

Elever kan hjælpe med at målrette feedback



Lad eleverne selv formulere, hvad de har brug for at få feedback på. Og giv gerne feedbacken i grupper. Sådan lyder rådene fra lektor på SDU, **Vibeke Christensen, der har forsket i, hvordan undervisere kan differentiere feedbacken på mundtlige såvel som skriftlige opgaver i en klasse med forskellige faglige niveauer. Når eleverne gennem spørgsmål selv formulerer, hvad der er svært, lærer de samtidig at tage ansvar for samt vurdere egen læring.**

Af **Eva Frydensberg Holm**

De danske stile er rettede og skal retur til eleverne i 2.g. Én bakser endnu med at få hoved og hale på strukturen i en opgave. En anden har ikke forstået, hvordan man bruger citater til at underbygge sin analyse. En tredje mestrer begge dele – og formår også at argumentere for sine analytiske iagttagelser.

De fleste lærere kender udfordringen i at skulle give kvalificeret feedback til måske 28 elever, der befinder sig på vidt forskellige faglige niveauer. Det gælder både, når der som her er tale om en skriftlig opgave, og når det handler om mundtlige præstationer.

Vibeke Christensen er lektor i uddannelsesvidenskab på Syddansk Universitet og har forsket i feedback – herunder i, hvordan man kan differentiere feedbacken til eleverne – inden for den tid og de rammer, man har at gøre godt med.

"Den maksimalt differentierede feedback er den individuelle feedback. Men det er tidskrævende. En løsning kan derfor være at give feedback i grupper. Hvis man har givet et valg mellem opgaver, må man give dem, der har valgt samme opgave, feedback sammen. Men det kan også være, at man har arbejdet ud fra, at nogle elever har bestemte udfordringer, og så kan man give dem feedback sammen," siger Vibeke

Christensen og peger på et element, der er vigtigt, både hvis man vil differentiere sin feedback, og hvis man vil lære eleverne at vurdere egen læring.

"En del gymnasieelever har ikke fundet ud af, at de er nødt til at blive i stand til at vurdere og tage ansvar for deres egen læring. Det kan man træne dem i ved at indlede feedbacken med, at de stiller et spørgsmål – individuelt eller i gruppen – til noget af det, de er i tvivl om. Det er maksimal differentiering, fordi de gennem spørgsmålet *viser*, hvor de er – og hvad de finder udfordrende fagligt – frem for, at læreren skal vurdere det. Samtidig træner de deres selvregulering, altså evnen til at tage ansvar

for deres egen læringsproces," siger Vibeke Christensen.

De højpræsterende elever gør det automatisk, fortæller Vibeke Christensen.

"De spørger: Hvordan skal vi forstå det her? Hvordan skal jeg løse den her opgave? Hvordan kan man formulere det her? De er i stand til at identificere små og store tvivlsspørgsmål og handle på dem, fx ved at diskutere med kammerater – og i sidste ende ved at spørge læreren. Det er noget af det, der kendetegner evnen til selvregulering. Men de lavt præsterende gør det ikke af sig selv."

Dem kan læreren hjælpe på vej ved at bede dem om at overveje, hvad de synes, var svært ved opgaven, og formulere et spørgsmål ud fra det.

"Det kunne være: Har jeg fået nok citater nok med? Er min indledning eller mine analyse-iagttagelser gode nok? Som lærer kan man overveje, om spørgsmålet skal ligge inden for de vurderingskriterier, der er opstillet for opgaven, eller om der er frit slag. Den optimale differentiering ville være at give dem frit slag, for læreren, der har overblik over faget, kan svare på hvad som helst," siger Vibeke Christensen.

Hun foreslår, at man lader eleverne stille spørgsmålet i klassen. De andre elever i klassen kan lære af at lytte til spørgsmål og svar.

Lad eleverne kende kvalitetskriterierne

En anden metode til at fremme differentieringen i feedbacken er gennem det, Vibeke Christensen kalder den kriteriebaserede feedback.

"En lærer ved godt, hvad han eller hun ønsker, at eleverne skal opnå gennem en given faglig opgave. I forskningen kalder man det for succeskriterier. Jeg vil hellere kalde det kvalitetskriterier, for succes er enten eller, mens kvalitet er mere eller mindre. Nogle elever har svært ved at gennemskue, hvad de skal vise i en opgave. Derfor kan det være en god idé at gøre kvalitetskriterierne transparente. Det kunne fx være: Der skal være en indledning, som præsenterer teksten, du analyserer. Eleverne kan være med til at stille disse kriterier op, men som minimum skal de have forstået dem, og det er så de kriterier, læreren giver feedback ud fra," siger Vibeke

"Vi har en tendens til at drukne særligt de lavt præsterende elever i feedback for at få dem til at forstå, hvad de kan gøre anderledes, men de kan ikke selv sortere. Det er læreren nødt til at gøre for dem ved nøje at udvælge sin feedback."

Vibeke Christensen

Christensen og fremhæver, at læreren også kan vælge at opstille et individuelt kriterium, der ligger ud over de fælles, og som er obligatorisk for eleven at arbejde med i næste opgave. Læreren kan også vælge at differentiere kvalitetskriterierne yderligere.

"Man kan fx formulere kvalitetskriterierne på tre niveauer, som eleven i dialog med læreren kan krydse af, når han eller hun har løst opgaven. Det kunne være: Kan ikke, kan med hjælp, kan alene. Eller det kan være, at man som lærer differentierer ved at lave to niveauer for, hvordan eleven bruger citater fx, 1. Bruge citater i passende omfang, 2. Underbygge analytiske iagttagelser med citater, altså at være i stand til at relatere dem til analysen," siger Vibeke Christensen.

Arbejder man med differentierede kvalitetskriterier, bør man som lærer, ifølge Vibeke Christensen, være åben omkring det. Og det kan endda være en god idé, at eleverne ser hinandens opgaver, så de kan se, hvor nogle gør noget anderledes – og måske bedre. Det kan bidrage til refleksionen over egen læring.

Hun sammenligner det at lære af hinandens opgaveløsning med peer feedback, hvor eleverne giver feedback på hinandens opgaver.

"Her lærer den, der giver feedbacken, også ved at se på, hvordan den anden har løst opgaven og ved at skulle vurdere, hvordan kammeratens valg virker," siger hun og tilføjer:

"Det er hele tiden en balance mellem at støtte den enkelte elev der, hvor han eller hun er, uanset niveau – og så at få eleven i den retning, som gymnasiet legitimt kan

kræve, og som de også selv er interesserede i."

Feedback er dialogisk

Uanset, om der er tale om skriftlig eller mundtlig feedback, er det, ifølge Vibeke Christensen, vigtigt, at den feedback, der gives, er konkret.

"Den mundtlige feedback skal være lige så konkret som den skriftlige. Derfor kan det være problematisk med mundtlig feedback på mundtlige præsentationer. Begge dele er flygtigt. Hvis eleven skal trænes i mundtlig formidling, er det en god idé, at eleverne optager formidlingen på video, så de kan vende tilbage til den. Og jeg ville også altid bede elever notere sig, hvad de tog med sig fra en mundtlig feedback på en mundtlig opgave," siger Vibeke Christensen og understreger, at jo sværere en elev har ved det faglige stof, desto mindre feedback kan eleven arbejde med – og jo mere konkret skal feedbacken derfor være.

"Vi har en tendens til at drukne særligt de lavt præsterende elever i feedback for at få dem til at forstå, hvad de kan gøre anderledes, men de kan ikke selv sortere. Det er læreren nødt til at gøre for dem ved nøje at udvælge sin feedback," siger hun og peger på, at vi også har en tendens til at definere feedback ud fra en mangeltænkning. Hvad man mangler at gøre for at nå målene. Man kunne også vælge at gå den anden vej – og fortælle eleverne, hvor de gør det godt, foreslår hun.

Udover at være konkret, skal feedbacken være dialogisk – ellers har man som underviser ingen fornemmelse af, om eleverne forstår den. Dialogen er noget af det, der

Pointer om at udvikle fælles kriterier

I Gymnasieforskning nummer 12 fortalte lektor Anke Piekut fra SDU på baggrund af et forsknings- og udviklingsprojekt, hvordan elever og lærere i fællesskab kan udvikle mål og kriterier, som blandt andet bruges til formativ evaluering. Her er seks pointer fra artiklen:

→ Fagenes krav kan være usynlige

Nogle elever og kursister oplever, at kravene i fagene er usynlige. De forstår ikke mål og kriterier eller tager dem ikke til sig. Derfor er det en vigtig del af fagene, at lærer og elever i fællesskab synliggør og ekspliciterer kravene. Det kan man gøre ved at opstille kriterier i fællesskab.

→ Eleverne udvikler et fælles fagsprog

Når lærer og elever i dansk eksempelvise taler om, hvad der gør en tekst god, i stedet for at læreren definerer det, sker der en vigtig samskabelse. Det betyder, at man udvikler et fælles fagligt sprog. Det samme sker, hvis man i kemi diskuterer, hvilke faglige kriterier man kan stille op for et godt oplæg.

→ Elevernes for-forståelse bringes i spil

Der er mange muligheder for at trække på elevernes for-forståelse. På den måde oplever eleverne, at de faktisk kan bidrage til faget og har en viden i forvejen, som de kan trække på.

→ Kan bruges på mange måder

Man kan arbejde med fælles mål og kriterier både i forhold til skriftligt arbejde og mundtlige oplæg, og det kan foregå både i plenum, i gruppearbejde og i peer-to-peer-arbejde, hvor eleverne to og to giver hinanden feedback.

→ Det virker, men er ikke et quick fix

Fælles arbejde med kriterier og mål virker. Ikke på den måde, at det med et trylleslag genererer klasser med 28 mønsterelever, men elever udvikler et fælles fagsprog, fx når de er nødt til at argumentere for, hvorfor ét kriterium er vigtigere end andre kriterier. Elevernes nye viden sider mere fast, når de selv er med til at formulere den.

→ Faglig udvikling er stadig lærerens ansvar

Som lærer skal man være opmærksom på, at selvom man lægger en del af opgaven ud til eleverne, er det stadig lærerens ansvar at sikre, at kursister og elever lever op til de faglige krav. Det er ikke tidsbesparende, for læreren skal løbende tjekke op på, at eleverne lærer, hvad de skal, og bevæger sig i den ønskede faglige retning.

kan gøre feedbacken tidskrævende, men det kan man, ifølge Vibeke Christensen, organisere sig ud af.

"Hvis vi taler om en skriftlig opgave, kan det være, at man sætter eleverne i gang med at løse en opgave i grupper, mens man går rundt og taler med de enkelte elever. Det behøver man måske ikke gøre hver gang, men det er god praksis i hvert fald første gang, man giver skriftlig feedback på opgaver. Det gør jeg selv med mine førsteårsstuderende på universitetet, for så ved de, hvordan jeg giver feedback. Den anden gang siger jeg: 'Jeg er til rådighed – I må selv opsøge mig,' siger Vibeke Christensen.

Den dialogiske tilgang spiller en særlig rolle og bør tage en særlig form i de opgaver og aktiviteter, hvor målet ikke er entydigt.

Den engelske professor Elliot Eisner introducerede en skelnen mellem ekspresive og instruktionalistiske mål. De instruktionalistiske mål er umiddelbart målbare og udtrykker den aktuelle viden, vi som fællesskab besidder, og som eleven skal tilegne sig. Det kan være at beherske det at sætte nutids-r. De ekspresive mål handler derimod om viden, vi endnu ikke kender, den kulturudvidende viden, og er derfor ikke målbare på samme vis.

"Hvornår har man besvaret sin problemformulering godt nok? Og hvornår er det billede, man laver i billedkunst, færdigt? Når vi taler ekspresive mål, må læreren sætte sig ved siden af eleven – i stedet for at sætte sig over – og gennem dialog, hvor læreren stiller spørgsmål til eleven, lade denne selv ræsonnere sig frem til, om det er godt nok, eller om noget kunne blive bedre. Det er til forhandling, om målet for opgaven eller aktiviteten er nået."

Karakterer understøtter ikke følelsen af faglig udvikling

Vibeke Christensen fremhæver, at man som lærer hele tiden bør have for øje, at formålet med feedbacken er at støtte eleven i sin læringsproces her og nu, men også at hjælpe eleven til at få øje på, at han eller hun kontinuerligt lærer og bliver klogere.

"En del af formålet med feedbacken er at forstå, at man hele tiden er i bevægelse. Man bliver aldrig færdig med at lære – heller ikke efter opgaven er afleveret, eller efter eksamen. Det er derfor, eleven skal lære at tage ansvar for egen læring ved at spørge: Hvordan gik denne opgave? Hvad kunne jeg ellers gøre? Hvordan kunne jeg lære mere?" siger hun og peger på, at nogle elever kan have svært ved at holde fast i den erkendelse, fordi den ikke understøttes af den nuværende karakterskala.

"Tænk over, hvor meget midterkarakteren 7 skal rumme. Man starter måske i bunden af et 7-tal i 1. g og ender i toppen i 3. g. Tallet – den ydre vurdering – viser altså ingen forskel, selv om man har udviklet sig rigtig meget fagligt. Hvis man som elev ikke er i stand til at vurdere sin læring og udvikling, kan man miste troen på, at det nytter." ●

Vibeke Christensen er lektor i uddannelsesvidenskab på Syddansk Universitet. Hun har blandt andet forsket i feedback.

Læs mere på gymnasieforskning.dk

- 📄 Elevfeedback og læring: Gry Sandholm Jensen.
- 📄 Feedback er ikke bare feedback: Preben Olund Kirkegaard.
- 📄 Elektronisk feedback fremmer elevers sprogtilegnelse: Interview med Hanne Wachter Kjærgaards.

Vigtige pointer fra tidligere numre:

Gymnasieforskning har flere gange tidligere bragt artikler, der har det til fælles, at de handler om elevernes forskellige muligheder for at deltage i undervisningen.

En af dem er **"Gymnasiets sprog gør skolen fremmed for håndværkersønner"**, som blev bragt i Gymnasieforskning nummer 14, der udkom i 2018. Her fortæller Susanne Murning på baggrund af sin forskning, hvilken betydning det har, om man er vokset op i et gymnasiefremmed hjem eller ej.



Her er en række udvalgte pointer:

→ En væsentlig faktor er, hvor stor forskel der er på sproget og kulturen i hjemmet og i gymnasiet. Gymnasiet vil være nyt for alle elever, men elever fra gymnasievanne hjem vil kunne genkende sproget fra hjemmet, og de vil kunne bruge de sproglige koder, de lærer i gymnasiet, derhjemme. På den måde kan de både øve sig og blive bekræftet i, at sproget er brugbart.

Unge fra gymnasiefremmede hjem vil derimod gøre sig mere uforståelige derhjemme, hvis de bruger det detaljerede og ofte abstrakte sprog, de lærer i gymnasiet.

→ Eleverne skal lære at bruge fagsproget, men lærerne kan ikke forudsætte, at eleverne kender det på forhånd. Derfor skal de lære det. Det kræver fokus på det faglige sprog, som er den del af ordforrådet, som ikke er deciderede fagudtryk. Det er ord og udtryk, som mennesker, der har sproget som modersmål, typisk vil kende på forhånd, men som ofte ikke vil være kendt af de tosprogede og i denne sammenhæng af de gymnasiefremmede. I undervisnings-sammenhænge vil læreren ofte bruge ordene til at forklare andre faglige ord.

Læreren tror derfor, hun forklarer et fagligt begreb, men eleven bliver ikke meget klogere, fordi hun heller ikke forstår det sprog, ordet bliver forklaret med.

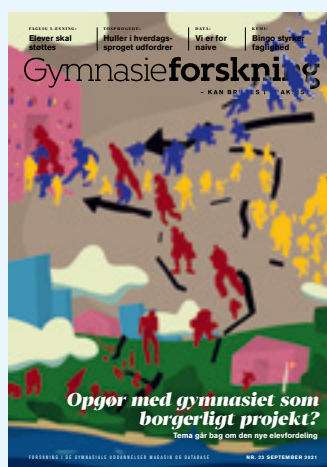
→ Det kan være svært at forudsige præcis, hvor der vil opstå problemer med det faglige sprog, da det ofte ikke kun er enkelte ord, der volder vanskeligheder. Derfor er det en god idé at undersøge det. Det kan man for eksempel gøre ved at give eleverne en fagtekst og bede dem markere ord, de er i tvivl om. De skal helst gøre det anonymt, så eleverne ikke frygter, at det trækker ned i deres karakterer, at de viser, hvilke ord de reelt er i tvivl om.

→ Selvom de gymnasiefremmede har særlige problemstillinger, de kæmper med, skal de ikke have særlig undervisning. Alle skal lære at bruge både fagsproget og det fagfaglige sprog. Og det gavner alle at lære om det. Der er en tendens til at tale om det her

emne, som om det vil blive en genfortælling for eleverne fra de gymnasievanne hjem, men de kan ikke alt på det her felt i forvejen, så de skal også lære det.



I 2021 fokuserede vi igen på sprog. I Gymnasieforskning nummer 23 bragte vi artiklen **"Små huller i hverdagsproget kan spænde ben for tosprogede gymnasieelever"**. Her fortæller Helle Pia Laursen fra DPU, Aarhus Universitet på baggrund af sin forskning, om nogle af de udfordringer, lærere skal være opmærksomme på, når de underviser tosprogede.



Her er en række udvalgte pointer:

→ Der er en stor sproglig diversitet. Det er ret uforudsigeligt, hvad der er sproglige udfordringer, og hvad der er kendt og ikke kendt for den enkelte elev. En teenager kan have et flydende dansk og

kende alverdens ord, men så er der pludselig et ord eller et begreb – som fx *at fjerne* – som eleven ikke kender.

→ I nogle hjem bliver der talt flere sprog. At lære dansk som et nyt sprog er ikke en ensoprettet vej fra ét sprog til et andet. Det er en omstrukturering af et sprogligt register, hvor der kommer konstellationer af nyt sprog. Derfor oplever mange elever det som en stor hjælp, at læreren anerkender de ressourcer, han eller hun har med fra deres andre sprog, og når læreren giver dem mulighed for at forhandle betydning af ord med hinanden og fx lader dem bruge digitale oversættelsesredskaber.

→ Som underviser kan det være næsten umuligt at opdage, hvor den sproglige sko trykker. Men man er godt hjulpet, hvis man skaber en kultur, hvor eleverne oplever det som trygt at forhandle betydning af ord i undervisningen og spørge ind til det, de ikke forstår. Den tryghed kan man som lærer hjælpe på vej ved at skabe processer, hvor eleverne i højere grad tør vove pelsen sprogligt. Det kan man blandt andet gøre via mindre fora som fx gruppearbejde, hvor eleverne gennem konkrete opgaver taler og diskuterer betydning af forskellige ord og begreber.

Læs mere om diversitet

Gymnasieforskning har tidligere skrevet artikler om diversitet. Her er korte præsentationer af to af artiklerne.