



Elevfeedback

som læringsfremmende undervisningsaktivitet i danskfaget i udskolingen

Feedback er ifølge nyere forskning et af de tiltag, der har allerstørst virkning på elevers læringsudbytte, hvilket har betydet øget fokus på feedback i praksis. Gensidig elevfeedback bidrager til at øge mængden af feedback, men der er også udfordringer forbundet med denne form for feedback. Disse udfordringer er afsæt for et aktionsforskningsstudie, hvor det undersøges, hvordan gensidig elevfeedback kan inddrages og kvalificeres i 7. klasse-elevers arbejde med oplæsning i faget dansk i den danske folkeskole. Artiklen præsenterer og diskuterer en anvendelig metode til undersøgelse af problemstillingen, opstiller en teoretisk ramme for undersøgelsen og beskriver undersøgelsesdesignet. På dette grundlag genereres og analyseres data. Afslutningsvis diskuteres analysens fund i et didaktisk og læringsteoretisk perspektiv og nogle mulige konklusioner bliver draget.

Baggrund og undersøgelsesspørgsmål

En evalueringsbølge har gennem de seneste år rullet ind over folkeskolen i Danmark fra flere af de omkringliggende lande som Norge, Sverige, Finland, Tyskland og England, men også inspireret af fjernere destinationer som Australien, New Zealand, Singapore og Canada (se fx Dahler-Larsen og Krogstrup, 2001). Begrebet evaluering dækker bredt og samler mange forskelligartede tiltag i skolen, som fx nationale test, elevplaner, standpunktsbedømmelser, evalueringssamtaler, portfoliopædagogik, selvevaluering og feedback. I denne artikel tager vi afsæt i Vedungs brede definition: *“Evaluering er en systematisk retrospektiv vurdering af gennemførelse, præstationer og udfald af offentlig virksomhed, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer”* (Vedung, 1991), som peger på, at evalueringsresultaterne skal have betydning for den praksis, som er genstanden for evalueringen.

Evalueringsresultaters anvendelse som afsæt for didaktisk refleksion er udgangspunktet for forsknings- og udviklingsprojektet EVALDI, Evaluering og didaktisk refleksion, som gennemføres ved Læreruddannelsen i Nordjylland¹ og Center for Evaluering i

¹Professionshøjskolen Nordjylland skal som vidensinstitution sikre, at uddannelserne baserer sig på viden fra forskning og udviklingsarbejde på de respektive fagområder samt udviklingstendenser inden for beskæftigelsesområderne (jf. Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser (§ 1, stk. 2).

Professionshøjskolen skal samtidig varetage en særskilt opgave i at udvikle, omsætte og formidle viden og herigennem bidrage til udvikling og vækst i de erhverv og professioner, som uddannelserne er rettet imod (jf. hhv. Lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser § 5, stk. 1, samt Lov om erhvervsakademier for videregående uddannelser § 5, stk.1).

Vibeke Christensen

Lektor i dansk
Læreruddannelsen, UCN
Ph.d. studerende

Søren Pjengaard

Lektor
Læreruddannelsen, UCN

Praksis, CEPRAs, og med deltagelse af Syddansk Universitet samt skoler, lærere og klasser i Nordjylland. Projektet omfatter fagene dansk, matematik, historie og idræt, og i nærværende artikel skal resultater fra undersøgelser i danskfaget i udskolingen præsenteres.

EVALDI-projektet forløber i to dele. Data fra første del består af et spørgeskema, der tegner et billede af den evaluering, der foregår i den konkrete klasse. Spørgeskemaerne afslører divergens imellem dansklærernes oplevelser af mangeartede former for feedback, der løbende inddrages i undervisningen, og så elevernes oplevelser af feedbackens ringere omfang og betydning. Særligt interessant er det, at lærerne oplever at gøre hyppigt brug af gensidig elevfeedback, hvorimod eleverne ikke oplever, at der er en kultur med gensidig elevfeedback. Eleverne udtrykker i spørgeskemaundersøgelsen skepsis over for ideen om gensidig elevfeedback, hvorimod lærerne ser det som en naturlig og uvurderlig del af deres undervisning.

På baggrund af analyse af spørgeskemaundersøgelserne iværksættes anden del, hvor udvalgte folkeskolelærere sammen med lærere fra læreruddannelsen udvikler praksis. Nærværende artikel er en præsentation af resultaterne af et projekt i faget dansk i udskolingen:

Hvordan kan gensidig elevfeedback indgå i danskundervisningen i udskolingen, således at den virker læringsfremmende i forhold til udvikling af elevernes oplæringskompetence?

Forskningstilgang

Undersøgelsen indskriver sig i en aktionsforskningstradition, hvor vi ikke forsøger at distancere eller separere os fra det område, vi forsker i. Vi vedkender os åbent, at formålet med denne aktionsforskning er at opnå en direkte og umiddelbar påvirkning af forskningsområdet. Helt i tråd med den klassiske aktions-



forskning er målet at "bidrage til løsningen på menneskers praktiske problemer i en virkelig situation" (Brinkmann m.fl., 2010). Så vores forskning er styret af ideen om, at vi vil forstå en problematik ordentligt og evt. forsøge at ændre den. Forskningen er afhængig af et velfungerende samarbejde mellem aktionsforskerne og dem, som forskningen omhandler.

Hensigten er, at der imellem forskerne og de, der forskes i, skal fremkomme en gensidig indsigt i, hvad der vil fungere bedst i bestræbelserne på i samarbejde at udvikle ønskede forandringer. Dette sker nemmest, når man arbejder med enkeltpersoner eller mindre grupper. Den frivillige deltagelse står ligeledes centralt, og aktionsforskningstanken er, at udvikling af ny kundskab vil virke stimulerende for de involverede. (Brinkmann m.fl., 2010)

Vi benytter den kvalitative undersøgelsesmetode case-study. Casen omfatter én lærer og hendes 7. klasse fra en middelstor folkeskole i Aalborg Kommune. Til nærmere undersøgelse af feedbackens indhold og kvalitet udvælges to trepersoners elevgrupper i klassen. Undersøgelsesmetoden lægger op til at søge mening, se sammenhænge og kunne fortolke tekster (data) i kontekster med levende mennesker, hvor forskeren vedkender sig at være et subjekt, men med plads til forskellige måder at udfylde forskerrollen på: Fra fuldstændig deltager, deltager som observatør og komplet observatør (Kruuse, 2005: 25). Problemformuleringens *hvordan* fordrer en kvalificeret vurdering og fortolkning på baggrund af en systematisk generering og analyse af data. Som kvalitative forsker må vi altså vove os ud i fortolkningens svære kunst og bestræbe os på at læse mellem og bagom linjerne.

Den enlige case udgør et begrænset genstandsfelt og giver anledning til overvejelser over mulige konklusioners rækkevidde. Viden om relationerne og kulturen på skolen er begrænset, lige som vi heller ikke kender noget til fx elevernes socioøkonomiske baggrund, deres holdninger til skolen og deres relationer til hinanden og læreren. Disse forhold, der kan have overordentlig stor betydning for elevernes evne til at give og modtage feedback, er ikke i centrum for undersøgelsen, men vil dog blive berørt igen senere i forbindelse

med overvejelser over den gensidige elevfeedbacks mulige medlæringer.

Genstandsfeltet: den iagttagede undervisning

Aktionsforskningen anvendes altså med en forventning om at identificere udfordringer, undersøge dem og så vidt muligt ændre praksis i et samarbejde mellem praktikere og forskere. I vores projekt viser udfordringen sig i divergensen mellem elevers og læreres opfattelse af elevfeedback i spørgeskemaundersøgelsen. Denne diskuteres med læreren med henblik på at udvikle en praksis, der synliggør og kvalificerer elevfeedbacken. Endelig afprøves disse tanker i praksis. Konkret ville vi arbejde med gensidig elevfeedback. Formålet er altså at undersøge, hvordan elevfeedback² kan inddrages i danskundervisningen på en måde, så den både er kvalificerende og forekommer eleverne kvalificerende for deres læring. Vi vil med andre ord gerne selv kunne se kvaliteten i feedbacken og have eleverne til at få øje på kvaliteten.

En gennemgang af folkeskolelærers årsplan for det pågældende skoleår munder ud i beslutning om, at elevfeedback skal udvikles i et længere undervisningsforløb omkring eventyr, remediering og oplæsning. Vores projekt har fokus på sidstnævnte, og undervisningen er planlagt med deltagelse i Dansk lærerforenings oplæsningskonkurrence som mål. Fokus for feedbacken er således primært det danskfaglige indhold, om end også mere psykologiske forhold som motivation og relation behandles. Lærergruppen diskuterer behovet for kvalificering af feedbacken og beslutter sig for en tydelig stilladsering af denne feedback i form af et feedbackskema til eleverne. Også udfordringen med at fastholde den flygtige mundtlige oplæsning diskuteres, og løsningen bliver videooptagelse af såvel oplæsning som feedback. Efter diskussion af principper udarbejder folkeskolelæreren en undervisningsplan for hele forløbet, mens oplæsnings- og feedbackdelen diskuteres nærmere i lærergruppen og finder følgende form:

²Centrale begreber diskuteres nærmere i afsnittet "Teoretisk ramme: Evaluering, feedback og oplæsning".

Klassen ser Dansk lærerforeningens videoer om oplæsning (findes her: http://www.mit.dansklf.dk/Boeger_og_undervisningsforloeb/Undervisningsforloeb/7_10_klasse/HCA/kriterier/video.aspx). Dernæst præsenteres eleverne for konkurrencens oplæsningskriterier, som også ligger på Dansk lærerforeningens hjemmeside, og kriterierne relateres til slutmålene for danskfaget. Eleverne prøver uforberedt oplæsning, og læreren demonstrerer desuden både en kedelig og en spændende oplæsning. Deltagelsen i konkurrencen er frivillig, men alle elever skal øve sig i oplæsning af en af de tekster, man kan vælge imellem til oplæsningskonkurrencen.

Eleverne vælger tekst og forbereder oplæsningen som hjemmearbejde samtidig med, at der på skolen arbejdes med remediering af andre eventyr. Oplæsningen foregår i tremandsgrupper dannet ud fra princippet om homogenitet. På baggrund af vurderingskriterierne har læreren udarbejdet et feedbackark, som udgør elevernes stillads i feedbackprocessen. I det udleverede feedback-skema skelnes mellem forberedelse af oplæsningen, stemmestyrke, tempo, udtale, kropsholdning, kontakt med tilhørerne og tilhørernes helhedsindtryk af oplæsningen. Læreren gennemgår arket og foreslår, at eleverne anvender det ved blot at sætte kryds under oplæsning og efter oplæsningen giver sig tid til at formulere kommentarer inden næste oplæsning. Da eleverne fordeler sig over hele skolen med henblik på at finde et roligt sted at læse op og optage, er det ikke muligt at afgøre, om retningslinjerne følges. Alle elever læser op på én dag.

Efter en weekend skal der gives feedback. Hidtil har dansklæreren været alene med klassen, men nu deltager også den ene lærer fra læreruddannelsen. Eleverne fordeler sig atter i grupperne, hvor de indleder med at gense et uddrag af en af oplæsningerne. Herefter skal de give feedback ud fra de udfyldte papirer. Til stede i rummet er ud over de tre gruppemedlemmer også enten klassens dansklærer eller læreruddannelseslæreren. De skiftes til at give feedback og når begge feedbackgivere har sagt det, de vil, ser de næste oplæsning.

Undersøgelingsdesign: metode til datagenerering

Datamaterialet udgøres af undervisningsplan, undervisningsmaterialer – herunder fx både de elektroniske på Dansk lærerforeningens hjemmeside og den udarbejdede skabelon – interview før og efter forløbet med en mindre gruppe elever og videooptagelser.

Kernen er videooptagelser af elevernes feedback på hinandens oplæsninger. Selve oplæsningen er også fastholdt på video, og eleverne genser denne video, inden de giver feedback. Videooptagelserne foretages dels med mobiltelefoner og dels med videokamera. Oplæsningerne optages af eleverne selv, mens feedbacksituationerne optages af klassens lærer eller af en af læreruddannelseslærerne.

Videooptagelserne indfanger ikke kun sproglig feedback, men også fx stemmeføring, gestik og mimik. Men selvfølgelig kun inden for linsens ramme. At der foregår noget uden for rammen, ses tydeligt på optagelserne. Eleverne kommunikerer med en person – kameramanden – uden for billedet. Den ene er klassens daglige dansklærer med det kendskab, der følger heraf. Den anden kamerafører er en af underviserne fra læreruddannelsen, som er tilknyttet EVALDI-projektet. De analyserede videoklip viser tydeligt forskellene mellem de to rum. I det rum, hvor klassens lærer er kamerafører, viser eleverne tegn på at være trygge og frie, men må på den anden side også formodes at have et ønske om at leve op til de rammer, som læreren har sat. I det andet rum, hvor en af underviserne fra professionshøjskolen er kamerafører, fremtræder eleverne mindre frie på videoerne og mere usikre på opgavens karakter. Der forekommer således en interaktion, som vanskeligt kan gøres til genstand for analyse senere, selv om den er en del af feedbacksituationen.

De to kameraførere er centrale socialiseringsagenter for eleverne. Det er ikke noget problem i et aktionsforskningsperspektiv, men i det konkrete tilfælde er kameraførernes forskellige forudsætninger, roller, relationer og kendskab til eleverne medvirkende til iøjnefaldende forskelle på det, der foregår i de to rum, hvilket har betydning for undersøgelsesresultaterne.

Forud for oplæsningen er fem elever blevet interviewet af deres lærer om deres forventninger til og mål for oplæsningen, deres holdning til at skulle modtage og give feedback til kammerater og deres planer for forberedelse af oplæsningen. Efter endt oplæsning interviewes de igen, nu om deres egen vurdering af deres oplæsning, opnåelse af målene og vurdering af kammeraternes feedback. Ad denne vej tilvejebringes elevernes egen vurdering af deres læring i forløbet.

Videoptagelser og interview forekommer at være det bedste bud på en kvalitativ undersøgelse, fordi optagelserne fanger og fastholder elevernes refleksioner i læringssituation, mens interviewene afdækker elevernes refleksioner på deres læring. Alligevel vil vi fremhæve en række forbehold ved datagenereringsmetoden, som har betydning for de konklusioner, der kan drages senere.

Opstillingen til feedbackgivningen er noget iscenesat til glæde for kameraførerne, idet eleverne sidder på en lang række og ikke over for hinanden, hvilket påvirker kommunikationen og er med til at give betydning til kameraførerne – alle eleverne vender sig frem mod kameraførerne. Det kunstigt iscenesatte læringsmiljø har dermed betydning for undersøgelsesresultaterne.

Instruktionen til feedbackgivningen er fortrinsvis givet dagen før, så meget afhænger af, hvor godt eleverne husker denne instruktion og begrundelsen for aktiviteten. Her kommer noterne pigerne til glæde, mens flere af drengene ser ud til at være overladt til andre memoteknikker. I det ene rum stopper videooptagelsen og en kort brainstorm på tavlen over, hvad der kan gives feedback på, udspiller sig bag slukkede kameraer. Det hjælper positivt elevernes faglige terminologier på vej, men har omvendt en instruerende og dirigerende funktion, der ikke nødvendigvis giver et retvisende billede af elevernes beherskelse af den faglige terminologi. Forskellighederne i kvaliteten og kvantiteten af instruktionen har altså betydning for undersøgelsesresultaterne.

Teoretisk ramme: Evaluering, feedback og oplæsning

Evaluering, formativ og summativ evaluering, vurdering, feedback, respons. Begreberne er mangfoldige og bruges forskelligt, og resultaterne af de forskellige tiltag bruges forskelligt, hvilket nødvendiggør en redegørelse for begrebsbrugen i denne artikel.

Vedungs evalueringsdefinition (Vedung, 1991) er bred og tager hverken højde for den evaluerede genstands karakter eller det organisatoriske niveau, hvorpå evalueringen gennemføres. Når genstandsfeltet indsnævres til skolens virksomhed og niveauet til den undervisning og forhåbentlig læring, der foregår i klasselokalet med deltagelse af lærer og elever, fører det til en præcisering og en nuancering af evalueringsbegrebet.

Termen evaluering knyttes i dansk kontekst sammen med begreberne formativ og summativ, mens disse termer i andre sammenhænge bruges sammen med begrebet vurdering – på engelsk assessment (se fx Slemmen, 2010 og Black og Wiliam, 1998). Ofte defineres det formative og det summative aspekt i relation til hinanden, således fx Sadler (1989), der med formativ vurdering forstår vurderinger af kvaliteten af elevernes udbytte, der anvendes fremadrettet til at forbedre elevens læring og kompetence, mens den summative vurdering ved slutningen på et læringsforløb opsummerer eller gør status over, hvad eleven har tilegnet sig. Denne sidste form for vurdering kalder Sadler passiv og uden øjeblikkelig indflydelse på læringen, og han pointerer, at summativ og formativ vurdering foretages med forskelligt formål og med forskellig effekt. Feedbackaktiviteterne i vores undersøgelse har til formål at støtte elevernes læring og indskriver sig således i den formative evalueringstradition.

Vi anvender begrebet formativ evaluering og definerer den i overensstemmelse med Black og Williams (1998) begreb formative assessment som:

“...encompassing all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged.”

Som det fremgår af definitionen, er feedbackbegrebet centralt inden for den formative evaluering. Ramaprasads definition fra 1983 er udgangspunkt for mange senere undersøgelser:

"Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way." (Ramaprasad, 1983)

Der eksisterer stor konsensus inden for forskningen om at opfatte feedback som information, der skal hjælpe den lærende med at mindske afstanden mellem den nuværende præstation og den ønskede præstation. Derimod er der ikke enighed om, hvorvidt det er en betingelse for betegnelsen feedback, at den også indeholder information om, *hvordan* den lærende mindsker afstanden, og om den lærende faktisk *anvender* denne informationen (se fx Boston, 2002; Sadler, 1989; William, 1998).

Feedback er altså information til en lærende eller et system om det opnåede niveau i relation til det ønskede niveau. Oprindeligt havde forskningen i feedback afsæet inden for den behavioristiske psykologi, og her ses feedback som ny stimuli i den anden ud af tre stimuliresponscykler. Inden for denne tradition har responsbegrebet en mekanisk medbetydning. Imidlertid bruges respons også inden for fx danskfaget i forbindelse med den procesorienterede skrivning (se fx Dysthe, 1993, og Hetmar, 2006). Her får eleverne respons på deres tekster med henblik på at forbedre dem eller med henblik på at udvikle sig yderligere som skrivere. Respons inden for denne tradition har således samme betydning som feedback i en formativ evaluering. I denne artikel anvendes begrebet feedback i en meget bred betydning, og forskellige feedback- og responskategorier er derfor indbefattet i vores brede definition, der dels rummer behavioristiske og let instrumentelle definitioner og dels mere sociokulturelle og dynamiske anvendelser og forståelser af feedback.

Ramaprasads feedbackdefinition angiver ikke, *hvem* der skal give feedback, Black og William angiver, at det kan være både lærer og elever, og Hattie og Timperley

(2007) går endnu et skridt videre og angiver, at feedback endvidere kan gives af fx bøger. I nærværende sammenhæng stilles der skarpt på det, der i litteraturen kaldes peer feedback, og som vi betegner som gensidig elevfeedback. Imidlertid viser nogle forskningsresultater, at gensidig elevfeedback ikke er uproblematisk, idet en stor del af feedbacken fra andre elever er fejlagtig (Nuthall i Hattie, 2013: 194). Gans forskning viser, at problemet kan imødekommes ved anvendelse af skabeloner eller skemaer i forbindelse med gensidig elevfeedback (Gan, 2011). Nærværende undersøgelse undersøger effekten af anvendelse af en skabelon og kvaliteten af den fremkomne feedback.

Som et redskab til beskrivelse af feedbacken anvendes Hattie og Timperleys feedback-model, som er udviklet i artiklen *The Power of feedback* (Hattie og Timperley, 2007). Hele modellen gennemgås kort her, mens der i analysen vil være hovedfokus på de feedback-niveauer, som indgår i modellen.

Feedback skal ifølge Hattie og Timperley besvare tre spørgsmål:

- a. **Hvor skal jeg hen?**
- b. **Hvor er jeg nu?**
- c. **Hvad er det næste, jeg skal gøre?**

Første spørgsmål angår målet for den læring, som skal finde sted; andet spørgsmål angår nuværende status i forhold til målet; og tredje spørgsmål angår, hvad den lærende skal foretage sig for at bevæge sig i retning af målet.

Alle disse spørgsmål kan stilles på fire niveauer, og feedback kan således angå hvert af de fire niveauer:

1. **Opgaveniveau,**
2. **Procesniveau,**
3. **Selvreguleringsniveau og**
4. **Selvniveau.**

Opgave- og procesniveauet angår løsning af en konkret opgave eller opnåelse af en konkret færdighed. Man kunne kalde disse niveauer for lokale. Selvreguleringsniveauet rækker ud over den konkrete opgave og angår fx elevens evne til at motivere sig selv, påtage sig opgaver, arbejde selvstændigt og vurdere egen læring. Der er således tale om et globalt niveau. Både det lokale og det globale niveau har opnåelse af læringsmål i centrum, mens det sidste niveau, det personlige, har elevens person i centrum.

Målet for elevernes læring er i nærværende sammenhæng som tidligere nævnt hovedsageligt danskfagligt, om end også psykologiske forhold behandles. Det danskfaglige fokus er oplæsning, hvilket stemmer overens med et af trimålene efter 9. klasse i Fælles Mål for dansk. Eleverne skal kunne *"læse tekster flydende op med tydelig artikulation og fortolkende betoning."*

Det er væsentligt at lære eleverne gode oplæsningsstrategier, fordi meningen og hensigten med ordene bliver forstået af oplæseren og lytteren gennem tekstens iboende mundtlighed. Den svenske litterat Horace Engdahl fremhæver, at der findes en særlig tone i sproget, som forbinder forfatterens grundlæggende måde at forholde sig til verden på med oplæserens italesættelse af teksten. Claus Tilling giver anvisninger og gode råd til, hvad oplæseren kan arbejde med i forbindelse med oplæsningen: kropsholdning, stemmeføring, udtale, tempo, nuancer og grundstemninger og kontakten med tilhørerne (se fx Biblioteksstyrelsens publikation om højtlesning, kapitel 11). Tilling angiver her nogle mulige fokuspunkter i forbindelse med feedbacken imellem eleverne, når de læser op for hinanden, som stemmer fint overens med det udleverede feedbackskema og Daneklærerforeningens retningslinjer.

I den konkrete undervisningssituation har læreren udarbejdet et stilladserende feedback-skema på baggrund af Daneklærerforeningens vurderingskriterier. I introduktionen til brug af skemaet skriver læreren: *"Fortæl, hvad der fungerede godt og hvad det ville være en fordel at arbejde videre med, hvis oplæsningen skal blive endnu bedre."*

Fund: analyse af video og interview

I analysen af videoerne kategoriserer vi den feedback, der forekommer, efter fire niveauer: opgave-, proces-, selvregulerings- og selvniveau. Læreren har på feedbackskemaet foreslået eleverne at forholde sig til forberedelsen af oplæsningen, stemmestyrken, udtalen, kropsholdningen, kontakten til tilhøreren og oplæsningens stemning og underholdningsværdi. Forberedelsen kunne angå det selvregulerende niveau, mens de øvrige knytter an til løsningen af opgaven (opgaveniveau: at forbedre sin oplæsning) og et mindre fokus på procesniveau (forbedringsprocessen), imens selvniveau bevidst er fravalgt som muligt feedbackniveau i instruktionen fra lærerside.

Analysen skal afdække, hvad eleverne så faktisk gør. Videoerne gør det muligt for os at se feedback udtrykt direkte sprogligt gennem replikkerne i feedbackdialogerne samt gennem paraverbale og nonverbale parametre som fx stemmeføring, gestik og blikretning. Gennem denne analyse bliver det således muligt både at give et bud på den form for feedback, som forekommer, samt få et indblik i, hvordan den opfattes af både feedbackgiver og feedbackmodtager. Analysen er gennemført ved skematisk registrering:

Tid	Still- billede	Kort beskrivelse af indhold	Feedback: Opgaveniveau	Feedback: Procesniveau	Feedback: Selvregu- lerings- niveau	Feedback: Selvniveau	Paraverbale og non- verbale
1.55- 2.04		A kommer med en iagttagelse, og B giver ham ret.	C: "Jeg synes du snakker lidt hurtigt og du holder ikke så mange pauser... men jeg kan godt lide deres stemmer"				C kigger direkte på B - øjenkontakt. C taler hurtigt og en anelse utydeligt. Tryk på ordet pauser. Glad ansigtsudtryk og tommel op til kommentaren om stemmer. Alle griner.
2.05- 2.20			A siger, at der er sådan nogle lyde (stop, stød, ultrakorte æhh)	A konkluderer, at hun skal være lidt mere sikker på teksten			A kigger først ned i sine papirer og senere op i loftet, mens han søger efter ordene. Ikke øjenkontakt med hverken B eller C.

Det første videoklip, som analyseres, har en varighed på 4½ minut, og klassens lærer er kamerafører. To elever læser op og modtager feedback, mens den tredje på dette klip kun bidrager med at give feedback. Der forekommer meget feedback, og i overensstemmelse med feedbackskemaet er feedback på opgaveniveau dominerende, idet det forekommer hele 11 gange ud af i alt 14 feedbacks. Feedback på processen forekommer tre gange, mens feedback på selvet forekommer én gang. Feedback på selvregulering forekommer ikke. Elevernes brug af den fagterminologi, som er etableret i introduktionen til opgaven og på feedbackskemaet, fx stemmer, udtale, accent, øjenkontakt, kan samlet vurderes som varieret og nuanceret.

De to modtagere af feedback er gode til at stille afklarende og opfølgende spørgsmål til den feedback, som de får. Den ene spørger, om en beskrivelse af tempoet skal opfattes om godt eller dårligt, mens den anden spørger til det samlede indtryk af oplæsningen. Det ses som et tegn på, at de finder feedbacken relevant og anvendelig. Det er altså overordnet set lykkedes at lave en undervisning, hvor eleverne giver hinanden feedback med kvalitet, og hvor feedbacken også opfattes som brugbar af eleverne.

Men analysen af klippet viser også nogle interessante ting om modtagerens brug af feedback. Den første angår feedbackmodtagerens anvendelse af feedbacken. Feedbackgiveren siger, at oplæseren har en

god udtale, og at der kun er enkelte steder i teksten, som hun forsøger at slippe hurtigt forbi. Det rammer åbenbart en udfordring, som oplæseren selv har overvejet, for hun siger derefter, at hun nok skulle have lavet stemmer i stedet for. Hun forholder sig altså til sin egen proces med at nå oplæsningsmålene, hvilket sker ved, at hun transformerer opgavefeedback til procesfeedback, der vil kunne bruges fremadrettet.

Den anden interessante ting, som må bemærkes på grundlag af analysen af klippet, peger på uenighed i vurderingerne. Den ene feedbackgiver siger som afslutning på sin feedback, at hun ikke kunne føle teksten, hvilket har relation til feedbackskemaets afsluttende helhedsvurdering. Oplæseren spørger opfølgende, om tilhørerne forstod teksten, hvorefter den anden feedbackgiver svarer med at sige, at hun

forstod selv om det gik hurtigt, og at det var godt. Der er altså modsætning mellem, hvordan de to feedbackgivere vurderer oplæsningen som helhed, men dette diskuteres ikke nærmere. Situationen kan fortolkes på den måde, at sidstnævnte nyder størst anerkendelse enten fagligt eller socialt og derfor får det afgørende ord. Eller det kan ses som et udtryk for, at oplæseren har brug for bekræftelse på løsning af opgaven eller opnåelse af målet. Men uanset forklaringen, så gemmer situationen på en mulighed for en god faglig diskussion. En diskussion, som måske ikke tages, fordi eleverne ikke er opmærksomme på den, eller fordi de i denne situation har et ønske om at opretholde en social orden frem for at opnå et fagligt mål. Specielt dette sidste eksempel viser en af elevfeedbackens svagheder.



Tids-registrering	Task-level	Process-level	Selfregulation-level	Self-level	Paraverbale og nonverbale
00	"Hvad synes I så?"			"Hvad synes I så?"	Pigen der har læst op, vender sig om mod sine kammerater og åbner sig i sit kropssprog
03					Pigen der forventes at give respons tygger lidt på tyggegummi, smiler forlegent og sender blikket videre til drengen
05	"Det er fint tempo, og det lyder også rigtigt godt"	"Du tog min"			Drengen hviler hovedet med armen imens han læner sig ind over sit papir og slår let med blyanten på sit blanke papir
11					Pigen der forventes at give respons kigger grinende og let bebrejdende på drengen. Hun kigger ned i sine let udfyldte papirer og siger så:
19	"Dit tempo, det er meget godt"				Pigen der forventes at give respons griner og trækker lidt på skulderen
24	"Du kan stadig holde fokus selv om der kommer mange andre lyde rundt omkring fra..."				Drengen lader hovedet falde helt ned, retter sig lidt igen, begynder at trille blyanten frem og tilbage, bukker papiret, imens han taler dæmpet, men med en vis sikkerhed i stemmen
34	"Altså du må godt have mere øjenkontakt!"				Kameraet panorerer henover personerne og har fokus på pigens der modtager respons, der piller ved sin medaljon
40	"Og noget positivt..."				Kameraholderen bryder ind med en kommentar
42	"Du står stille og holder fokus, og det er ikke sådan du står og virker nervøs"				
51				"Du er stadig god"	Pigen der forventes at give respons lader øjnene glide op og nedover veninden og siger sin replik med myndighed
slut				"Tak!"	Pigen der modtager responsen kigger forlegent ned i sine papirer. Kameraføreren smiler med lyd på/griner opmuntrende

Det andet videoklip viser en feedbacksituation, der foregik samtidigt med ovenstående i nabolokalet. Vi bemærker igen det tydelige fokus på opgaveniveau og ingen replikker, der understøtter et selvreguleringsniveau, og bemærkelsesværdigt nok kommer der også kun en replik, der understøtter procesniveau, imens der er flere interessante replikker i forhold til selvniveau.

Feedbacken, der hyppigst fokuserer på opgaveniveau, har en begrænset faglig terminologi knyttet til tempo, fokus, øjenkontakt, fravær af nervøsitet og lyde i rummet. Ingen af de valgte faglige felter fastholdes og elaboreres af hverken feedbackgiver eller feedbackmodtager og sættes således ikke til debat. Det er også værd at bemærke, at eleverne ikke er vant til at italesætte virkningen af den iagttagelse, de gør sig. For eksempel er der ingen, der uddyber, hvilken funktion øjenkontakt kan have under oplæsningen for oplæseren og for tilhørerne. Kameraholderens forstyrrelse af den indbyrdes kommunikation fremkalder behov for feedback på selvniveau og fremkalder mere varme i stemningen omkring feedbackgivningen, men bidrager ikke til at uddybe feedbacken på opgaveniveau – snarere synes replikken at lukke kommunikationen og legitimere, at elevernes feedback er ved vejs ende. Den nonverbale og paraverbale kommunikation understøtter først og fremmest det udtalte behov for feedback på selvniveau og det lidt aparte ved hele kommunikationssituationen, og måske derfor er det netop på selvniveau, at kommunikationen afrundes. Ved afslutningen synes alle parter at redde ansigt, og enhver potentiel konflikt eller ubehag i kommunikationen er kraftigt reduceret. Det uvante i kommunikationssituationen i at give og modtage feedback er således meget i øjnefaldende i dette lokale. Det uvante i kommunikationen forstærkes af den forudgående direkte undervisning i feedback, fordi der er risiko for, at denne undervisning får eleverne til – i modstrid med intentionerne – at udvikle en form for papegøjesprog:

”Practical experience also shows that direct teaching of concepts is imposible and fruitless. A teacher who tries to do this usually accomplishes nothing but empty verbalism, a parrot-like repetition of words by the child ...” (Vygotzky, 1986: 150)

Endelig bemærkes det, at der ikke kommer ytringer fra eleverne på selvreguleringsniveau. Findes der selvreguleringsniveau blandt eleverne, synes det altså at komme til udtryk som en selvcensur og tilbageholdenhed. Omvendt kan dette fravær af metakognitive refleksioner i klasserummet også være et tegn på, at eleverne ikke er fortrolige med at dele såvel deres tvivl og usikkerhed som deres begyndende erkendelser med hinanden. Spørgsmålet er, også om elever i denne aldersgruppe er kognitivt modne til at overskue egen og andres læreproces, og følgelig om det kan forventes, at eleverne giver feedback på dette selvreguleringsniveau. Fem af eleverne bliver som konsekvens af disse fund indkaldt til interview.

Interview

Igennem efterfølgende interview med eleverne bliver det klart, at de har en begyndende (meta)bevidsthed om, at noget i hele feedbacksituationen kunne fungere bedre. Fem elever er udvalgt til interview. Gruppen med de fem elever afspejler klassens spredning på både fagligt niveau og engagement, lige som der også er både piger og drenge med i gruppen. Nogle, men ikke alle, interviewdeltagere forekommer også på de analyserede videoklip. Interviewene viser, at eleverne er nøgterne eller ærlige i beskrivelsen af sig selv. De er i stand til at beskrive egne styrker og svagheder i forbindelse med oplæsning. Der er naturligvis spredning i niveauet, men der er alligevel samlet set tendens til udvikling. I interviewet før oplæsningen anvender de et sprog, der ligger tæt på hverdags-sprog, til at beskrive oplæsningen, fx taler de om at variere, at spille teater, at skabe sig, at læse hurtigt eller med tilpas tempo, at kigge op og at tale højere. I deres evaluering af egen oplæsning har begreber fra deres feedbackskema fundet vej ind i deres aktive ordforråd. De nævner stemmestyrke, tempo, stemmer og øjenkontakt. Anvendelsen af et mere præcist sprog til at beskrive oplæsningen indikerer, at de har lært noget ved at skulle bruge ordene selv i feedback til kammeraterne.

Omkring forventningen til og erfaringen med at give og modtage feedback fra ligemænd berører de flere felter. En af eleverne er tydeligt i stand til at adskille person og læringsmål. Hun er klar over, at feedbacken gives med henblik på at hjælpe modtageren med at

opnå et læringsmål. Denne elev ser feedback i et tydeligt fagligt og sagligt lys. En anden elevs kommentar peger på de sociale og psykologiske dimensioner i en feedbacksituation. Han forventer, at klassekammeraterne vil undlade at sige det, der er negativt, med hans ord 'træls'. Disse to elever peger begge på nogle af elevfeedbackens udfordringer. En elev peger på udfordringen med at overvinde en reel eller en forestillet kløft i fagligt niveau mellem feedbackgiver og -modtager. Han siger, at når man giver feedback, er det som om, man opfatter sig selv som bedre. En anden elev siger direkte, at han ikke tager elevfeedback lige så seriøst som feedback fra læreren. Til at imødekomme denne problemstilling kunne Hetmars begreber læser- og skriverorienteret måske overføres til feedback til oplæsningen (Hetmar, 2000). Hetmar udvikler begreberne i forbindelse med elevernes skriftsprogsudvikling, men tankegangen kan overføres på udvikling af andre faglige områder. Læserorienteret feedback er tekstmodtagerens oplevelse af teksten. Det er altså tekstens styrker og svagheder, der er i centrum i en læserorienteret feedback. Alle er tekstlæsere og kan dermed give læserorienteret feedback. Læsere kan være understøttet med fokuspunkter, som kvalificerer feedbacken og styrer læserens bevidsthed. Men feedbacken er altså orienteret mod det konkrete produkt i den konkrete situation. Skriverorienteret feedback angår skriverens udvikling som skriver – eller her som oplæser. Den konkrete tekst ses her som et udtryk for, hvad eleven magter lige nu, og feedbackgiverens ansvar er at give feedback, der udvikler skriveren. Det kræver viden om skriveudvikling generelt og om den konkrete skrifters udvikling at give denne form for feedback. Viden og indsigt, som læreren er i besiddelse af. Skellen mellem læser- og skriverorienteret feedback kan muligvis hjælpe eleverne med at bygge bro over faglige niveauforskelle, idet alle som læsere kan have noget interessant at bidrage med.

Direkte adspurgt i interviewet siger eleverne, at det var 'fint nok' at få feedback fra de andre. Der er altså ikke modstand mod at arbejde på denne måde, og både video og andre dele af interviewet viser, at de lærer noget – fortrinsvis som feedbackgivere snarere end som feedbackmodtagere; en konklusion, der understøttes af Lundstrom og Baker (2009).

Medlæring

I skolen lærer eleverne at tilpasse sig sociale situationer og indordne sig den særlige skolesituation/skolekode. De skal sidde stille, ikke snakke uden for tur, ikke råbe højt i timerne og ikke løbe på gangene. Reglementet florerer på mange skoler – og konsekvensen *kan være* tilpasningsduelige elever. Det at skulle lære at indordne sig og tackle kravene til disciplin og orden benævnes ofte som "den skjulte læreplan" eller blot "medlæring". Kan eleverne identificere denne skjulte læreplan, har de knækket skolekoden, og de kan så vælge, om de vil følge skolekoden (tilpasning) eller udfordre skolekoden (frigørelse). I dette studie af elevernes gensidige feedbacksituation med videoovervågning fra to lærere er skolekoden under udvikling og afprøvning for både elever og lærere. Det giver på den ene side et særligt pres og et element af noget uforudsigeligt og uhåndterbart for eleverne, og på den anden side giver den en åbning for genforhandling af skolekoden og den skjulte læreplan. De fleste af eleverne vælger i den konkrete situation tydeligt en meget forsigtig tilgang til processen af nervøsitet for ikke at passe ind (tilpasning). Komplexiteten er høj, og kravene svært gennemskuelige i forløbet: en oplæsning med klassekammerater og lærers tilstedeværelse, en feedbacksituation hvor klassekammeraterne skal give feedback på oplæsningen, og denne feedbacksituation filmes med henblik på analyse og afdækning af feedbackens kvaliteter og mangel på samme. Dertil kommer et interview med kommentarer om egen læreproces, der stiller krav til elevernes metakognitive kompetencer. Og endelig er der endnu et metaniveau, hvor selve undervisningen indgår som datagrundlag i et aktionsforskningsprojekt. Det kræver en dygtig elev at knække denne skolekode i et norm- og værdipluralistisk rum med mange dommere.

Selvom skolens primære opgave synes at være en udvidelse af elevernes vidensrepertoire, hvor centrale kundskaber, kvalifikationer og kompetencer bliver udfordret og udviklet gennem oplæsningsøvelser og feedbackscenarier, så er det vigtigt at have for øje, at eleverne ikke bare udvikler de ønskede langsigtede og tilsigtede kundskaber, kvalifikationer og kompetencer, når de giver gensidig feedback. De udvikler og forhandler også social status og indflydelse med mange

værdidomme i spil. De deltagende elever er tydeligt vis store nok til at kunne kommunikere med andre børn, er jævnaldrende og venner og forstår, at de er med til at påvirke deres adfærdsmæssige og kundskabsmæssige repertoire. Således ser vi også i den gensidige feedback betydningen af den nonverbale og paraverbale kommunikation samt kommentarerne på selvniveau, der hos den enkelte og gruppen skal modvirke ubehaget og oplevelsen af ikke at høre til i et fællesskab. Gennem eksperimenterne med feedback, der momentvis får karakter af leg, selvoverskridelse og decentrering og på andre tidspunkter har en meget stivnet og formel form, lærer eleverne altså ikke blot en faglig terminologi knyttet til feedback på oplæsningsituationer, men de lærer i lige så høj grad at tilpasse sig andre og gradvist blive mere fortrolige med dette nye norm- og værdisæt.

Diskussion og konklusion

I denne artikel har vi præsenteret grundlinjerne i et aktionsforskningsprojekt om gensidig elevfeedback anvendt i forhold til at forbedre elevernes oplæsningskompetencer. Der er givet eksempler på analyser af feedbacksituationer, og hvad eleverne forventes at lære af det.

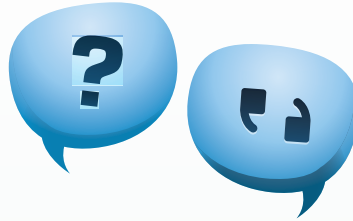
Vi dokumenterer i analysen, at anvendelsen af den faglige terminologi kan styrkes ved tydelige instruktioner, brug af feedbackskemaer og en fastholdelse og positiv tilskyndelse til brug af faglig terminologi hovedsageligt gennem feedback på opgaveniveau. Endvidere viser den ringe forekomst af feedback på procesniveau, at eleverne i deres gensidige feedbacksituationer ikke er trænet i at italesætte virkningen af den iagttagelse, de gør sig. Procesniveauet er tæt forbundet med det overordnede feedbackspørgsmål om videre handling, og noget tyder på, at der ligger et uudnyttet potentiale her. Bevidsthed om det fortsatte arbejde formodes at have betydning for, om feedbacken anvendes af feedback-modtageren.

Feedbacken ser ud til at have en særlig begrænset faglig terminologi, når eleverne viser tegn på at være usikre på opgaven og situationen, og omvendt ser det ud til at fungere mere naturligt og mindre krampagtigt, når eleverne og læreren er fortrolige med

hinanden og har dannet en fælles idé og mening. Vi problematiserer feedbacksituationerne ved at pege på værdipluralismen og de mange domme i undervisningen som en stor og nødvendig udfordring at tage fat på.

I artiklen ses feedback i et bredt læringsteoretisk perspektiv, der både giver plads til behavioristiske læringsopfattelser med fokus på en målmiddelepædagogik og med et tydeligt fokus på feedback fra en giver til en modtager og med et stærkt fokus på opgaveniveau til følge og til dynamiske sociokulturelle læringstanker, hvor feedbackhændelserne udtrykker elevernes gensidige, aktive handlinger og udvikling af en fælles forståelse af gode feedbacksituationer, og hvor ikke mindst procesfeedback og selvreguleringsfeedback bliver vigtige at have for øje. Med hjælp fra de behavioristiske læringsmål med feedback som middel får vi øje på den nødvendige ændring i adfærd og vigtigheden af en synlig dokumentation af denne ændring i adfærd med et stærkt fokus på opgaveniveau, som omtalt ovenfor. En konsekvens af resultaterne kunne være en tydeligere instruktion, en tidsmæssig nærhed mellem instruktion og udførelse, flere gentagelser, mere og tydeligere struktur samt fokuserede brug af positive forstærkere ved at fremhæve nogle elevers feedback frem for andres og dermed gøre mere aktivt brug af konkurrenceaspektet i undervisningen. En sammenligning af de to rums forskellige måder at give feedback til hinanden på kunne også have resulteret i en større opmærksomhed på hensigtsmæssige feedbackformer, og de gode måder kunne have fået særlig opmærksomhed.

Set i lyset af en sociokulturel læringsopfattelse vil oplæsningsaktiviteten først blive en gunstig, gensidig læringssituation, når aktiviteten er rettet af en fælles, bevidst indsigt i forskellige strategier med forskelligt formål: feedback på opgave-, proces-, selvregulerings- og selvniveau. Eleverne bliver eksplicit undervist i forskellige teknikker og feedbackformer, der fortrinsvis knytter an til opgaveniveau, men som også anerkender en mere dynamisk måde at tilskrive betydning til oplæsningen på med alt fra oplæserens forberedelsestider, over selve udførelsen med et bredt fokus på flere verbale, nonverbale og paraver-



bale kommunikationsspor til tilhørernes helhedsindtryk af oplæsningen. Der er gode tegn på, at eleverne kan producere mening med aktiviteterne, og i de efterfølgende interview viser de også overraskende nye indsigter om deres oplæsninger, som er tilvejebragt gennem dialogerne med klassekammeraterne, men vores analysefund indikerer også, at et stærkt fokus på feedback på opgaveniveau bevirker, at nogle elever i samarbejde udvikler et fælles pappegøjesprog, og at andre af eleverne bliver tavse, fåmælte og udviser selvcensur i gruppen. Analysefundene viser således også, at der skal arbejdes med udviklingen af et fælles rum af betydningstilskrivning. Analysen af de foreliggende data viser, at det ikke er nok med en tydelig instruktion, et velafgrænset feedbackskema og et tydeligt fokus på opgaveniveau. Det kunne med fordel gøres til genstand for nærmere undersøgelse, om et sådant fælles udviklings- og undersøgelsesrum ville betyde flere forekomster af feedback på proces- og selvreguleringsniveau.

Vi vil konkludere, at gensidig elevfeedback *kan* styrke eleverne i udvikling af deres oplæsningskompetence, men at der også i den gensidige elevfeedback stadig er store udviklingspotentialer. Skabelonen styrker åbenlyst feedbacken på opgaveniveau, mens udviklingspotentialer især ligger på proces- og selvreguleringsniveau. Mere gensidig opmærksomhed på procesfeedback kan bidrage til at skabe en mere eksperimenterende og legende tilgang til feedback, som igen er helt afgørende for, at selvreguleringsfeedbacken skal blive et aktiv i den fælles læring med plads til selvironi og selvoverskridelser. To mulige hypoteser kunne danne baggrund for at undersøge dette udviklingspotentiale for feedback nærmere: En mulig arbejdhypotese kunne være, at først når feedbacken udvikler sig naturligt gennem fælles åbne undersøgelser med plads til hverdagsproget og eksperimenterne, vokser et fælles forståeligt og samtidigt præcist fagsprog frem i fællesskabet. En anden mulig arbejdhypotese kunne være, at denne vekslen imellem et afsøgende hverdagsprog og et præcist fagsprog kan bidrage til, at gruppen i samarbejde udvikler en konsensus om funktionel feedback med plads til divergerende opfattelser af værdifuld feedback.

Denne artikel har ikke præsenteret en ny pædagogisk strategi eller metode, men skal nærmere anskues som et bidrag i det fortsatte arbejde med at udvikle og anvende gensidig elevfeedback i undervisningen. Undersøgelsen viser tydeligt udfordringerne ved den gensidige elevfeedback, men også gevinsterne på såvel den korte bane i form af øget fagligt læringsudbytte og med potentialer på den lange bane i form af personlig og social udvikling. Således bidrager arbejde med gensidig elevfeedback på flere måder til opfyldelse af fagmålene for faget dansk og de overordnede formål med folkeskolen.

Litteratur

- Black, P. og Wiliam, D. (1998): "Assessment and Classroom Learning". I: *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Vol. 5, nr. 1.
- Boston, C. (2002): "The concept of formative assessment". *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8-9.
- Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.) (2010): *Kvalitative metoder: En Grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Dahler-Larsen, P. og Krogstrup, H.K. (2001): *Tendenser i evaluering*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Dysthe, O. (1993): *Ord på nye spor*. Oslo: Det norske Samlage.
- Gan, J.S.M. (2011): *The Effects of Prompts and Explicit Coaching on Peer Feedback Quality*. <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/6630> Hentet 28.04.13
- Hattie, J. og Timperley, H. (2007): "The Power of Feedback". I: *Review of Educational Research*, vol. 70.
- Hattie, J. (2013): *Synlig læring - for lærere*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Hetmar, V. (2006): *Elevers projekt, lærerens udfordringer: om skriveundervisning og skriveudvikling i folkeskolen*. København: Dansk lærerforening.
- Lundstrom, K. og Baker, W. (2009): "To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own benefit". I: *Journal of Second Language Writing*, 18.
- Ramaprasad, A.: "On the definition of feedback". *Behavioural Science*, 28, 1.
- Sadler, D.R.: "Formative Assessment and design of instructional systems". I: *Instructional Science* 18, Springer.
- Slemmen, T. (2010): *Vurdering FOR læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vedung, E. (1991): *Utvärlding i politik och förvaltning*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotsky, L.S. (1986): *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts and London, UK: MIT Press.
- Wiliam, D. (1998): *Enculturating learners into communities of practice: raising achievement through classroom assessment*. Paper presented at European Conference on Educational Research 1998, Slovenia.