Studieretningsteams

Vertikale studieretningsteams giver mulighed for at tænke feedback på tværs af klasser og årgange og for at afprøve nye koncepter for feedback, der imødekommer behov og udfordringer, der knytter sig til de enkelte studieretninger og den type af elever, der typisk vælger den konkrete studieretning. En leder beskriver, at man i et studieretningsteam fx valgte at afholde trivselsamtaler i stedet for karaktersamtaler for at sætte fokus på andet end karakterer. Førrend der kan udvikles en feedbackkultur i studieretningsteams, er det centralt, at der er en klar struktur for arbejdet, der sikrer videns- og erfaringsudveksling mellem lærere i de forskellige studieretninger, samt at tilrettelæggelsen af feedbackprocesser har øje for progressionen i elevernes læring. En lærer forklarer:

Vi har en struktur, hvor vi har seks lærere per studieretning for at få en vertikal overførsel af informationer og erfaring. Så er det der, hvor man taler om, at 'nå, I har lige haft læringssamtaler, hvordan gjorde I, hvordan gik det, hvad for nogle udfordringer havde I?'. Så man tager det fra 1. B, 2. B og 3. B, og så er det jo klart, at dem, der så har 1. B og ikke har prøvet det før, de kan så høre, hvordan dem i 2. B og 3. B har gjort det, og hvad de synes.

Pædagogiske fora

Ledere og lærere fremhæver, at forskellige former for pædagogiske fora bidrager til, at en feedbackkultur ikke alene bliver understøttet i de enkelte teams, men også udfolder sig på tværs af organisationen og sikrer, at alle lærere bliver orienteret om indsatsen. De pædagogiske fora kan fx være pædagogiske dage, hvor erfaringer og materialer deles på tværs af fag, eller pædagogiske råd, der diskuterer pædagogisk udvikling på skolen.

Vigtigheden af forskellige pædagogiske fora i forbindelse med opstart af en indsats og i forhold til at forankre en feedbackkultur i organisationen fremhæves af flere ledere. Ved opstarten af en indsats kan pædagogiske fora benyttes som steder, der sætter retning for organisationen, og hvor lærerne orienteres om, hvilke indsatsområder der er særligt vigtige at arbejde med. Til at forankre en indsats i organisationen afholder nogle ledere fx pædagogiske dage, der har fokus på at omsætte indsatsområderne til de enkelte fag, klasser og studieretninger og på at dele erfaringer og viden på tværs. Dette skal sikre, at arbejdet med formativ feedback i forsøgsklasser eller drøftelser i de respektive teams bliver delt med de øvrige lærere i organisationen.

Forskellige foras bidrag til udviklingen af feedbackpraksis

Hvem?	Hvilket bidrag?
Faggrupper	Faggrupperne har øje for, hvilken form for feedback der fungerer i de enkelte fag og inden for de forskellige fagtraditioner. Faggrupperne er et vigtigt forum i arbejdet med at udvikle feedbackpraksis, da den viden og de kompetencer, eleverne skal tilegne sig i fagene, er forskellige, hvorfor der også kan være behov for forskelligartet feedback.
Klasseteams	Klasseteams giver mulighed for at tilrettelægge feedbackmetoderne ud fra den konkrete klassens elevsammensætning og behov. Samtidig kan klasseteams skabe en rød tråd mellem den feedback, eleverne får i de enkelte fag.
Studieretningsteams	Studieretningsteams giver mulighed for at afprøve og udveksle erfaringer med feedbackformer, der imødekommer behov og udfordringer, der knytter sig til de enkelte studieretninger og de elever, der typisk vælger disse.
Pædagogiske fora	Pædagogiske fora som pædagogiske dage og pædagogiske råd giver mulighed for, at erfaringer og metoder kan deles på tværs af både lærerkollegium og ledelse. Samtidig kan fælles pædagogiske dage sikre, at alle har kendskab til det udviklingsarbejde, der foregår, også selvom alle ikke er involverede i praksis.

7.1.2 Formelle møder sikrer anledning til at drøfte formativ feedback

Det er vigtigt, at der bliver skabt en formel struktur med hensyn til de møder, der bliver afholdt i de enkelte fora, da det frigør energi til at fokusere på indhold og udvikling. Møderne i de forskellige fora kan, ifølge lærerne, ofte komme til at få en afklaringsorienteret karakter, der handler om praktik frem for pædagogik, fx hvordan opgaver i teamet bliver fordelt, og hvem der gør hvad. Derfor er det ikke blot vigtigt at planlægge og sætte møder i kalenderen eller sætte feedback på dagsordenen til eksisterende møder, men også at sikre, at feedback så også bliver drøftet på disse møder, og at der bliver fulgt op på drøftelser og ideer. Den formelle struktur med hensyn til dialog mellem lærerne skal supplere den uformelle dialog, så det ikke bliver tilfældigt, hvilke lærere der får talt sammen om hvad, men at alle lærere i en vis udstrækning bliver involveret og in-formeret gennem et formelt system.

Særskilte feedbackmøder såvel som punkt på dagsordenen ved eksisterende møder

At ledelsen skemalægger særskilte møder, hvor feedback er på dagsordenen eksempelvis et halvt eller et helt skoleår frem i tiden, fremhæves som væsentligt af flere lærere. Skemalægningen er dels med til at sikre, at møderne og drøftelserne ikke risikerer at blive glemt i forbindelse med hverdagens øvrige gøremål. Derudover er det en måde for ledelsen at signalere på, at udviklingen af feedbackpraksis er i fokus og en prioritet. En leder forklarer, hvorfor de sætter møder i kalenderen lang tid i forvejen:

Det har været nødvendigt, for at vi ikke bliver væk i alt det mylder [...]. Det er så vigtigt for os, at indholdet kan foregå inden for nogle rammer, som vi sætter, eller som vi sætter sammen med lærerne. Det er ikke sådan, at det er tvunget ned over dem, men der er ikke den debat om, at 'jeg har skemafri der' [...]. Så ved man, hvornår der er et møde i 1. A, hvornår det er i Z og X, og hvornår det er med os og med faggrupperne.

Lærerne og lederne understreger, at det ikke blot er virkningsfuldt at afholde særskilte møder om feedback, men at det også er vigtigt at sætte feedback på som et fast mødepunkt på dagsordenen til eksisterende møder i eksempelvis de forskellige teams, ved faggruppesamtaler med ledelsen, i pædagogiske fora eller i forbindelse med MUS-samtaler for at udbrede og forankre en feedbackkultur i organisationen. En lærer fortæller:

Jeg tror, det har været rigtig vigtigt, at man har ladet det sive ned andre steder også, fx i MUS-samtalerne eller faggruppesamtalerne, ellers, så tror jeg slet ikke, det var kommet så langt – så det har været et godt blik fra ledelsens side, netop at det har været forankret på den måde, så det ikke bare bliver små isolerede celler, men så alle på skolen dels skal forholde sig til det, dels skal byde ind med det.

Nogle ledere udarbejder fx en tematiseret dagsorden, som først er et omdrejningspunkt i klasse-teamet eller studieretningsteamet. Herefter mødes en repræsentant for teamet med ledelsen, så der sker en videndeling på tværs af organisationen samt en kobling mellem arbejdet i de forskellige teams og den ledelsesmæssige dagsorden. En leder siger:

De tematiserede dagsordener eller spor er rammesættende for debatten, dvs. alle lærerne i alle klasserne holder et i forvejen planlagt møde, som vi har planlagt længe, længe før – vi skaber rammerne med en dagsorden, vi også har sat. Så når de har holdt det, [...] så mødes teamlederne med os i ledelsen, således at den videndeling kommer til at foregå efter de samme spor. [...] Det kan godt virke sådan lidt bastant strukturelt, men [...] vi vil ikke undvære det i dag. Men når man fortæller om det, så siger de 'sikke mange møder, I holder', men det er meningsfulde møder, og så er det ikke noget problem at holde møder.

Derudover har flere lærere og ledere erfaret et behov for at få skabt en større grad af systematik med hensyn til referater af møderne for at fastholde og videndele indholdet af de drøftelser, der har fundet sted. Systematikken med hensyn til møder handler således ikke kun om at få kalender-sat og afholdt de enkelte møder, men også om at få systematiseret en løbende opfølgning og sammenhæng mellem møder. En leder forklarer:

Der skal laves et kort referat, som skal lægges på skolens intranet. [...]. Og det er jo ikke vældig omfattende – det er jo ikke tanken, at der skal skrives kæmpe referater hver uge. Men det skal være sådan, at man også kan fastholde, hvad man har været i gang med, og også selv kan se, at der sker noget.

7.2 En formativ feedbackkultur forudsætter omlægning og prioritering af tid og ressourcer

For at understøtte en feedbackkultur i organisationen er det vigtigt, at skolen fokuserer eksisterende ressourcer med henblik på at iværksætte og forankre arbejdet med formativ feedback. Lederne fremhæver, at formativ feedback på sigt skal integreres i dagligdagen, men at det også kræver ressourcer, når det går fra at være et projekt til at blive hverdag. Ledelsen må således melde klart ud, at man tror på, at formativ feedback virker og skaber kvalitet som en integreret del af den pædagogiske praksis, og at der er sat ressourcer af til arbejdet hermed. Ligesom det er vigtigt, at ledelsen understreger, at det at arbejde med formativ feedback typisk ikke er noget helt nyt for lærerne, men at det også handler om at få skabt en systematik i arbejdet og videreudvikle eksisterende praksis.

7.2.1 Fokuserer ressourcer og omtænke klasserummet

For at integrere en feedbackkultur i organisationen har ledere gjort sig erfaringer med, at det i høj grad handler om at fokusere eksisterende ressourcer med henblik på at understøtte arbejdet med formativ feedback. Nogle ledere har fx gjort erfaringer med at omlægge månedlige pædagogiske møder til årlige møder og frigive den månedlige tid til teamenes arbejde med formativ feedback. Andre ledere beskriver, at det fx kan handle om at fokusere på kompetenceudvikling i forbindelse med arbejdet med formativ feedback. En leder siger:

Det er da ressourcekrævende, men det er ressourcer, som vi muligvis ville have brugt alligevel. Og så siger man, at det her så er en måde at målrette kompetenceudvikling på. Altså, det er jo ikke sådan, at man ikke kan komme på kursus i noget andet, men det er en måde at sige på, at 'nu prøver vi at målrette i forhold til nogle indsatsområder, som vi som skole har, og så prøver vi at målrette kompetenceudvikling derhen'. Så man kan sige, det er ressourcekrævende, men det er også en måde at anvende ressourcerne bedre på set fra vores stol.

For at fokusere ressourcerne beskriver lærerne og lederne, at der kan være behov for at omtænke klasserummet og indtænke den formative feedback i undervisningen frem for at tænke formativ feedback som noget ekstra og tidskrævende, der skal foregå ved siden af den eksisterende undervisning. Ledelsen har derfor en opgave i sammen med lærerne at konkretisere, hvordan formativ feedback integreres i undervisningen, frem for at det bliver noget, læreren selv har ansvar for at finde tid til oveni den øvrige undervisning. En leder forklarer:

Vi er nødt til at omtænke klasserummet af mange grunde. Hvis al normal undervisning foregår i klasserummet, og det her skal foregå ved siden af, bliver det noget skidt. Vi er nødt til at tænke, at læring også kan foregå én til én eller én til to eller tre eller fem, således at der hele tiden dannes nye konstellationer inden for klassen, så der bliver mulighed for at få den dialog enten med læreren eller eleverne imellem.

Lederne anerkender, at det ikke nødvendigvis er nogen nem opgave at gøre den formative feedback til en integreret del af undervisningen, fremfor at det bliver oplevet som noget, der bliver lagt oveni, og at det tager tid at lære og indarbejde. Det er imidlertid vigtigt som leder at holde fast i at arbejde henimod at integrere den formative feedback i hverdagen og undervisningen.

Fleere af de interviewede ledere har valgt at skemalægge formativ feedback som en del af omlagt elevtid. Lederne peger på, at omlagt elevtid giver den strukturelle mulighed for, at man har tid på skolen til at arbejde med formativ feedback, særligt i relation til den skriftlige dimension. På nogle skoler startede feedback med at indgå som en del af omlagt elevtid i nogle fag. Herefter viste flere lærere interesse for det, og efterhånden er feedback indlagt som en del af omlagt elevtid i alle klasser og fag. Det kan tage lidt tid, før omlagt elevtid fungerer efter hensigten, og førend

lærerne oplever at have greb om det, da de enkelte fagtraditioner kan have betydning for, hvilken feedback der er meningsfuld i de enkelte fag. Det kan fx handle om, at nogle fag i højere grad end andre har en tradition for, at læreren retter i forhold til rigtigt og forkert, mens andre fag også tidligere har haft fokus på feedback i bredere forstand og større fokus på proces og kompetencer.

Ledelsen må prioritere ressourcer til formativ feedback

Arbejdet med at skabe en feedbackkultur på skolerne kan ikke alene dækkes af en fokusering og omprioritering af ressourcer. Udviklingen af feedbackkulturen handler også om, at lærere, ledelse og elever skal lære og øve sig i noget nyt, og erfaringen er, at det derfor forudsætter ekstra ressourcer i en periode, inden processerne er blevet integreret i organisationen. Ved at tildele de nødvendige ressourcer er ledelsen med til at markere, at der er en strukturel opbakning til den vej, man som skole ønsker at gå. En lærer siger:

Det er vigtigt, at skolen er gearet til sådan et projekt her. Og det vil sige, at skolen prioriterer ressourcer til, at lærerne sætter sig ind i noget nyt og prøver noget nyt af og bruger tid på at have samtaler med eleverne, og støtter aktivt op om det. [...]. Hvis det strukturelle omkring det ikke støtter godt nok op om det, så falder det til jorden, og så er det kun et spørgsmål om måneder.

Det kan fx dreje sig om, at der bliver sat ekstra tid af til møder eller til at afprøve nye feedbackformer i undervisningen. Det handler dels om, at der prioriteres ressourcer som en del af en projektperiode, men også at lærerne oplever, at opbakningen fra ledelsen fortsætter efter endt projektperiode, så lærerne i deres hverdag oplever at kunne finde tid til at give formativ feedback og udvikle deres feedbackpraksis. Prioriteringen af ressourcer er ikke alene central, fordi lærerne skal udvikle og træne en ny praksis eller skabe systematik i en allerede eksisterende praksis, men også fordi selve den formative feedback tager tid at give og arbejde med, også når lærerne er blevet mere øvede i det.

Lederne bakker op om, at det er vigtigt, at en prioritering af ressourcer til fx ekstra kompetenceudvikling, forberedelsestid og rettetid bliver en del af organisationens strategi, så det fremgår, at det er denne retning, man som organisation ønsker at gå. En leder forklarer:

Hvis det er sådan, at der er ressourcer til det, så er der mange ting, der kan blomstre. Men hvis lærerne føler, at det er ekstraarbejde, så dræber det alting.

7.3 Systematik med hensyn til erfaringsudveksling, kompetenceudvikling og opfølgning

For at forankre og udbrede arbejdet med formativ feedback i organisationen er det væsentligt, at ledelsen sikrer, at der bliver skabt en systematik med hensyn til erfaringsudveksling, kompetenceudvikling og opfølgning ift. de indsatser, man arbejder med på skolen. Lærerne understreger betydningen af, at ledelsen ikke blot sætter initiativer i søen, men også sørger for at få fulgt op på dem, hvis initiativerne skal skabe varige forandringer. Igen handler det om at få skabt en systematik med hensyn til, hvornår og hvordan det skal foregå. Udover at lærerne arbejder sammen i teams og på pædagogiske dage, har man på skolerne gode erfaringer med at lade erfaringsudveksling, sparring og opfølgning foregå lærerne imellem, men også lærere og ledelse imellem. Samtidig har både lærere og ledere brug for løbende at få mulighed for at udvikle deres kompetencer og opleve at blive klædt på til arbejdet.

7.3.1 Kollegial supervision og lærermakkerpar skaber en-til-en-sparring og erfaringsudveksling

Kollegial supervision beskrives af lærerne som en måde at skabe tæt sparring og understøtte deres arbejde med formativ feedback på. Den kollegiale supervision kan foregå i de respektive teams eller på tværs af fag og teams. Nogle lærere er fx organiserede i læringsfællesskaber eller lærermakkerpar og forklarer, at det kan være en tillidsfuld ramme for dialog, sparring og inspiration. Lærerne undersøger sammen forskellige problemstillinger, såsom hvordan formativ feedback kan være et redskab til at fremme dialog blandt de stille elever. En lærer forklarer:

Jeg har både naturvidenskab og humaniora, og jeg er sammen med en dansklærer, og der har vi aftalt inden for en bestemt ramme for læringsfællesskaber: 'Hvad er det vi vil arbejde med, og hvad er målet? [...] Hvordan vil vi støtte hinanden, og hvad vil vi eksperimentere med?' Vi har et eksperiment, der går på: 'Hvordan får vi de stille elever på banen, og hvad er det, der gør, at de er stille? Er de introverte, eller er det noget andet? Hvordan kan man arbejde med det?' Folde det lidt ud og finde ud af, hvad vi så gør. 'Skal vi ændre på noget i undervisningen? Hvad kan vi gøre, og hvad kan eleven gøre?'

De lærere, der er organiserede i lærermakkerpar, beskriver, at et makkerpar består af to ligestillede kollegaer, der arbejder sammen om hinandens undervisning med nogle fokuspunkter, og at makkerparret støtter og inspirerer hinanden. En lærer beskriver arbejdet i makkerpar som:

[...] En slags peer-review, hvor man er to ligestillede kollegaer, der sparrer med hinanden, og så har man valgt nogle fokuspunkter, som eventuelt er forskellige eller ens for os. [...] Hvis jeg bare går tre eller fire år tilbage, så var der nogen i vores lærerkollegie, der ville have følt, at 'nu kommer de og kigger på mig'. Og det er slet, slet ikke den tilgang, der er i lærerkollegiet i dag. I dag tænker man: 'Fedt. Fedt'. Der kommer nogen [en lærerkollega] og siger: '[...] Jeg kunne godt tænke mig at se et andet fag – det kunne være megaintressant, for jeg har nemlig hørt fra eleverne, at ham derovre gør noget, som er helt vildt spændende, så det kunne jeg rigtig godt tænke mig at se.'

Opfølgning og erfaringsudveksling er tæt forbundne størrelser. Et greb til at følge op kan handle om, at man fx i faggrupperne gør brug af nogle faste opsamlingsdokumenter, hvor den enkelte lærer samler op på, hvordan det er gået med at afprøve et redskab, og at der så sker en udveksling af opsamlinger mellem teamets lærere. Et andet greb kan være, at man i teamene udarbejder en progressionsplan eller et årshjul for de enkelte semestre og løbende følger op på, hvor langt de enkelte lærere og klasser er nået.

Fra fagsiloer til at tænke erfaringsudveksling på tværs

Ledere og lærere peger på, at man som organisation har gavn af ikke blot at tænke i erfaringsudveksling og sparring internt inden for fagene, men også på tværs af klasser, studieretninger og årgange. Hensigten med tværgående erfaringsudveksling er ofte, at man i højere grad vil kunne fokusere på pædagogiske og didaktiske metoder til at arbejde med evaluering af elevernes læring og formativ feedback fremfor alene at fokusere på det fagfaglige.

Tværgående erfaringsudveksling foregår ofte i de føromtalt makkerpar eller på pædagogiske dage, hvor forskellige lærere fx deler eksempler fra deres respektive fag og klasser med andre lærere. Det er forskelligt lærerne imellem, i hvilken grad de ser feedback som noget, der knytter sig til det konkrete fag. Men ved at erfaringsudveksle på tværs af faggrupper kan lærerne vælge og vrage og tilpasse de metoder og redskaber, de henter fra kollegaer, til eget fag og egne klasser. En lærer forklarer om pædagogiske dage:

Der har jeg da fået inspiration til metoder, man kunne bruge i nogle fag, og som man kunne tage over i andre fag også. Det er så specielt fra matematikken [jeg har hentet inspiration,] til det der med at lade eleverne selv prøve i nogle grupper og rette ud fra et eller andet. Det er da en måde at spare noget tid på også – at de egentlig får den der dialog med hinanden, når man nu ikke kan nå at gå rundt til hver enkelt elev i et kvarter.

På nogle skoler har man i forbindelse med skoleforsøg arbejdet med, at lærerne i forsøgsklasserne har modtaget feedback fra faggrupper på en pædagogisk dag, så der samtidig med at ske en erfaringsudveksling også kunne ske en kvalificering af lærerne i forsøgsklassernes arbejde. Faggrupperne blev her stillet den opgave, at de skulle sende input til lærerne i forsøgsklasserne i forhold til, hvordan deres arbejde med feedback så ud fra deres fagfaglige synspunkt.

Dynamikker i de enkelte teams har betydning for kollegasparring

Lærerne har generelt erfaret, at erfaringsudveksling og videndeling giver inspiration til egen praksis samt mulighed for at hjælpe andre videre med afsæt i egne erfaringer. Der er imidlertid forskel på, i hvor høj grad lærerne selv har fokus på at med hinanden i de enkelte teams. Nogle lærere

beskriver, at værdien af kollegasparring ofte kommer an på dynamikkerne i det enkelte team, som fx kan relatere sig til størrelsen af teamet eller sociale relationer i teamet. I faggrupperne kan dynamikkerne udspringe af de enkelte fagtraditioner. Sproglærere kan have en forståelse af feedback, mens naturvidenskabelige lærere kan have en anden forståelse af feedback. Derudover kan mange nye lærere have en positiv betydning for videndeling, da der opstår et naturligt behov og en naturlig forståelse for at dele viden og materialer med hinanden. En lærer beskriver:

Som ny har man brug for nogen, som fortæller en, hvordan man kan gøre det her, og viser en sit materiale. [...]. Langt de fleste kan huske, hvordan det var at stå og tænke 'hvordan kommer jeg igennem det her?' og har brug for nogle kollegaer til at spejle sig i, og jeg tror, det har været med til at føde en kultur af: 'Jeg ved godt, hvordan det føles, nu skal du se, hvad jeg har. Tag det, og brug det i det omfang, du kan'.

7.3.2 Både lærere og ledelse har gavn af kontinuerlig dialog

At der er behov for en kontinuerlig dialog lærere og ledere imellem, hvis en feedbackkultur skal udvikles og forankres i organisationen, fremhæver både ledere og lærere. Den kontinuerlige dialog må have fokus på, hvilke værdier samt overordnede såvel som konkrete mål, som arbejdet med feedback skal imødekomme. Som leder skal man ikke blot sætte ting i gang, men også sikre, at indsatsen bliver holdt i kog, ved at sparre og løbende følge op og evaluere for at blive klar på, hvad næste skridt er, og om der er behov for justeringer eller ændringer. En leder fortæller, hvordan man forsøger at skabe et system, hvor lærere og ledelse løbende kommer med indspark til hinanden:

Det er hele tiden et loopsystem, hvor vi snakker om, at hvis vi vil derhen, som vi blev enige om sidste måned, da vi havde det store pædagogiske møde, hvordan kommer vi så derhen? Det gør vi med handleplaner. Hvordan skal de handleplaner så se ud? På den måde bevæger vi os hele tiden ned på et meget konkret plan, og der bruger vi meget, at lærerne kommer med indspark, og vi responderer – og vi kommer med indspark, og lærerne responderer.

På flere af de besøgte skoler er samarbejdet mellem lærere og ledelse i relation til feedback organiseret således, at hvert team er koblet til en mellemlider, som er teamets nærmeste leder. Den nærmeste leder fungerer som en fast sparringspartner for faggruppen, klasseteamet eller studieretningsteamet i forhold til teamets konkrete arbejde med formativ feedback. Lærerne har således en ledelsespersion tæt på, der har et nært kendskab til de respektive team og læreres arbejde og derfor kan have en nærværende dialog med lærerne om deres konkrete praksis.

Den enkelte lærer kan desuden have mulighed for at sparre med den nærmeste leder ved MUS-samtaler, såfremt nærmeste leder står for MUS-samtaler. Ved MUS-samtaler understreger lederne vigtigheden af, at der kan blive skabt et trygt rum, hvor der også er plads til at tale om det, der er vanskeligt ved formativ feedback. En leder forklarer:

At der ligesom er plads til, at man kan komme og sige: 'Jeg er simpelthen ikke kommet videre, for jeg ved simpelthen ikke, hvad jeg skal gøre', eller hvad det nu kan være, men at man ligesom prøver at sige: 'Ja, okay, det her er målene, men hvis du ikke synes, du kan nå dem, så lad os snakke om det'.

Udover at tilknytte en mellemlider til konkrete teams har nogle skoler gjort sig erfaringer med at skabe systematisk ledelsessupervision mellem fx en pædagogisk leder og den enkelte lærer. Som leder er det vigtigt at understrege, at supervision ikke handler om at kritisere lærerne, men at ledelsessupervision er et bidrag til at skabe en feedbackkultur i hele organisationen med fokus på, hvordan vi sammen bliver bedre.

Det kræver en tillidsfuld relation at lukke andre ind i sit undervisningsrum

Ledelsessupervision kan være med til at rykke lærernes arbejde med formativ feedback. Det forudsætter imidlertid, at der er et tillidsforhold mellem ledelse og lærer, så det kan blive et konstruktivt samarbejde og et læringsfællesskab, hvor man hjælper hinanden til at blive bedre. Nogle

lærere har fx bedt deres ledere om at fokusere på nogle særlige områder, som læreren gerne vil udvikle sig inden for. En lærer siger:

Jeg synes, det rykker noget, at vi er startet med at have denne her supervision, [...] at vores leder kommer ind til vores undervisning sammen med en pædagogisk konsulent, og så kan man bede om nogle ting, som de skal give feedback på. Det er også et tillidsforhold, der er imellem ledelse og medarbejder, for at det er et konstruktivt samarbejde. Det er ikke så farligt at have dem til at være inde til ens undervisning. Der er også læringskultur der, og man kan få nogle gode råd til, hvad man kan gøre og udvikle. Men det er en proces, for vi er vant til, at vi står alene i vores klasser. Men det med at finde ud af, at det er rart, selvom det er rektor, en konsulent eller ens kollega, at man har det læringsfællesskab omkring, hvordan vi kan arbejde med det og afprøve nogle ting.

At der kan være et udbytte af også at have en ekstern sparringspartner, der er med til at støtte op om og følge med i lærernes arbejde med formativ feedback, fremhæves af flere lærere. Nogle lærere har gjort gode erfaringer med, at der fx er en pædagogisk konsulent, der fungerer som et tredje led mellem lærer og ledelse. Det er vigtigt, at den eksterne sparringspartner ikke blot arbejder på et teoretisk plan, men har konkret kendskab til lærernes undervisning, og hvad de i forvejen gør, så lærerne har mulighed for at spørge om gode råd og dele udfordringer og idéer med sparringspartneren. En lærer siger:

Det, vi kan bruge hende [den eksterne sparringspartner] til, er, at vi altid kan spørge hende 'kan du lige komme? Jeg har et problem her, som jeg ikke kan knække selv. Der er noget her, som ikke går, kan du lige komme og kigge på det med dine ekspertøjne og se, om du kan hjælpe mig?'. Så er hun altid klar til det.

7.3.3 Intern kompetenceudvikling understøtter fælles forståelse og videndeling

Der er indhentet gode erfaringer med intern kompetenceudvikling i forskellige udgaver på flere af skolerne, hvor lærere eller ledere med særlige erfaringer med eller viden om formativ feedback står for kompetenceudviklingsaktiviteter for de øvrige lærere. Brugen af intern kompetenceudvikling har flere årsager.

For det første er det en måde at udnytte på, at der internt på skolen kan være særligt erfarne og vidende lærere og ledere på området. Brugen af interne lærere og ledere frem for eksterne eksperter gør, at de taler ind i den konkrete skoles kontekst og kan have en anden legitimitet end eksperter udefra. Samtidig er intern kompetenceudvikling en måde at understøtte erfaringsudveksling internt på skolen på, og lærerne oplever, at det hjælper dem til bedre at kunne håndtere de udfordringer, de møder i arbejdet, og at de kan lære meget af hinandens praksis. Samtidig kan den interne kompetenceudvikling og erfaringsudveksling bidrage til en fælles forståelse af og et fælles sprog i forbindelse med formativ feedback og evaluering af elevernes læring. Lærerne fortæller, at det i højere grad at få et fælles begrebsapparat også gør det lettere for dem at gå fra at tale om helt konkrete elever til at tale om, hvordan man bedst giver feedback til og understøtter læringen hos forskellige typer af elever.

Som nævnt kan intern erfaringsudveksling og kompetenceudvikling tage form af kollegial eller ledelsesmæssig supervision. Derudover fremhæver flere ledere og lærere særligt forskellige former for workshops som virksomme, da lærerne får både ny viden og umiddelbart derefter mulighed for at prøve den nye viden af i praksis. På nogle skoler har workshopperne taget form af differentieret kompetenceudvikling, i den forstand at de forskellige workshops har været målrettet lærere på forskellige niveauer og udviklingstrin i arbejdet med formativ feedback. Lærerne har så selv haft mulighed for at melde sig til den workshop, som de mente matchede bedst, hvor langt de var i deres egen udvikling. En leder forklarer fx, at der på hans skole var en workshop for de nye lærere, en for de lærere, der slet ikke syntes, at de var i gang, en for dem, der var midtvejs, og så en for frontløbere. Andre steder har workshopperne i stedet handlet om forskellige temaer, metoder og redskaber i arbejdet med formativ feedback, fx et konkret didaktisk greb, der har vist sig virkningsfuldt i forhold til eleverne. Fælles for workshopperne har generelt været, at lærerne efter deltagelse i workshopperne har skullet arbejde med at omsætte deres vidensinput til praksis i et eller flere af deres respektive teams.

Det er dog ikke nødvendigvis tilstrækkeligt udelukkende at holde sig til intern kompetenceudvikling, da eksterne input og ekstern kompetenceudvikling kan give vigtig ny inspiration og viden.

7.3.4 Ekstern kompetenceudvikling giver ny inspiration og viden

Ekstern kompetenceudvikling og den sparring og erfaringsudveksling, der ofte følger med, kan være med til at forstærke lærernes arbejde med feedback på tre måder: 1) ved at inddrage eksterne sparringspartnere, 2) ved eksterne kurser og oplæg, 3) ved erfaringsudveksling med andre skoler. Den eksterne kompetenceudvikling kan på forskellig vis være med til at inspirere både lærere og ledere og give nye vidensinput. Det er imidlertid vigtigt at bemærke, at eksterne inputs skal omsættes til egen skolekontekst og -praksis.

På flere skoler har ledelsen inddraget eksterne sparringspartnere, som kan støtte lærerne i at kvalificere og professionalisere deres praksis. Sparringspartneren kan fx være en forsker eller en konsulent, som over en kortere eller længere periode giver respons på udvalgte aspekter af lærernes arbejde med formativ feedback. En leder forklarer udbyttet som følger:

Det gav dem virkelig noget, den respons. De skulle beskrive deres projekt, og så gik hun jo også til dem, og der var faktisk nogle, der lavede deres projekt helt om, fordi de blev udfordret på baggrund af hendes viden. En af lærerne har sagt, at alle lærere skulle have lov til at prøve det der. Hun syntes, at det var så fantastisk. Så det er en investering.

Nogle ledere har erfaret, at der kommer en anden lydhørhed blandt lærerne, når videndeling bliver faciliteret af en ekstern, da man med en ekstern også holder fokus på bolden frem for at diskutere, om et fokus på formativ læring overhovedet er en god ide, hvilket godt kan være tilfældet ved intern facilitering.

Eksterne vidensinput fra kurser eller oplæg kan gøre, at lærerne vender tilbage med ny inspiration og er med til at fastholde deres motivation i arbejdet med at udvikle feedbackpraksis. Ledere peger på, at ekstern kompetenceudvikling i høj grad handler om at give lærerne mulighed for at være med, "hvor det sker". Deltagelse i kurser giver ikke blot lærerne mulighed for at holde sig opdaterede om nyeste viden i relation til formativ feedback, men også for at netværke og erfaringsudveksle med andre lærere, der arbejder med lignende problemstillinger som dem selv. Nogle ledere har eksempelvis valgt at lade alle faggruppekoordinatorer og teamledere deltage i eksterne kurser, hvor de fx har fået indblik i forskellige måder at give feedback på. Herefter har lærerne haft til opgave at hjemtage og formidle den eksterne viden til deres respektive team.

Nogle ledere og lærere fremhæver, hvordan det at have lærere i pædagogikum også kan give ny inspiration og viden. Først og fremmest i den forstand at pædagogikumkandidater har et godt kendskab til nye metoder og evalueringsformer, der kan afprøves med eleverne, og er forpligtede til at reflektere over og få feedback på egen praksis. Derfor kan pædagogikumkandidater bringe ny viden ind i organisationen og nogle gange være frontløbere i arbejdet med formativ feedback. Samtidig understreger flere af de lærere, der er pædagogikumvejledere, at det at være vejleder også er med til at udvikle deres praksis, fordi de i arbejdet med pædagogikumkandidaterne også får ny viden og reflekterer over egen praksis.

Endelig henter nogle af skolerne inspiration til egen praksis ved at indgå i netværk med andre skoler, som også har fokus på formativ feedback. Det kan fx være ved afholdelse af fælles pædagogiske dage, hvor ledere og lærere udveksler erfaringer på tværs af skoler og eventuelt også får mulighed for at udvikle materialer, metoder eller redskaber sammen. På en af de besøgte skoler er der også etableret et samarbejde, som ikke blot er mellem gymnasier, men også inkluderer folkeskoler med et særligt fokus på formativ feedback.

Eksempler på greb til at skabe klare rammer og systematik

- Sætte **feedback på dagsordenen** på eksisterende møder i fx faggrupper, klasse- og studieretningsteams samt til MUS-samtaler
- **Sikre opfølgning** på drøftelser ved at skrive referat fra møder og lade feedback være et tilbagevendende punkt på dagsordenen
- **Skemalægge særskilte møder og workshops** med fokus på at udvikle feedbackpraksis
- **Sætte sparring og erfaringsudveksling i system** mellem lærerne eller lærer og ledelse imellem. Fx ved at etablere faste læringsmakkerpar eller knytte en mellemlider til de enkelte teams eller på tilbagevendende pædagogiske dage.
- Konkretisere, hvordan **formativ feedback integreres i dagligdagen** og undervisningen, og der afsættes tid til det, fx ved at være fokus for omlagt elevtid.
- **Målrette tid og ressourcer** til arbejdet med formativ feedback, fx ved at fokusere ressourcerne til kompetenceudvikling mod kompetenceudvikling med relevans for dette udviklingsarbejde.

8 En fælles feedback- og evalueringsskulturer på skolen

I dette kapitel sætter vi fokus på, hvilke opmærksomhedspunkter der er vigtige i arbejdet med at opbygge en formativ feedbackkultur på skolen. En fælles retning på skolen, men plads til forskellige veje og tempi, har betydning. Det indebærer, at skolen agerer som en lærende organisation og griber arbejdet an som en iterativ proces. Ledelse og lærere må derfor løbende stoppe op for at evaluere og justere den igangsatte indsats i relation til formativ feedback, i takt med at lærere og ledere gør erfaringer med, hvordan indsatsen virker i praksis.

8.1 Skolen som en lærende organisation

Udvikling og forankring af en feedbackkultur på skolerne kan betragtes som en iterativ og dynamisk proces, der forudsætter sparring, feedback og udvikling af kompetencer i alle organisationsled. Der er intet facit i forbindelse med udviklingen og forankringen af en feedbackkultur, og skolerne må derfor justere undervejs, således at de pædagogiske udviklingsinitiativer bliver tilpasset ud fra de erfaringer, ledere og lærere gør. Flere ledere fremhæver, at man derfor skal være bevidst om at være en lærende organisation, og at opbygningen af en feedbackkultur ikke er noget, man bliver færdig med.

8.1.1 Arbejdet med formativ feedback som en iterativ proces uden facit

Det er vigtigt fra starten at se arbejdet med at opbygge en feedbackkultur som en iterativ og dynamisk proces uden facit, forklarer flere ledere. Som leder må man have et analytisk blik på, hvordan man vil gribe en indsats an på sin konkrete skole. Det indebærer, at man som leder reflekterer over, hvad man er for en skole, hvad det er for nogle lærere og elever, der er en del af skolen, og hvilke muligheder, udfordringer og behov for formativ feedback skolen har. Derudover italesætter flere ledere, at det er vigtigt at være en lærende organisation gennem hele processen, samtidig med at man som ledelse må have en retning for, hvad man som organisation arbejder hen imod og hvordan. En leder siger:

Det er jo, fordi vi ikke aner, hvor vi skal hen. Når man sætter noget i gang, så har man en forventning om, hvor man skal hen, i hvert fald i sådan et pædagogisk projekt som det her, og et ønske og et håb om, at det medvirker til at løfte eleverne, men det kræver jo indsats og opsamling undervejs for at se, om det så også sker.

Ledernes erfaringer er derfor, at det ikke blot handler om at sætte en indsats i gang, men at det er vigtigt at stoppe op undervejs i processen og evaluere og justere indsatsen i forhold til, hvad der virker i praksis. Det er vigtigt, at en given indsats giver mening for både ledere, lærere og elever, og at både ledere og lærere er åbne over for at justere indsatsen. Når ledelsen er indstillet på at justere en indsats, fx ved at tage nogle redskaber væk igen, som ikke gav mening i praksis, er det med til at overbevise lærerne om, at der er tale om et skoleprojekt frem for et ledelsesprojekt. En leder forklarer:

Vi stopper op og siger 'hvad ser vi nu? Hov, måske ser vi noget andet, så skal vi lige lidt den vej. [...]'. Jeg tror, det er væsentligt, at vi har de her stop op-ting, hvor vi siger, at nu kigger vi på det, og så gør vi sådan her. [...] Vi skal stoppe op et par gange, så vi bliver klarere på det, og vi skal lave nogle metaafprøvnings.

Samtidig må lærerne justere didaktisk og pædagogisk i forhold til de redskaber, de afprøver med eleverne. Når lærerne udvælger og tilpasser redskaber efter en given elevgruppes behov, vil eleverne ofte være mere positivt stemte over for de nye metoder, end hvis de føler, at læreren blot har taget en færdig pakke i brug uden at overveje de pågældende metoder i forhold til den pågældende elevgruppe. En lærer siger:

Det, der måske virker for en klasse, det virker måske ikke for den anden klasse. Så man skal måske bruge et redskab til en klasse og et andet redskab til den anden klasse. Så der kan man ikke lave en standardisering.

Vigtigt at turde prøve noget af og se, om det fungerer

For at kunne justere en indsats efter praksis er det væsentligt, at både ledere og lærere tør prøve noget af og se, om det fungerer. Flere ledere understreger, at der ikke findes en let løsning med hensyn til at opbygge en feedbackkultur, og at det derfor handler om at blive ved med at prøve. Som leder må man sætte de organisatoriske rammer for at skabe et tillidsfuldt rum, hvor både lærere og ledere har mulighed for at prøve noget. Det forklarer en leder som følger:

Så vi har prøvet rent organisatorisk at sige, at det her er noget, vi gør sammen, og vi øver os. Så der er rum for at sige, at det her ikke er noget, vi skal kunne fra dag 1.

Ledelsen skal således italesætte, at lærerne ikke må være bange for at fejle, da det at prøve noget af og se, om det lykkes eller ej, er et væsentligt aspekt af det at udvikle praksis og opbygge en feedbackkultur. En anden leder fortæller, at det er vigtigt at støtte lærerne i at se muligheder:

Det handler måske lige så meget om den tilgang, man har – om man kan se muligheder eller begrænsninger. Og lige så snart du kan se muligheder for at udvikle din pædagogiske praksis, så bliver du ikke bange for at lave nye tiltag, og du bliver heller ikke bange for at fejle i forbindelse med nogle af de tiltag, du laver. Det er det der med at komme fra en fejlfinderkultur og så blive skubbet over i noget andet. Fortælle, at det er i orden, det gør ikke noget, prøv nu bare.

8.1.2 Sparring og feedbackkultur i alle organisationens led

At være en lærende organisation indebærer, at sparring og feedback foregår i alle organisationens led. Sparring og feedback er derfor ikke alene noget, der foregår i klasserummet blandt eleverne, men også noget, der foregår lærere imellem og mellem lærere og ledere.

Mindre privatpraktiserende lærer, mere interkollegial vidensdeling

Flere lærere har erfaret, at der over tid er sket et skift fra, at man som lærer hovedsageligt koncentrerer sig om sin egen undervisning, til at der i dag er større fokus på interkollegial sparring og vidensdeling med hensyn til udviklingen af undervisningen. Lærerne oplever et udbytte af at være kommet tættere på hinandens praksis og understreger, at tillid, åbenhed og respekt er fundamentet for at lukke andre ind i sin undervisning både i konkret og i overført betydning. En lærer siger:

Vi er stadigvæk alene med vores klasse i vores lektioner. Men det arbejde, der ligger før, og den evaluering, der ligger af undervisningen, som alle lærere foretager, er en større procentdel af det, der foregår i et fælles rum. Jeg tror måske, at det er den der omvæltning fra at være privatpraktiserende lærer til, at nu er vi fælles om det her.

Flere ledere understreger, at udviklingen kan være udfordrende for nogle lærere, og at det fx kræver øvelse at finde mening i at vidensdele. Det forklarer en leder som følger:

Det er jo i virkeligheden også et opgør med den privatpraktiserende lærer. Altså, det er jo en hård nød at knække. Hvor du tidligere stod inde i lokalet selv, og der var ikke nogen, der sådan rigtig forholdt sig til, hvordan det gik, bare eleverne ligesom klarede sig. Til at vi skal til at tale om, at der er gode og dårlige måder fx at undervise på, at noget virker bedre end andet, og at man sådan kan tale om det bredt – det er da hårdt for mange.

Samtidig med at lærerne anerkender vigtigheden af, at man kan hjælpe hinanden og blive klogere på praksis gennem videndeling, oplever nogle lærere videndeling som et pres, når det bliver gjort til et krav, at man skal dele alt sit materiale, så alle har det til rådighed. Disse lærere fremhæver, at videndeling helst skal komme af sig selv, ved at lærerne kan se mening med det, frem for at blive dikteret oppefra.

Fleere lærere fremhæver også, at videndeling altid kræver, at den enkelte lærer oversætter andre læreres metoder og redskaber til egen kontekst. Som lærer er det ikke nok at overtage et materiale fra en kollega og bruge det i sin undervisning. I stedet må man lade sig inspirere og gøre materialet til sit eget. Gør lærerne ikke dette, eller ser de ikke selv meningen i at arbejde på den pågældende måde, vil det også kunne mærkes af eleverne.

Feedbackkultur i undervisningen har en afsmittende effekt i organisationen

Både lærere og ledere har erfaret, at det at sætte fokus på formativ feedback hos eleverne har en afsmittende effekt på arbejdet i resten af organisationen. Når læreren sætter feedbackkultur på dagsordenen i undervisningen, er det ikke blot med til at understrege den feedbackkultur, som læreren gerne vil skabe hos eleverne. Det er også med til at styrke den feedbackkultur, der bliver skabt lærerne imellem. En lærer fortæller:

Hvis man hele tiden siger til eleverne 'I skal ikke være så bange for det', 'lad nu være med at have den der tryghedsfølelse' og sådan noget, så skal man også lige lægge den over på sig selv, og måske skal vi også selv en gang imellem tænke 'nu gør vi det her', og så ser vi, om det virker. Men det der med, at man også selv skal være lidt modig en gang imellem. Det værste, der kan ske, er, at vi ikke gør det igen. Den der selvrefleksion over, hvad man som lærer tør gøre. Måske er man også selv tryghedsnarkoman.

Fleere ledere italesætter, at de tilgange til formativ feedback, som er vigtige i undervisningen, også kan være gode tilgange til deres eget arbejde med pædagogisk udvikling på skolen. Fx har lederne tidligere set meget på de enkelte læreres faglige kompetencer i forhold til udvikling, mens de med de nye redskaber i høj grad også tænker over pædagogiske og didaktiske kompetencer.

Lederne peger på, at man ikke blot kan sige, at eleverne skal arbejde med at forsøge sig frem, hvis man ikke også gør det som ledelse og lærere. Den feedback, som lederne forventer, at lærerne giver eleverne, forventer lærerne også, at lederne giver lærerne, og omvendt. En leder fortæller: "Vi tager vores egen medicin hele tiden. Så den feedback, vi forventer lærerne giver til eleverne, den giver vi også til lærerne".

8.2 Ledelsen sætter rammer og retning, lærere udfylder indhold

En klar rollefordeling mellem ledere og lærere er et væsentligt element i opbygningen af en feedbackkultur på skolerne. Af interviewene fremgår det, at ledelsen spiller en vigtig rolle ift. at sætte rammer og retning for arbejdet med formativ feedback, mens lærerne skal have mulighed for at udvælge og udvikle, hvordan de konkret vil gribe arbejdet an.

8.2.1 En ledelse, der støtter op – og holder fokus

Ledelsen skal støtte op om lærernes arbejde med formativ feedback ved at etablere nogle faste rammer for indsatsen og have et kontinuerligt ledelsesfokus på, i hvilken retning man ønsker, at organisationen skal arbejde, og hvorfor det er vigtigt. Uden dette vil arbejdet let kunne gå i stå. Lærernes oplevelse af en ledelse, der støtter op, indebærer, at lærerne oplever en lyttende og anerkendende ledelse. Det handler om, at ledelsen er tæt på praksis og har en forståelse for den hverdag, lærerne har med eleverne. At knytte mellemledere til enkelte teams er et eksempel på en lyttende ledelse, der er tæt på praksis. Derudover drejer det sig om, at lederne ser lærerne som hverdagens eksperter og anerkender lærerne for det arbejde med formativ feedback, som allerede finder sted. Lederne må understrege over for lærerne, at det ikke handler om at opfinde den dybe tallerken, men om at skabe en systematik med hensyn til den formative feedback, der et stykke hen ad vejen allerede finder sted.

I det at bevare fokus på indsatsen ligger også en opmærksomhed over for at prioritere indsatsen og ikke sætte for mange andre initiativer i gang på skolen, som kan stjæle tid og fokus fra arbejdet med den formative feedback. Når det er vigtigt, at ledelsen udpeger en retning og holder fast i denne retning, er det dog ikke ensbetydende med, at ledelsen på egen hånd skal have valgt den retning, skolen skal arbejde i. Medejerskab og inddragelse er afgørende for, at lærerne oplever meningsfuldhed i forbindelse med de indsatser, der bliver igangsat. Den todelte ledelsesrolle ift. dels at støtte op, og herunder lytte og anerkende, og dels at holde fokus beskriver nogle ledere som en faciliterende rolle. En leder forklarer:

Vi sætter rammerne, vi lancerer det og faciliterer det, vi laver dagsordener til møderne, og vi sørger for at få samlet op. Og så har vi nogle lærere med meget stor konkret både pædagogisk og faglig indsigt, som så udfolder det her i praksis, kan man sige. Så vores roller er jo forskellige fra lærernes, men der er noget, vi arbejder sammen om.

8.2.2 Medejerskab gør arbejdet meningsfuldt for lærerne

Inden for de rammer, ledelsen sætter op, spiller lærerne en central rolle ift. at udvælge og udvikle, hvordan de konkret vil arbejde med indsatsområdet. Dette er betydningsfuldt, fordi lærerne er eksperter inden for deres fag og har det bedste kendskab til de konkrete elever. Men også, fordi lærerne har brug for at opleve medejerskab og inddragelse, for at det skal blive meningsfuldt og motiverende for dem at udvikle deres praksis. Samtidig mærker eleverne lærernes eventuelle modstand mod nogle redskaber eller metoder. Lærerne må selv opleve arbejdet som meningsfuldt, førend det giver mening for eleverne.

På nogle af de besøgte skoler har ledelsen indledningsvist forsøgt sig med at stille krav om, at alle lærere skulle arbejde med de samme metoder på samme måder. Lederne har siden hen erfaret, at det ikke er den mest konstruktive vej frem til detailregulere, hvordan lærerne konkret skal arbejde med den formative feedback. Nogle ledere beskriver, at de gerne så metodevalget mere fasttømret, men at de har erfaret, at det ikke er den rette vej at gå at stille krav om, at alle lærere skal bruge de samme metoder på samme måde. En leder siger:

Vi kunne nok godt oprindeligt have tænkt os, at det var lidt mere fasttømret, men vi skal jo finde en måde, hvorpå det også kommer til at blive godt for eleverne, og der ikke er nogen lærere, som oplever det som et overgreb at skulle arbejde med det, for ellers kommer der ikke noget godt ud af det.

Det er væsentligt, at lærerne selv har mulighed for at fortolke, omsætte og skræddersy, hvordan det giver bedst mening at arbejde med de principper og indsatsområder, som er i fokus på skolen. Derfor er det på en del af skolerne et krav fra ledelsens side, at alle lærere arbejder med formativ feedback, mens der ikke er krav om, at alle lærere arbejder med de samme redskaber. På andre skoler arbejder man med samme metoder og redskaber, men med rum for fortolkning med hensyn til at tilpasse brugen af disse.

Ledere peger på, at det kan være vigtigt at udvælge nogle redskaber, så eleverne ikke bombarderes med en masse forskellige redskaber på samme tid, og så lærerne kan overskue at gå i gang med arbejdet med formativ feedback. Flere ledere har arbejdet med at finde frem til, hvilke redskaber der kan være relevante at prøve af, og hvordan de kan justeres, på baggrund af mundtlige samtaler mellem ledere og lærere fx i faggrupper, som efterfølgende har prøvet redskaberne af. På den baggrund har ledelsen i et samspil med lærerne valgt, hvilke redskaber man har fundet det relevant at arbejde videre med, og hvilke der skulle droppes. En leder forklarer:

For at kunne overskue det, og for at vi ikke bombarderede eleverne med for meget, så har vi [...] haft de her møder, hvor vi har talt om didaktiske værktøjer – hvad vi kunne tænke os at prøve af, og hvad der ville give mening lige nu. Og så er der to eller tre lærere, der har meldt sig og sagt: 'I en periode på et par måneder, der vil jeg gerne køre det', og så er dem, der har haft prøveperioden, vendt tilbage til teamet. Så det er sådan lidt en cyklus, hvor nogle værktøjer har overlevet, men der er også nogle, der er røget ud på baggrund af dårlige erfaringer.

8.2.3 Modstand blandt lærerne kan handle om utryghed og et opgør med plejer

Både ledere og lærere har erfaret, at det er vigtigt at være opmærksom på den modstand, som kan vokse frem blandt lærerne, når man igangsætter indsatser, der kræver, at lærerne ændrer på den måde, de arbejder eller underviser på. Hvis lærerne udtrykker modstand over for den organisatoriske retning eller et givent redskab, som de ikke kan få til at fungere eller er usikre på, må ledelsen lytte til lærerens kritik eller bekymringer. Modstand kan være en reaktion på en række forskellige ting, og det er derfor vigtigt at være opmærksom på, hvad den skyldes.

For det første kan en oplevelse blandt lærerne af, at indsatsen er et ledelsesprojekt eller en "fiks idé", som ledelsen bærer ind uden at have taget lærerne med på råd, skabe modstand. Medejerskab og inddragelse af lærerne er derfor igen betydningsfuldt. For det andet peger flere ledere på, at "plejer" kan være en hindring for lærerne. Nogle lærere oplever det som et tab at skulle tilsidesætte gamle metoder for at afprøve nye. Det behøver ikke handle om, at lærerne ikke er interesserede i at udvikle deres praksis, men om, at det tager tid at ændre vaner og gøre tingene på en ny måde.

For det tredje understreger både ledere og lærere, at modstand blandt lærerne ikke nødvendigvis handler om manglende vilje til at udvikle deres praksis, men også kan handle om en utryghed ift. at prøve noget nyt og ukendt af. Derfor er det centralt, at lærerne ikke bare kan se meningen med det, de skal i gang med, men også oplever at blive klædt på til at give sig i kast med det nye og blive mødt med støtte og sparring der, hvor de oplever udfordringer. En leder beskriver:

Jeg tror ikke, det er, fordi de ikke vil, men det er en angst for 'hvad skal jeg gøre nu?' Så det er vigtigt, at der kommer nogen resultater, og at de bagefter får uddannelse eller undervisning, som gør, at de tør gå ind i det. Jeg tror mere, det er nervøsitet, end det er ren konservatisme.

Ledelsen må tage en given modstand med i betragtning i forhold til en eventuel justering af indsatsen. Det kan handle om at revidere nogle af redskaberne, så de bliver mindre omfattende for lærerne at gøre brug af, eller så de tilpasses praksis.

8.2.4 Ledelsen skal finde balancen mellem at sætte en retning og løbende tilpasning

Lederne udtrykker, at det kan være en udfordring at finde den rette balance mellem at være styrende i forhold til en indsats og samtidig også give plads til, at noget kan være flydende og i bevægelse. Nogle ledere har erfaret, at for meget justering kan skabe forvirring, og de har derfor valgt at stoppe op og justere en gang årligt. Derudover fremhæver flere ledere, at det kan være vanskeligt at stå fast på en retning og samtidig understrege, at man øver sig. De fortæller, at både omverden, lærere og elever stiller krav til dem om, at indsatsen skaber positive forandringer. Da det er vanskeligt at måle forandring, kan det kræve is i maven at stå fast på en retning, samtidig med at man som leder ikke kender facit. En leder forklarer:

Jeg synes stadig, det kan være svært, det der, for det er jo ikke sådan, at der bare kommer en kultur fra den ene dag til den anden, hvor vi alle sammen bliver enige om, at det her er den rigtige vej at gå. Det handler jo om at holde fast i, at det er det her, vi gør, og så samtidig også se den enkelte i det, og det kan godt nogle gange være en udfordring.

8.3 Opstart i små cirkler og udbredelse gennem den gode historie

Lærere og ledere har gjort den erfaring, at det er hensigtsmæssigt at starte indsatserne ift. formativ feedback blandt mindre grupper af lærere frem for som et skoleprojekt for hele organisationen på en gang. Det vigtige for at få arbejdet godt i gang og med tiden udbredt er at lade nogle ildsjæle gøre konkrete erfaringer og give plads til, at deres gode historier kan sprede sig i organisationen til inspiration og motivation for kollegaerne.

8.3.1 Sæt indsatsen i gang blandt ildsjæle, eller hvor der er særligt behov

Ifølge lærere og ledere kan en mindre gruppe af ildsjæle eller frontløbere være nøglen til at komme godt fra start og forankre en indsats med formativ feedback på skolerne. På nogle skoler

er arbejdet med at udvikle feedbackpraksis startet i en faggruppe eller et klasseteam, hvor der har siddet nogle lærere, der har været ildsjæle ift. at arbejde med formativ feedback. På andre skoler er arbejdet igangsat i en faggruppe, hvor der har været et særligt behov for at udvikle på den måde, man giver feedback til eleverne på. Fx fordi elevernes faglige niveau i faget har ligget systematisk lavere end på andre skoler. Det er således væsentligt, at arbejdet igangsættes blandt nogle lærere, som er motiverede og engagerede, enten fordi de generelt brænder for dette område, eller fordi de oplever nogle udfordringer, der kræver, at de tænker feedback på en ny måde.

Samtidig peger både ledere og lærere på, at ildsjæle iblandt lærerne har en anden legitimitet mht. at brede nye værktøjer ud, end ledelsen har, og således kan blive centrale katalysatorer og frontløbere for forandring. Dette forklares af en leder:

Det vigtigste er, at der er plads til det [formativ feedback], men også, at der er en ildsjæl. Der skal være nogen, som synes, at det er en god idé. Hvis man skal starte et sted, så ville det være godt at starte med en faggruppe, der har rødder i de andre faggrupper, for når man så skal køre videre, ville det give mening, at man så tager det med til sine andre fag.

Lederne anbefaler, at man på skolerne giver en indsats tid til at vokse i de små grupper af ildsjæle, som kan gøre nogle konkrete erfaringer, inden indsatsen bliver bredt ud i organisationen. Hvis ledelsen fx opstarter en indsats i en faggruppe, vil indsatsen i faggruppen ofte af sig selv begynde at forgrene sig til lærerens øvrige fag og faggrupper. En leder siger:

Sæt det i gang i en mindre gruppe, og lad dem bære den gode historie videre. Jeg ved godt, at det tager længere tid, og at ressourcerne måske skal deles på en anden måde. Men det er vigtigt, at det faktisk lige så meget er lærerkollegiet, der bærer det videre, som at det er en leder, der bliver trukket ned over hovedet.

Flere ledere fremhæver, at det er en god idé at indlede indsatsen med en fælles orientering for hele skolen og herefter starte med at lade interesserede lærere frivilligt arbejde videre med det. Herefter vil indsatsen kunne brede sig ud til resten af organisationen gennem den gode historie.

8.3.2 Udbredelse gennem gode historier og konkrete erfaringer

Både ledere og lærere beskriver det som værdifuldt at udbrede en indsats gennem gode historier fra arbejdet med feedback i de små fora. Når de gode historier fra lærernes arbejde begynder at brede sig på lærerværelset, kan det, som er blevet udviklet i små fora, gå hen og blive dagsorden-sættende. Flere lærere peger på, at det er særligt motiverende, når de møder andre lærere, der er begejstrede over deres forsøg med nye metoder og tilgange i undervisningen. Når lærere oplever nye metoder som virkningsfulde hos andre kollegaer, kan det have en afsmittende effekt på deres eget arbejde, og de kan selv få mod på at tage nogle af metoderne i brug. En lærer siger:

Det kommer lidt af sig selv, for når man møder den der begejstring hos andre kolleger – 'jeg var inde og så noget, som faktisk var enormt virksomt, som jeg selv har prøvet, som kan et eller andet' – så tror jeg, det er meget menneskeligt at tænke 'jeg vil da også gerne udvikle mig, jeg vil da også gerne være bedre'.

Flere ledere fremhæver, at læreres oplevelser af, at noget virker eller ikke virker, og gode historier fra lærerværelset kan være med til at rykke de mere skeptiske lærere. Eksempler fra praksis gør en indsats mindre abstrakt og formel, da lærerne får konkrete billeder på, hvilke metoder der kan gøre en positiv forskel i deres undervisning, og hvilke der virker mindre godt. En leder siger:

Det breder sig som ringe i vandet med nogle positive erfaringer, men hvis vi havde sagt 'nu skal alle med et gøre det her', så tror jeg egentlig, at modstanden var blevet større. Nu kommer det til at blive implementeret på en god måde via det gode eksempel.

Det er vigtigt ikke kun at lade erfaringsudvekslingen lærerne imellem ske ad hoc og ad uformelle kanaler. Der er brug for at skabe en systematik og nogle rammer, der formaliserer erfaringsudvekslingen, som beskrevet i kapitel 7.

For at udviklingen af feedbackpraksis i retning af at arbejde på nye måder skal blive meningsfuld for læreren, og læreren kan se værdien i det, er det vigtigt, at lærerne ikke blot bliver informeret om en ny indsats, men også selv får prøvet de nye redskaber af og oplevet indsatsen i deres egen praksis. Konkrete handlinger og erfaringer kan afmystificere indsatsen, og det kan vise sig, at metoder og redskaber ikke er så vanskelige at arbejde med som frygtet.

8.4 Plads til forskelligt tempo

Endelig er en gennemgående pointe i interviewene med både lærere og ledere, at der fra ledelsens side skal være en accept af, at lærerne arbejder i forskelligt tempo med at udvikle deres formative feedbackpraksis. Lærerne har brug for tid til at træne den formative feedback og erfare, hvordan de meningsfuldt kan arbejde med feedback på nye måder ved at prøve det af i praksis. Det er væsentligt, at ledelsen ikke sætter fokus på alting på samme tid, men med tålmodighed inviterer lærerne til at arbejde med indsatsen inden for overskuelige trin og delmål.

8.4.1 Udrulning af indsatsen i etaper, men uden krav om at gå i takt

Lederne har erfaret, at forskellige lærere og forskellige teams rykker sig i forskellig grad og forskelligt tempo ift. at udvikle deres feedbackpraksis, og at det er vigtigt med plads til dette. Nogle lærere og teams viser begejstring fra starten, mens andre kan have vanskeligere ved at få arbejdet i gang. Frem for at stille krav om, at alle skal være lige langt på et givent tidspunkt, er det vigtigt, at ledelsen bakker op om de enkelte teams og understøtter dem det sted i processen, de er. En leder forklarer:

De enkelte team rykker sig forskelligt. Der er nogle, der kører med 120 i timen, og nogle, der kører 40 i timen. Der har vi fra ledelsen sagt, at vi ikke skal gennemtvinge, at 'når vi når til sommer, så skal I alle sammen være nået dertil'. Det skal være inden for teamet, at man skal have lov til at udvikle sig. Det er klart, at dem, der kører med 120, dem bruger vi så til at informere om, hvordan de har gjort.

Dermed også sagt, at det er vigtigt, at det ikke er ildsjælene, der skal sætte barren for, hvordan, hvor meget og hvor hurtigt deres lærerkolleger skal arbejde med at udvikle deres feedbackpraksis. Ildsjælene skal i stedet inspirere og motivere kollegaer til små skridt i samme retning.

Det kan desuden være vigtigt at bryde en stor indsats med formativ feedback ned i delelementer og indsatsområder og herved udrulle indsatsen i etaper. Det handler om, at lærerne oplever indsatsen som overskuelig og konkret at gå til og omsætte i egen undervisning. Samtidig er det også en måde, hvorpå man kan sikre, at lærerne arbejder med det samme, i samme retning og på samme tid, om end i forskelligt tempo, fremfor at der bliver skudt med spredehagl ift. udviklingen af feedbackpraksissen. Nogle skoler har eksempelvis arbejdet med fornyelse og reformulering af læringsmål det første år og med succeskriterier og tegn på læring det andet år, mens andre skoler fx er startet med at arbejde med nogle enkelte redskaber og herefter har bygget ovenpå.

8.4.2 Ledelsen må have tålmodighed og det lange lys på

At det tager tid at udvikle en feedbackkultur, er en gennemgående pointe blandt både ledere og lærere. På de besøgte skoler har formativ feedback været et særligt indsatsområde, man har arbejdet med at udvikle i flere år – fra et års tid til op imod 6-7 år. Lederne understreger, at lærerne skal have den tid, det tager at opbygge en feedbackkultur, men at der samtidig skal være en plan for, hvad der skal ske. Man må have det lange lys på og lade langsigtede strategiske mål være retningsgivende. Derudover understreger lederne, at en formativ feedbackkultur ikke er noget, man når i mål med, men at det som nævnt hele tiden er en iterativ proces. Det væsentlige er derfor ikke nødvendigvis, at skolen når de strategiske mål, men at de strategiske mål giver både lærere og ledere en retningsfornemmelse. Med et kontinuerligt ledelsesfokus og en anerkendelse af, at forandringer tager tid, er der ifølge lærerne potentiale til, at der kan opbygges en ny feedbackkultur. En lærer siger:

Vi har en anden kultur med hensyn til skrivning her og nu, end vi havde, da jeg startede her for 10 år siden. [...]. Der er ingen tvivl om, at den er initieret af et institutionelt fokus på det. Men det har taget lang tid.

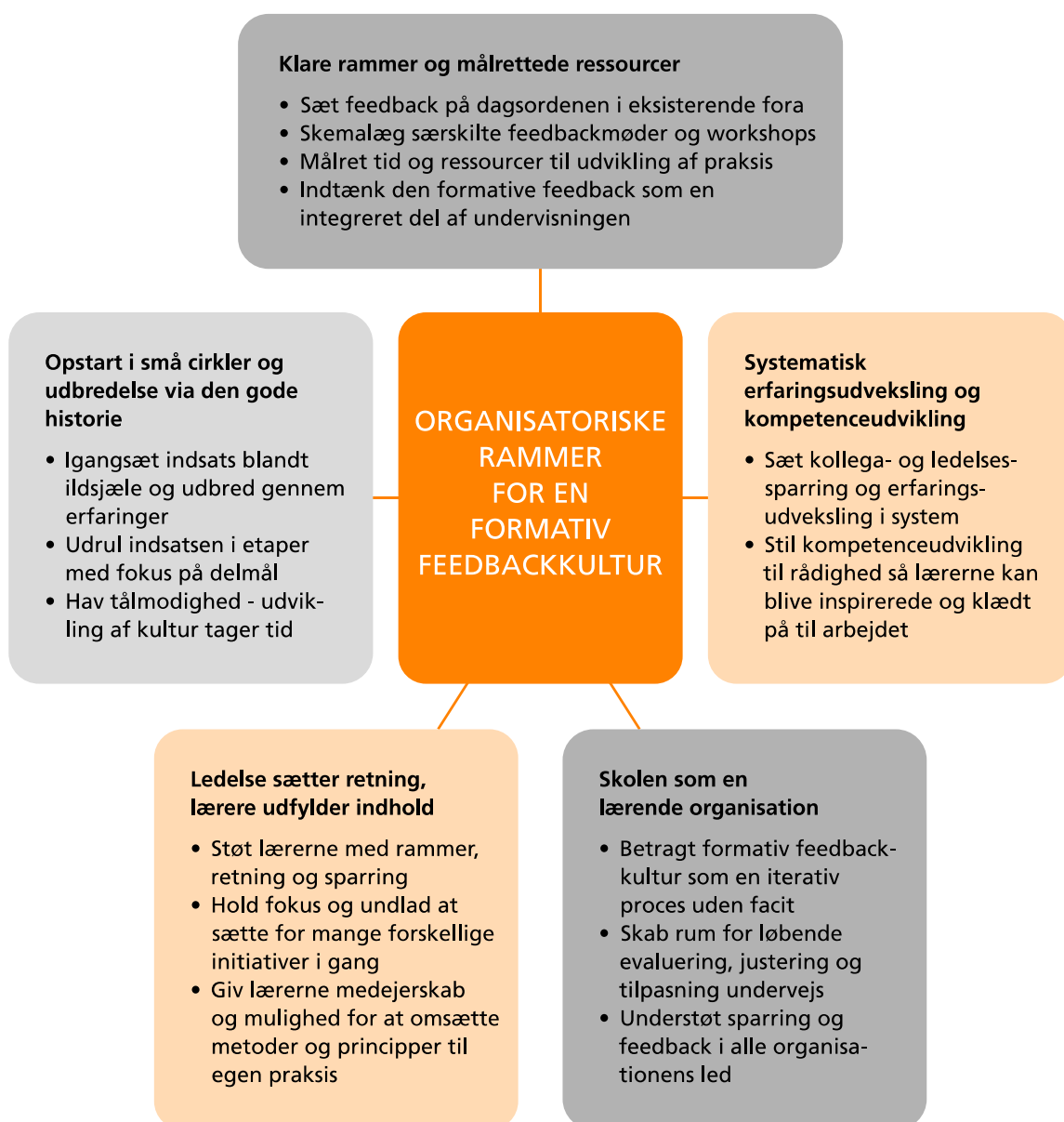
Når ledelsen udviser tålmodighed og insisterer på vigtigheden af indsatsen, er det med til at skabe troværdighed i organisationen. Det beskriver en leder:

Man skal have det lange perspektiv og tålmodighed til at sige, at det ikke er nok, at vi har prøvet det her af i 3. Y. Vi skal have tålmodighed til også at turde prøve det af i 2. A og 1. A. Sådan at vi står oven på noget, som er validt og i orden, så vi ikke farer hen og siger 'ej, hvor er det smart, det her'. Det giver troværdighed i lærerkredsen og i offentligheden og for dem, det handler om – eleverne. Troværdighed kommer via det ordentlige arbejde.

8.5 Opsamling på de organisatoriske rammer for en formativ feedbackkultur

På baggrund af kapitel 7 og 8, som begge sætter fokus på de organisatoriske rammer, kan der udledes en række gode råd og opmærksomhedspunkter til skolernes ledelser om, hvordan de fremadrettet organisatorisk kan understøtte en feedbackkultur på skolen.

Figur 6
Opmærksomhedspunkter ved udvikling af en feedbackkultur på skolen



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.