

RED SKABER

Løbende evaluering og feedback



Løbende evaluering og feedback

Feedbackens syv trin med dansk- og matematikfagligt eksempel



Forældresamarbejde

- Elevstyrede skole-hjem-samtaler
- Forældremøde om udviklende mindset
- Dialogkort om rammerne for skolernes forældresamarbejde



Intensive læringsforløb

- Eksempelmateriale til et intensivt læringsforløb om brøker
- Eksempelmateriale til et intensivt læringsforløb om retskrivning
- Procesredskab til planlægning af intensive læringsforløb



Elev-til-elev læring

- Elev-til-elev læring med opgaveeksempler fra prøven uden hjælpemidler
- Elev-til-elev læring om læsning, læsetræning og læselyst
- Elev-til-elev læring om tekstforståelse
- Elev-til-elev læring om skriftlig fremstilling

Dato

December 2017

Udviklet for

Undervisningsministeriet

Udviklet af

Professionshøjskolen Metropol

VIA University College

Rambøll Management Consulting A/S

Metropol, VIA og Rambøll vil gerne takke følgende personer for deres bidrag til materialet:

- Ole Andersen, Kokkedal Skole
- Henrik Helbo Lund, Højvangskolen
- Martin Norgreen, Skolen på la Cours Vej
- Marie Zacher Sørensen, Skolen på Duevej
- Christina Fuglsang Madsen, Østerhåbskolen.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	4
2. Matematikforløb om funktioner	7
2.1 Faglige mål og succeskriterier præsenteres	7
2.2 Eleverne starter på deres produkt	9
2.3 Selvevaluering og feedback fra skolekammerater	10
2.4 Eleverne forbedrer deres produkt	11
2.5 Læreren giver feedback	11
2.6 Eleverne færdiggør deres produkter	11
2.7 Slutevaluering	11
3. Danskforløb om argumenterende tekster	12
3.1 Faglige mål og succeskriterier præsenteres	12
3.2 Eleverne starter på deres produkt	13
3.3 Selvevaluering og feedback fra skolekammerater	14
3.4 Eleverne forbedrer deres produkt	17
3.5 Læreren giver feedback	17
3.6 Eleverne færdiggør deres produkt	18
3.7 Slutevaluering	18
4. Styrk forudsætningerne for en stærk evaluerings- og feedbackkultur	20
4.1 Faglige mål og succeskriterier præsenteres	23
4.1.1 Om sociale og personlige mål.....	25
4.1.2 Om succeskriterierne	25
4.2 Selvevaluering og feedback fra skolekammerater	26
4.2.1 Selvevaluering	26
4.2.2 Feedback fra skolekammerater	28
4.3 Læreren giver feedback	31
4.4 Slutevaluering	33
5. Henvisninger	35

1. Indledning

Elevinddragelse er et kerneelement i gode evaluerings- og feedbackprocesser, der understøtter elevernes læring. Aktiv elevinddragelse i dialogen om faglig udvikling bidrager til at skabe overblik samt til en konkretisering og differentiering, der gør læreprocessen meningsfuld for den enkelte elev. Elevens løbende evaluering af egen indsats, suppleret med feedback fra skolekammerater og pædagogisk personale, sikrer fokus på fremskridt, der styrker elevens selvtillid og motivation.

Grundlæggende handler løbende og systematisk evaluering og feedback om, at skolens pædagogiske personale kontinuerligt hjælper eleverne til at skabe viden om læringsafsæt og progression, og om, hvad der kan gøres for at bygge bro mellem det nuværende afsæt og det ønskede mål. Feedback handler med andre ord om at hjælpe eleven med at besvare følgende tre spørgsmål¹:

- Hvad forsøger jeg at opnå?
- Hvor store fremskridt har jeg gjort?
- Hvad er det næste, jeg bør gøre?

Løbende evaluering og feedback er vigtigt for elever i faglige udfordringer, der ofte har tendens til enten at undervurdere eller overvurdere egne evner og resultater. Ved at synliggøre progression og næste skridt giver I eleven et **positivt og samtidig realistisk syn** på egne læringsmuligheder.

Formålet med dette redskab er at give skolens **pædagogiske personale** et enkelt redskab til at arbejde med forskellige former for evaluering og feedback².

I redskabets første del præsenteres **to konkrete undervisningsforløb**; et i dansk og et i matematik. De to undervisningsforløb eksemplificerer, hvordan du kan **integrere** en systematisk evaluering og feedback, så de bliver en naturlig del af din undervisning. Redskaberne kan også bruges som inspiration til, hvordan I selv kan udarbejde et lignende forløb.

I redskabets anden del zoomer vi ind på de enkelte trin i evaluerings- og feedbackprocessen. Målet med denne del af redskabet er at give dig og dine kolleger **inspiration** til, hvordan I sammen kan arbejde videre med at **udvikle jeres evaluerings- og feedbackpraksis**, så den imødekommer de konkrete behov for støtte, som **udskolings elever i faglige udfordringer** har. I denne del af materialet finder I desuden links til mere vejledning, skabeloner og værktøjer med relevans for den specifikke tematik. Det er vigtigt at understrege, at der ikke er tale om en opskrift, der skal følges fra A-Z, men at I kan vælge at arbejde med de udvalgte dele, der er relevante for jer.

¹ Disse tre spørgsmål anvendes med inspiration fra Nottingham & Nottingham (2016): Feedbackens syv trin.

² Redskabet bygger på de beskrivelser, der ligger i *Inspiration til det gode undervisningsforløb*, der angiver måder at sikre et helhedsperspektiv på eleverne samt hvilke elementer, der bør inddrages i den didaktiske planlægning (rammesætning, mål og tegn på elevens udbytte samt løbende evaluering og justering).

Hvad er løbende og systematisk evaluering?	Hvad er feedback?
<p>I en læringskontekst handler evaluering om:</p> <ul style="list-style-type: none"> • At vurdere elevens læringsafsæt, progression og tilgang til læring • At reflektere over, hvad der kan bringe eleven videre. <p>Evaluering anvendt i undervisnings- og læreprocesser bør således indeholde både et summativt (bagudrettet) og formativt (fremadrettet) fokus. Evalueringen baseres på data, som elever og det pædagogiske personale indsamler løbende og systematisk som en integreret del af undervisningen.</p>	<p>Feedback er den information, vi modtager, og som hjælper os med at forme vores næste handling. God feedback er kendetegnet ved:</p> <ul style="list-style-type: none"> • At være en integreret del af undervisnings- og læreprocessen • At være systematisk og komme til udtryk undervejs og gerne på forskellig vis i et undervisningsforløb • Både at være opgave- og procesrelateret. <p>Udvælgelsen af de bedste former for feedback afhænger af konteksten, og hvem der giver feedbacken – eleven selv, en skolekammerat eller læreren.</p>

Løbende evaluering og feedback som en integreret del af undervisnings- og læreprocesser

Dette redskab tager afsæt i en evaluerings- og feedbackmodel³, hvor evaluering og feedback sker løbende som en integreret del af undervisnings- og læreprocessen. Modellen, der er illustreret i figuren nedenfor, skitserer, hvordan denne integration kan se ud i et konkret undervisningsforløb.

Undervisningsforløbet er bygget op om en konkret opgave, som eleverne skal løse. Undervisningsforløbet indledes med en fælles rammesætning (trin 1), der tager afsæt i de faglige mål og de konkrete succeskriterier, som læreren har formuleret for forløbet. Der vil i forbindelse med rammesætningen være fokus på at forklare de centrale faglige begreber, som elever skal opnå viden om og kunne anvende.

Elevernes arbejde med opgaven er inddelt i tre faser eller trin: Opstart (trin 2), forbedring (trin 4) og en færdiggørelse (trin 6). Denne opdeling af elevernes arbejde åbner mulighed for, at elever og pædagogisk personale som led i opgaveløsningen løbende evaluerer og giver feedback på læring, fremskridt og mulige næste skridt. Konkret er evaluerings- og feedbackprocessen på samme vis opdelt i tre trin: En tidlig selvevaluering og/eller feedback fra en skolekammerat (trin 3), feedback fra læreren, der ligger forud for færdiggørelse (trin 5) og en slutevaluering (trin 7).

³ Den evaluerings- og feedbackmodel, der præsenteres i dette redskab, er udarbejdet og inspireret af Nottingham & Nottingham (2016): Feedbackens syv trin.

Figur 1-1: Løbende evaluering og feedback som en integreret del af undervisnings- og læreprocesser



Del 1 – To undervisningsforløb

2. Matematikforløb om funktioner

I det følgende beskrives et eksempel på, hvordan lærere og elever kan arbejde med feedback i et konkret forløb om funktioner og repræsentationskompetence i 8. klasse.

2.1 Faglige mål og succeskriterier præsenteres

I dette eksempel er der formuleret faglige mål for forløbet ud fra områderne *Funktioner* under *Tal og algebra* og *Repræsentation og symbolbehandling* under *Matematiske kompetencer*.

Forløbet behandler anvendelse af funktionsbegrebet i hverdagssituationer, specielt lineære funktioner og de fire forskellige repræsentationer heraf: Sproglig formulering, tabel, graf og forskrift. To eksempler på faglige mål kan være:

At eleven kan:

- beskrive en lineær sammenhæng mellem to størrelser, for eksempel antal og pris, med en sproglig formulering, en tabel, en graf og en forskrift
- finde fordele og ulemper ved de forskellige måder at beskrive sammenhængen på.

Den efterfølgende feedback til eleverne i matematikvanskeligheder skal naturligvis gives på baggrund af de konkrete, udvalgte mål for de enkelte elever⁴.

Inden eleverne skal arbejde med opgaven, gennemføres en **klassesamtale**, hvor målene og de faglige begreber gennemgås med et konkret eksempel. I eksemplerne ovenfor kan ord som *lineær sammenhæng*, *tabel*, *graf* og *forskrift* være ukendte, eller i hvert tilfælde svært forståelige, for nogle elever, specielt elever i matematikvanskeligheder.

⁴ Succeskriterier formuleres i dette forløb i tilknytning til den konkrete opgave, som inddrages i feedbacken – og ikke indledningsvist i forbindelse med valget af mål. Det centrale er således her, at succeskriterierne er tydelige på det tidspunkt, hvor eleverne skal modtage feedback fra skolekammerater på deres opgave.

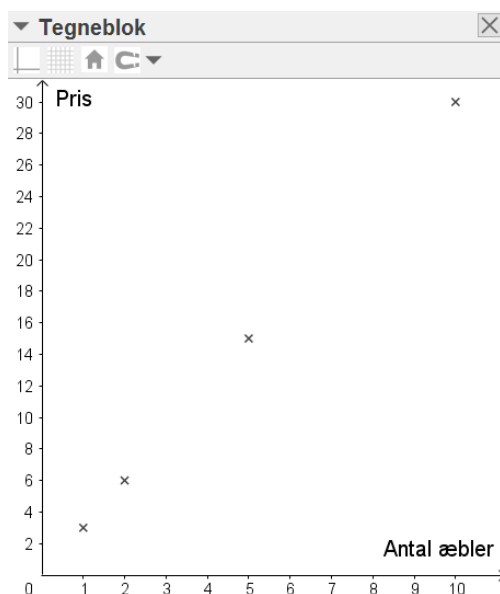
I kan eksemplificere målet ved at vælge sammenhængen mellem antal og pris, når et æble koster 3 kr. En sproglig beskrivelse kan lyde:

"Æbler koster 3 kr. pr. styk."

I stiller nu spørgsmålet: "Hvilke spørgsmål kan vi stille, når vi tænker på, at det er matematik, vi har?". For at få så mange elever som muligt med, skal eleverne **diskutere spørgsmålet parvis**, før det tages op i klassen. Klassesamtalen munder ud i, at problemstillingen kan beskrives med brug af forskellige faglige redskaber. Det er ikke sikkert, at alle fire "sædvanlige" repræsentationsformer bliver nævnt, men så må I introducere dem. Oplagte spørgsmål er, hvad for eksempel 2, 5 eller 10 æbler koster. Svaret på denne type spørgsmål kan sættes ind en tabel. Bruger man GeoGebra er regnearket oplagt:

▼ Regneark		
	A	B
1	Antal æbler	Pris
2	1	3
3	2	6
4	5	15
5	10	30

Man kan også vælge at sætte resultaterne ind i et koordinatsystem. Bruger man GeoGebra kan det samtidigt være en (af flere) metoder til at få en funktionsforskrift.



I skal bruge klassesamtalen til at eksemplificere målene. Det betyder, at I hele tiden må relatere klassesamtalen til, **hvad det er, eleverne skal lære**. De **væsentlige fagord**; tabel, graf, forskrift og lineær sammenhæng – skrives på tavlen og forklares, og der er fokus på, at der er tale om forskellige måder at beskrive den samme situation på.

2.2 Eleverne starter på deres produkt

Et stykke inde i forløbet om funktioner og repræsentationsformer vælger I **en opgave**, som er velegnet til at give feedback på baggrund af. En velegnet opgave skal have en **tydelig sammenhæng med målene for elevernes læring**.

I rammen nedenfor ses et eksempel på en opgave, som er valgt i forbindelse med de to ovenstående mål, og som er god at give feedback på baggrund af. Eleverne skal arbejde med opgaven i 3-4 lektioner.

- Du skal vælge en eller to situationer fra hverdagen, som kan beskrives med en lineær sammenhæng.
- Beskriv situationen på så mange måder, som du kan: Sproglig beskrivelse, tabel, graf, funktionsforskrift.
- Du skal bruge GeoGebra.
- Vurder fordele og ulemper ved de forskellige måder at beskrive situationen på.
- Du skal præsentere dit arbejde med en skærmoptagelse.

Eleverne skal begynde med at lave et udkast til en besvarelse af de tre punkter. Elever i matematikvanskeligheder skal måske have **støtte**, allerede når de skal finde situationer fra deres hverdag, som kan beskrives med en lineær sammenhæng. I kan for eksempel opfordre dem til at tænke meget tæt på eksemplet med æblerne – det kunne være pærer til 2 kr. pr. styk, sodavand til 7,50 kr. pr. styk eller andet, som (helst) eleven finder på.

Opgaven er todelt, så eleverne først arbejder med en problemstilling og efterfølgende skal lave en præsentation i form af en skærmoptagelse. Det giver en naturlig mulighed for at give feedback mellem opgavens to dele. Det sikrer for det første, at de får mulighed for at justere deres besvarelse og tilføje elementer, som de bliver opmærksomme på ved feedbacken, og for det andet, at de ikke skal "lave noget om", som de har lavet én gang.

2.3 Selvevaluering og feedback fra skolekammerater

Når eleverne har formuleret første udkast, skal de have feedback første gang. Det er afgørende, at feedbacken placeres **tidligt i forløbet**, så eleverne kan bruge den i det videre arbejde. Eleverne kan enten give sig selv feedback, eller de kan give hinanden feedback to og to.

Både når eleverne skal give hinanden feedback, og når de skal lave selvevaluering, er det vigtigt, at de har nogle meget konkrete værktøjer og kriterier at give feedbacken ud fra, herunder de konkrete mål for elevernes læring. Herudover kan I formulere en række **succeskriterier**, som eleverne kan bruge. I dette forløb kunne det for eksempel være:

Tabel 2-1: Succeskriterier – matematikforløb (eksempler)

	Nej, slet ikke	Kun delvist opnået	Ja, med hjælp fra læreren eller en skolekammerat	Ja, fuldstændig opnået
Jeg kan finde flere situationer, som kan beskrives med en lineær sammenhæng				
Jeg kan beskrive situationen med en sproglig beskrivelse, en tabel, en graf og en funktionsforskrift				
Jeg kan bruge GeoGebra til at opstille en tabel, tegne en graf og finde en forskrift for funktionen				
Jeg kan vurdere både fordele og ulemper ved de fire forskellige måder at beskrive situationen på				

Succeskriterierne er i dette tilfælde **omformuleringer af opgaveteksten**. Det er altså ikke noget omfattende arbejde at formulere. Læreren kan bruge succeskriterierne til at **præcisere**, hvad det er, eleverne skal gøre. Eleverne kan bruge succeskriterierne til at blive opmærksomme på, **hvad de har opnået** indtil nu, og **hvad det næste skridt kan være**.

Det er en væsentlig pointe, at succeskriterierne ligesom målene er formuleret, så eleverne lever op til dem i **større eller mindre grad**. Det giver mulighed for at **fokusere på det, eleverne kan**, og derudfra formulere nye udfordringer i forhold til de enkelte succeskriterier. For eksempel kan en elev i matematikvanskeligheder med lærerens hjælp have formuleret en situation om salg af sodavand til 7,50 kr. pr. styk og have opstillet en tabel over antal og pris. Nye udfordringer kan være at formulere endnu en situation (første succeskriterium) eller at plote tabelværdierne ind i et koordinatsystem med brug af GeoGebra (andet succeskriterium). Nogle elever har brug for **støtte til at formulere realistiske udfordringer**, som samtidig er de fagligt mest **relevante**. Hvis eleverne giver hinanden feedback, er der mulighed for at lade sig **inspirere** af hinandens arbejde.

Samtidig med de faglige mål skal der også gives feedback på **elevens sociale og personlige mål** (se eksempler på redskaber til at fokusere på elevens sociale og personlige udvikling, s. 24). Her er det væsentligt, at **eleven selv inddrages i vurderingen** af egen indsats, motivation og muligheder for forbedringer. De sociale og personlige mål skal naturligvis vurderes i **tæt sammenhæng** med de faglige mål.

2.4 Eleverne forbedrer deres produkt

Eleverne bruger feedbacken til at arbejde videre med de tre første punkter i opgaven på baggrund af de nye udfordringer, der er formuleret i den første feedback. De skal altså arbejde videre med deres besvarelse og ikke begynde forfra. Succeskriterierne giver dem mulighed for at blive opmærksomme på yderligere muligheder for at forbedre deres besvarelse.

2.5 Læreren giver feedback

Som det fremgår af de ovenstående punkter, vejleder I eleverne gennem hele forløbet⁵. Specielt vil elever i matematikvanskeligheder ofte have brug for støtte. Det er imidlertid først på dette tidspunkt, at I skal give en mere **systematisk feedback**. Ligesom under punkt 2.3 gives feedbacken på baggrund af elevens produkt, mål og succeskriterier. Succeskriterierne kan samtidig bruges til, at I sammen med eleven formulerer de **næste udfordringer** (feedforward). En elev i matematikvanskeligheder, som har arbejdet med grafer for forskellige eksempler i et koordinatsystem, vil for eksempel kunne udfordres til at undersøge, hvad de forskellige grafers hældning fortæller noget om i den virkelige verden. Det vil give en mulighed for at opnå en væsentlig erfaring med det meget centrale matematiske begreb; hældningskoefficient.

Som der også blev peget på under punkt 2.3 er det væsentligt, at der gives feedback på de **sociale og personlige mål** i sammenhæng med de faglige mål. I kan hjælpe eleven med at vurdere, i hvor høj grad de opsatte mål er opnået, og hvorfor denne opgave har givet anledning til, at eleven i højere eller mindre høj grad i forhold til tidligere forløb har opnået målene.

2.6 Eleverne færdiggør deres produkter

Efter jeres feedback færdiggør eleverne deres opgave ved at lave en skærmoptagelse, hvor de kommenterer deres situationer fra hverdagen og de forskellige repræsentationer af den lineære sammenhæng, som beskriver situationen.

2.7 Slutevaluering

Forløbet afsluttes med en evaluering, som igen tager udgangspunkt i læringsmål og succeskriterier. Det er vigtigt at fokusere på de mål og succeskriterier, hvor eleven har opnået fremskridt, da fokusering på den opnåede læring øger motivationen fremadrettet.

⁵ Se også afsnit 4.3.

3. Danskforløb om argumenterende tekster

I det følgende beskrives et eksempel på, hvordan man kan arbejde med feedback i et konkret forløb om produktion af opinionstekster i 8. klasse⁶. Forløbet drejer sig mere specifikt om elevernes fremstilling af et debatindlæg som modsvar til en artikel om unges brug af sociale medier⁷.

3.1 Faglige mål og succeskriterier præsenteres

I begyndelsen af forløbet, hvor eleven skal producere et debatindlæg, præsenteres mål og succeskriterier. Det er læreren, der formulerer mål og succeskriterier inden for det emne eller tema, der skal undervises i. Målet i dette forløb er det overordnede mål for hele klassen, hvortil der tilknyttes succeskriterier opstillet i en **taksonomi**. Således har eleverne i klassen et fælles mål, som kan opnås på **forskellige niveauer alt efter elevernes forudsætninger**. De forskellige niveauer synliggøres for eleverne i succeskriterierne. Her kan læreren printe et skema med succeskriterierne til eleverne. Læreren kan fx anvende selvevalueringsskemaet i del 2 under *Selvevaluering og feedback fra skolekammerater*.

I dette forløb lyder det overordnede mål for klassen: *Jeg kan skrive et sagligt debatindlæg*. Målet er formuleret ud fra områderne *Planlægning*, *Fremstilling*, *Respons* og *Korrektur* under *Fremstilling* og ud fra områderne *Dialog* og *Sproglig bevidsthed* under *Kommunikation*.

I dette eksempel er succeskriterierne grupperet i tre taksonomiske niveauer, jf. figur 3-1. Flere typer af taksonomier kan dog anvendes. Det afgørende er, at **succeskriterierne differentieres**. I kan således vælge flere eller færre taksonomiske niveauer alt efter, hvad I skønner, er mest relevant.

Der vil i det konkrete eksempel være behov for et eller flere yderligere niveauer, hvis alle elever ikke kan koble sig på mindst ét af succeskriterierne. Der kunne fx være en elev, for hvem I vurderer, at det ikke er relevant i første omgang overhovedet at fokusere på argumentationsdelen i debatindlægget. For den elev kunne et succeskriterium måske være at få de rette delelementer med i opsætningen (fx rubrik, underrubrik, byline mv.). I forlængelse heraf, vil det ofte være svært for elever i faglige vanskeligheder helt konkret at se, hvornår de har opnået et succeskriterie. Dette på trods af, at succeskriterierne er formuleret i et tydeligt sprog og gjort konkrete. I må derfor være opmærksomme på, om nogle elever har behov for at få succeskriterierne yderligere konkretiseret. Her må I, i det omfang det er muligt, nedbryde succeskriterierne yderligere ved fx at sige, ”det næste du kan fokusere på er, at ...”.

⁶ Opinionstekster anvendes i vejledningsmaterialet i forbindelse med prøven i skriftlig fremstilling, der skelner mellem opinions- og ekpressive tekster som en distinktion mellem forskellige genrer, eleverne skal mestre til prøven. Opinionstekster er argumenterende og berettende teksttyper, fx en klumme, kommentar eller et debatindlæg.

⁷ Der findes mange relevante artikler om unges brug af sociale medier. Der er ikke tale om en specifik her.

Figur 3-1: Succeskriterier i danskforløb om argumenterende tekster



Det er vigtigt, at elever i faglige vanskeligheder får mulighed for at se eksempler på fagbegreber, fx i konkrete tekster. I dette eksempel kan læreren bede eleverne om at finde retoriske virkemidler i en eksemplarisk tekst (debatoplæg) og markere dem med farver, før de selv skal opbygge deres tekst.

3.2 Eleverne starter på deres produkt

Når eleverne kender deres mål og succeskriterier, laver de første udkast – gerne i makkerpar⁸.

Det er særligt understøttende for elever i faglige udfordringer, hvis I integrerer faserne fra boksen til højre, når skriveprocessen skal integreres i et længere undervisningsforløb (se vidensopsamling for dansk udviklet til programmet for løft af de fagligt svageste elever på emu.dk).

I dette forløb fokuseres der på selve skriveprocessen, hvor eleverne skal skrive et debatindlæg som modsvar til en artikel om unges brug af sociale medier.

Forud for det har I arbejdet med elevernes kendskab til argumenterende tekster, herunder aktiveret deres forhåndsviden og fx undersøgt, hvordan eleverne selv har debatteret eller argumenteret på sociale medier eller lignende.

- En aktivering og strukturering af tilgængelig forhåndsviden
- En fastholdelse af information under læsning/søgning
- En transformation af viden
- En bevidsthed om tekstens formål og målgruppe, samt tilpasning af teksten herefter.

(Graham & Perin 2007)

⁸ Se redskab for peer learning i det samlede inspirationsmateriale for inspiration til arbejde i makkerpar.

Eleverne skal have læst eksempler på argumenterende tekster og overvejet, hvordan denne viden kan anvendes i deres egen fremstilling⁹.

Når eleverne laver deres første udkast, kan de med fordel skele til det eller de succeskriterier, de har udvalgt sammen med læreren. For elever i faglige udfordringer vil der som regel være tale om succeskriterier, som fremgår af niveau 1, jf. tabel 3-1. Denne del af forløbet kunne fx fylde ca. 30 minutter.

Det er vigtigt, at eleven får feedback i tide (Hattie 2013). Derfor kan man med fordel relativt hurtigt springe til det næste trin.

3.3 Selvevaluering og feedback fra skolekammerater

Når eleverne skal vurdere sig selv og give hinanden feedback, kan I sætte succeskriterierne for deres vurdering ind i et selvevalueringsskema som tabel 3-1 nedenfor (andre typer af tabeller/skemaer kan anvendes). I selvevalueringsskemaet nedenfor er succeskriterier fra taksonomien, som er relevante under skriveprocessen, sat ind til illustration. Nogle af dem er yderligere konkretiseret.

Tabel 3-1: Selvevalueringsskema – danskforløb

	Nej, slet ikke	Kun delvist opnået	Ja, med hjælp fra læreren eller en skolekammerat	Ja, fuldstændig opnået
Jeg har brugt forbindere som fordi, derfor, til gengæld ... og ord, der forstærker mine synspunkter, fx altid/aldrig, absolut/overhovedet ikke				
Jeg kan benytte retoriske virkemidler som en del af min argumentation. <i>Her kan jeg fx markere i min tekst, hvor jeg anvender apelformerne etos, patos eller logos</i>				
Jeg kan se en sag fra flere sider, dvs. både argumentere for og imod, ved hjælp af ord som <i>på den ene side ... på den anden side, til trods for mv.</i>				
Jeg kan sammenligne min måde at argumentere på med den argumentation, der findes i oplægget, jeg giver modsvar til				

Når eleverne laver deres første udkast til produkt, bruger de succeskriterierne som retningsgivere. Særligt i forhold til elever i faglige udfordringer, er det vigtigt, at eleven fokuserer på det eller de succeskriterier, han eller hun har udvalgt sammen med læreren. Dette er vigtigt, da nogle af de ovenstående succeskriterier kan være for udfordrende for en elev i faglige udfordringer.

Når eleverne har lavet deres første udkast, kan de udfylde skemaet og bruge det til at spørge ind til hinandens selvsvurdering i forhold til succeskriterierne og give hinanden feedback i den udstrækning, det er muligt. Her kan man anvende nedenstående model¹⁰. Figuren herunder anviser, hvordan læreren kan præsentere modellen for eleverne.

⁹ Strategier for læsning kan findes i vidensopsamlingen for dansk.

¹⁰ Punkterne er lavet med inspiration fra Nottingham & Nottingham 2016.

Figur 3-2: Forslag til præsentation af modellen



Boks 3-1: Praksiseksempel på præsentation af model for selvevaluering – dialog med skolekammerat

I kan tale med eleverne om, hvordan et eksempel på et selvevalueringsforløb kan se ud ved. Eksemplet nedenfor tager afsæt i den ovenstående model:

1. I fortæller, at eleven er i en situation, hvor han/hun skal finde ud af, om han/hun forstår sine succeskriterier. I læser et udvalgt succeskriterium op. Her forestiller I jer, at eleven er i tvivl om, hvad et fagbegreb betyder. I sætter jeg i elevens situation og tydeliggør den refleksion, som eleven kan gøre sig:
"Hvordan er det nu en artikel er opbygget... det er det, jeg skal lære... hvad starter man egentligt med? Måske jeg skal spørge læreren... men det kan også være, at jeg lige kan se på en af de tekster, jeg har farvekodet sidste gang. Hvis ikke, jeg kan finde ud af det efter det, kan jeg altid spørge min sidemakker eller læreren."
2. I kigger nu ned i en tekst og fortæller eleverne, at de skal forestille sig, at det er en artikel, eleven har skrevet. I skal nu se, om de har arbejdet med deres succeskriterier. I giver igen et eksempel på den refleksion, som eleven kan gøre sig:
"Jeg kan se, at jeg faktisk har fået skrevet en overskrift, der vækker opmærksomhed... men jeg begynder faktisk med at skrive noget om sociale medier lige bagefter. Når jeg tænker på mit succeskriterium, var det, at jeg skulle have alle delene af en artikel med. Det ser ud som om, at jeg ikke har en underrubrik, hvor jeg kort skriver om, hvad artiklen drejer sig om... det skal jeg lige gøre."
3. I fortæller nu, at eleverne skal forestille sig, at de taler med en skrivemakker. I skal give jeres sidemakker feedback. I fortsætter eksemplet fra et elevperspektiv:
"Jeg skal lige spørge min makker om, hvad han har arbejdet med, og hvad hans succeskriterium er... jeg starter med at spørge ham om, hvad han skulle fokusere på at lære. Han siger, at han skulle se, om han kunne finde nogen, der var uenige i hans holdning til sociale medier, og skrive noget om, hvorfor han var uenig i det, de sagde. Jeg kan lige spørge ham, om han kan vise mig, hvor han skriver noget om, hvorfor han var uenig i det, den anden sagde."
4. I fortæller nu, at eleven skal skrive en liste med forslag til, hvad han/hun vil gøre. Det kan I eksemplificere på følgende vis:
"Jeg manglede jo noget med den der underrubrik, det må jeg hellere lige skrive som det første. Måske jeg skal se på, om jeg mangler andre dele af artiklen, når jeg har skrevet den. Mon min sidemakker ved, hvad han skal? Det kan være, jeg lige spørger ham."

I kan efterfølgende bede eleverne om at tænke højt, når de skal gennemgå faserne i modellen for første gang. Eleverne kan evt. indtale deres højtænkning på deres mobiltelefoner, for at fastholde deres tanker. Her kan I gå rundt og få et indtryk af, om eleverne forstår de forskellige faser. I kan også få en fornemmelse for, om nogle elever skal have mere vejledning, før de selv kan evaluere deres læringsproces. Når I vurderer, at eleverne kan starte faserne selv, kan I bede dem om at fort-

3.4 Eleverne forbedrer deres produkt

Når eleverne i det forrige trin har givet hinanden feedback, skal de arbejde videre med at skrive debatindlægget. De kan i trin 3 sammen have opnået viden om, hvad de har gjort godt og kan gøre mere af. De kan have ideer til, hvad de eventuelt skal fokusere mere på og kan sammen have udredt misforståelser af begreber. Måske har de fundet én ting, de kan gøre for at forbedre deres debatindlæg i redigeringsfasen. Elever i faglige udfordringer vil ofte have behov for kort supplerende feedback fra jer.

3.5 Læreren giver feedback

Det er vigtigt, at eleverne får feedback i det omfang, det er muligt inden for de specifikke rammer. Jeres feedback vil være mere **dybdegående og fokuseret** end den eleverne typisk kan give hinanden.

Følgende situation kunne opstå, når eleverne er i gang med at lave deres eget udkast til et debatindlæg: En elev er i tvivl om, hvorvidt han har argumenteret for et af sine synspunkter i teksten. Han har talt med sin makker, og de er stadig i tvivl om, hvorvidt han har anvendt et argumenterende sprog.

Med afsæt i de fire niveauer for feedback kunne en feedbacksamtale med eleven rumme følgende udsagn og spørgsmål. Det er markeret, hvilke feedbackspørgsmål feedbacken støtter eleven i at besvare (hvad forsøger jeg at opnå (feedup)? Hvor store fremskridt har jeg gjort (feedback)? Hvad er det næste, jeg bør gøre (feedforward)?

Tabel 3-2: Lærerfeedback – danskforløb (eksempel)

Niveau	Beskrivelse
Opgaveniveau	<i>Jeg kan se, at du har skrevet, at du ikke mener, at sociale medier kan skade ens selvtillid, fordi man godt ved, at alle fremstiller sig selv på den bedst mulige måde [feedback].</i>
Procesniveau	<i>Du skulle komme med argumenter for dine synspunkter [feedup], og du bruger også forbinderen "fordi". Det er en god måde at gøre det på, fordi det viser, at der er en sammenhæng mellem årsag og følge [feedback].</i> <i>Måske du kunne uddybe, hvorfor du tror, at alle ved, at alle fremstiller sig selv på den bedst mulige måde på de sociale medier. Hvor ved du det fra? Du kunne også undersøge, om der er andre, der skriver om emnet eller har undersøgt det? [feedforward].</i>
Selvregulering	<i>Jeg kan se, at du er i tvivl om, hvorvidt du bruger et argumenterende sprog. Det ser ud som om, du derfor nu er gået lidt i stå [feedback].</i> <i>Hvordan bruger du sproget, og hvad gør, at du er i tvivl om, hvorvidt det er argumenterende?</i> <i>Kan du selv komme i tanke om noget, du kan gøre for at sikre dig, at du får argumenteret for dine synspunkter, så du ikke går i stå i din skriveproces [feedforward]?</i>
Personligt	<i>Jeg kan se, at du bruger tid på at sætte punktum. Det gør din tekst mere flydende, og dine pointer træder bedre frem [feedback].</i>

3.6 Eleverne færdiggør deres produkt

Eleverne færdiggør deres debatindlæg på baggrund af egne vurderinger undervejs af deres arbejde og på baggrund af skolekammeratens og jeres feedback.

Eleven kan videreformidle sit debatindlæg gennem et medie, hvis det er muligt og relevant. I den forbindelse er det relevant tidligt i forløbet at gøre det tydeligt, hvor debatindlægget rettes mod. Eleverne kan også udvælge et særligt argument og fremlægge det i grupper eller for klassen.

3.7 Slutevaluering

Forløbet afsluttes med en evaluering, som igen tager udgangspunkt i læringsmål og succeskriterier. Det er vigtigt at fokusere på de mål og succeskriterier, hvor eleven har opnået fremskridt, da fokusering på den opnåede læring øger motivationen fremadrettet.

Del 2 – Udvikling af evaluerings- og feedbackpraksis

I del 2 zoomer vi ind på udvalgte trin i evaluerings- og feedbackprocessen, idet vi ønsker at give dig og dine kolleger **inspiration** til, hvordan I sammen kan arbejde videre med at **udvikle jeres evaluerings- og feedbackpraksis**, så den imødekommer de konkrete behov for støtte, som **udskolingselever i faglige udfordringer** har.

Som det fremgår af figur 1-1 i det indledende afsnit, zoomer vi ind på fem tematikker med relevans for evaluerings- og feedbackprocessen:

- Udvikling af skolens evaluerings- og feedbackkultur
- Arbejdet med mål og succeskriterier
- Selvevaluering og feedback fra skolekammerater, der gives som led i arbejdsprocessen
- Lærerfeedback, der gives som led i arbejdsprocessen
- Slutevalueringen.

I modellen lægges der op til, at eleverne får feedback på deres første udkast fra en skolekammerat eller via selvevaluering. Det er vigtigt at understrege, at der principielt intet er til hinder for, at feedbacken på første udkast leveres af læreren, og at skolekammeraterne giver feedback på det næste udkast og/eller det færdige produkt. Rækkefølgen er ikke væsentlig.

Se derfor gerne del 2 som inspiration til forskellige måder at gennemføre feedback på – både mellem elever og mellem elever og pædagogisk personale. På den baggrund kan I vælge, om I vil følge trinene i den anførte rækkefølge, eller om det giver mere mening for jer at bytte rundt på dem. Det vil bero på en konkret vurdering af, hvordan I ønsker at tilrettelægge og gennemføre feedback på jeres skole/i teamet.

I hvert af de fem afsnit vil du få lidt mere viden om og inspiration til, hvilke **overvejelser** du kan gøre dig i relation til den konkrete tematik, samt **de handlemuligheder** du har i forhold til de didaktiske valg, du skal træffe. Hvert afsnit vil også indeholde links til mere vejledning, skabeloner og værktøjer med relevans for den specifikke tematik.

4. Styrk forudsætningerne for en stærk evaluerings- og feedbackkultur

En afgørende forudsætning for at sikre en virksomhedsfuld evaluerings- og feedbackkultur på skolen er, at det pædagogiske personale har en **fælles forståelse, et fælles formål og et fælles sprog** i forhold til at evaluere og give feedback. Elever og forældre skal møde et pædagogisk personale, der indgår i et professionelt læringsfællesskab, hvor der er en **afstemt praksis og systematik**, når det handler om at sætte mål for læring, evaluere og give feedback. Dette betyder ikke, at alle skal gøre præcis det samme, hvis der er gode argumenter for mindre forskelle. Tilsvarende er det vigtigt for samarbejdet mellem skolens pædagogiske personale og ledelsen, at I er **enige om**, hvordan I forstår **centrale begreber**, og hvordan disse anvendes i hhv. forberedelse, gennemførelse og evaluering af undervisning.

Det er en **ledelsesopgave** at sikre, at der på skolen er et fælles afsæt og sprog for at evaluere og give feedback¹¹. Hvis I på skolen ikke har en fælles ramme for jeres evaluerings- og feedbackpraksis, så må du og din kolleger efterspørge, at skolens ledelse tager ansvar for, at der igangsættes en fælles drøftelse med henblik på at udvikle mål og rammer herfor. Har I allerede en veludviklet evaluerings- og feedbackkultur er det fortsat vigtigt, at I løbende evaluerer denne og vurderer, om der er behov for indsatser, der kan understøtte fortsat udvikling.

Boksen nedenfor indeholder en række refleksionsspørgsmål, der kan anvendes til at afdække kendetegn ved den eksisterende evaluerings- og feedbackkultur. Uanset om I evaluerer kulturen i teamet eller på skoleniveau, kan det være relevant at svare på teamniveau, da I hermed får de mest konkrete svar. I kan enten besvare spørgsmålene individuelt eller i teams.

¹¹ "Principals are culture-makers, intentionally or not", se McLaughlin, M. og J. Talbert (2008): Building School-based Teacher Learning Communities: Professional Strategies to Improve Student Achievement.

Refleksionsspørgsmål til temperaturmåling af skolens eller teamets evaluerings- og feedbackkultur



- Hvorfor evaluerer vi i teamet?
- Hvor hyppigt evaluerer teamet i gennemsnit den enkelte elev?
- Hvilke data anvender vi?
- Hvordan bruger vi data?
- Hvilke former for feedback foretrækker vi at anvende?
- Inddrager vi aktivt eleverne i både evaluering og feedback?
- Er mine og mit teams evaluerings- og feedbackkompetencer tilstrækkelige?
- Hvordan kan vi i fællesskab udvikle vores kompetencer i forhold til evaluering og feedback? Og hvem skal vi gå til, hvis vi har behov for kollegasparring eller kompetenceudvikling?
- Understøtter skolens ledelse teamets evaluering og feedback?

Svarene kan bruge som et afsæt for en fælles samtale om, hvad der kendetegner skolens eller teamets evaluerings- og feedbackkultur, og hvor I gerne vil hen. Jeres analyse af jeres styrker og svagheder kan dermed holdes op mod de opstillede mål og giver afsæt for en drøftelse af mulige løsninger og prioriterede handlinger.

Boksen nedenfor indeholder et forslag til en dagsorden for et fællesmøde om jeres evaluerings- og feedbackkultur på skolen eller møde i teamet.

Forslag til dagsorden for fællesmøde eller møde i teamet



1. Hvad forsøger vi at opnå?
 - Hvorfor evaluere og give feedback?
 - Hvad er ambitionen i forhold til en fælles kultur – på skolen og i teamet?
2. Hvad kendetegner vores eksisterende feedback- og evalueringspraksis i teamet?
 - Hvad er vores styrker?
 - Hvad er vores svagheder?
3. Hvad er de næste skridt?
 - Hvilke initiativer vil være væsentlige for, at vi kan udvikle vores praksis?
 - Prioriter de 3-5 vigtigste løsninger
 - Lav en enkel og realistisk handlingsplan (se forslag til plan for udviklingsforløbet i "Det gode udviklingsforløb").

Det er i jeres dialoger og fælles praksis, at I sammen omsætter jeres viden og udvikler skolens evaluerings- og feedbackkultur.

Ofte kan det være en fordel at **synliggøre** jeres mål og måder at arbejde på med den løbende evaluering og feedback gennem en aktiv **formidling**. Formidlingen kan både være rettet mod jer selv som professionelle og til elever og forældre.

Eksempler på materialer, der understøtter en stærk evaluerings- og feedbackkultur



Brug skolens hjemmeside til at formidle de **centrale begreber**, som I bruger, og som elever og forældre skal kende til

- Eksempel 1: En kort pjeces til forældrene om, hvordan I arbejder med evaluering og feedback, hvor centrale begreber forklares.

Lav en **plakat til klasselokalerne**, der tydeliggør, hvordan I arbejder med evaluering og feedback i undervisningen

- Eksempel 2: Visualiser, hvordan I arbejder med de tre feedbackspørgsmål.

Anskaf de **nødvendige materialer** til det pædagogiske personale, så det bliver mindre ressourcekrævende for den enkelte at komme i gang

- Eksempel 3: Bøger med nødvendig viden
- Eksempel 4: Materialer til klasserne, der understøtter en ensartet praksis.

4.1 Faglige mål og succeskriterier præsenteres

De faglige mål skal formuleres, så alle elever i klassen kan arbejde med dem på **forskellige niveauer**, afhængigt af deres **faglige udgangspunkt**, således at de rummer udfordringer for alle. Den **tryghed og sikkerhed** i læringssituationen, som tydelige mål og konkretisering af næste skridt bidrager med, er imidlertid vigtig for alle elever – ikke kun elever i faglige udfordringer.

Et godt kendskab til den enkelte elev er en forudsætning for at kunne formulere og tilpasse både mål, succeskriterier og undervisning til elevernes forudsætninger. Læreren kendskab til den enkelte elevs faglige forudsætninger, trivsel eller andet kan være opnået gennem både **kvantitative data** i form af fx testresultater og trivselsdata og **kvalitative data** i form af fx tidligere elevprodukter og observationer af relationer til skolekammerater, læringsstrategier, sprogligt niveau mv. (for yderligere inspiration se *Inspiration til det gode udviklingsforløb* s. 8-9¹²).

Et overordnet mål for hele klassen skaber fælles fokus. Alle elever bør derfor som hovedregel arbejde med at opnå de samme mål, om end de naturligvis vil tage afsæt i forskellige succeskriterier, der opleves som passende for den enkelte elev. De overordnede, faglige mål kan være de bindende færdigheds- og vidensområder eller de vejledende færdigheds- og vidensmål.

Det kan være udfordrende at formulere mål og succeskriterier, som er tydelige og relevante for elever i faglige udfordringer. For denne gruppe elever kan det være nødvendigt, at de fokuserer på ét eller få mål og succeskriterier ad gangen.

Afsættet her er, at det er læreren, der formulerer målene, hvorefter han/hun enten alene eller i samarbejde med eleverne formulerer de mulige succeskriterier. Det er vigtigt, at de konkrete mål og succeskriterier for

¹² http://www.emu.dk/sites/default/files/Inspiration%20-%20Det%20gode%20udviklingsforl%C2%A9b_web_0.pdf

de enkelte elever aftales i samarbejde mellem læreren og eleven. Elever i faglige udfordringer vil nemlig ofte have brug for **støtte til at formulere realistiske udfordringer**, som samtidig er de fagligt mest **relevante**.

Læreren må derfor både indledningsvist og løbende **vise eller understøtte** eleverne i at vælge de succeskriterier, de skal arbejde med på et givent niveau. Som støtteredskab i denne dialog kan det selvevalueringsskema, som fremgår af figur 3-1 anvendes.

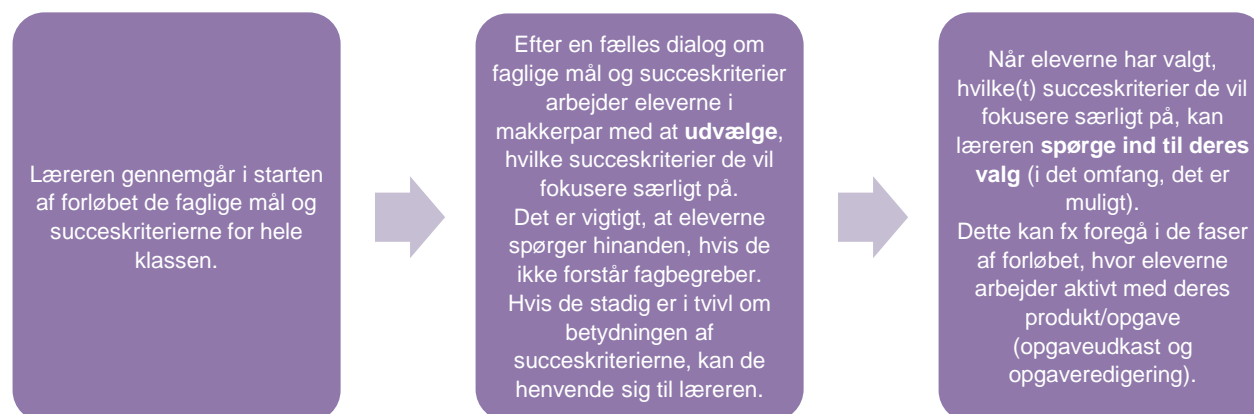
Både mål og succeskriterier skal skrives direkte til hver enkelt elev, da det er vigtigt, at de kender deres mål og succeskriterier (se vidensopsamlingerne i dansk og matematik). Mål og succeskriterier bør således hele tiden være synlige for eleverne.

Målformuleringerne (og potentielt også succeskriterierne) vil ofte indeholde **faglige begreber**, som ikke alle elever er fortrolige med på forhånd, selvom de kan være behandlet i tidligere forløb – målet er jo netop indsigt i begreberne. For elever i faglige udfordringer (men ofte også for andre) vil det derfor være hensigtsmæssigt at formulere målene i tæt tilknytning til et konkret eksempel. **Konkrete eksempler** på de faglige begreber vil ofte hjælpe elever i faglige udfordringer til i højere grad at være opmærksomme på, hvilket fagligt indhold der skal behandles.

Dialog om (faglige) begreber i målsætningerne og succeskriterierne kan derfor fremme elevernes forståelse af, det de skal lære. Der vil imidlertid sjældent være tid til at afholde en samtale med hver enkelt elev om målene og succeskriterierne – om end det afhænger af aftalerne på skolen og organiseringen af undervisningen. Læreren kan i stedet for (eller som supplement) vælge at gennemføre en **klassemøde** om betydningen af fagbegreberne i målene og succeskriterierne – som nævnt ovenfor gerne med afsæt i et konkret eksempel. Det vil kunne bidrage til en bedre forståelse hos alle elever af, hvilke muligheder der er for at opnå målene på forskellige niveauer – og samtidig styrke lærerens sikkerhed for, at eleverne forstår indholdet i dem.

Figuren nedenfor giver et billede af, hvordan en klassemøde om mål og succeskriterier kan struktureres. Konkrete eksempler fremgår af matematik- og danskforløbet.

Figur 4-1: Konkretisering af mål og succeskriterier for eleverne



4.1.1 Om sociale og personlige mål

Selv om der ikke er formelle krav, er det en god idé – specielt for elever i faglige udfordringer – at opstille **sociale og personlige mål** i sammenhæng med de faglige mål. Disse mål skal formuleres af lærer og elev i fællesskab for eksempel ud fra den enkelte elevs drømme om uddannelse, erhverv, familie mv. Specielt for elever i faglige udfordringer kan det ofte have positiv effekt at fastholde sammenhængen mellem disse personlige drømme og personlige/sociale mål. Målene kan for eksempel være at være vedholdende, fokuseret, samarbejdsvillig, turde bede om hjælp og lignende. I modsætning til de faglige mål, så vil det for en del elever give mening at arbejde med de samme sociale og personlige på tværs af fag og ofte også i en længere periode.

Der findes en række redskaber, der fokuserer på elevens personlige og sociale udvikling, fx:

- Mål for personlige og sociale kompetencer (i forbindelse med uddannelsesparathed): <https://www.uvm.dk/vejledning-og-stoettemuligheder/vejledning/ungdomsuddannelse/uddannelsesparathed/om-vurderingen>
- Gennemarbejdet undervisningsforløb med fokus på arbejde med sociale og personlige mål. Undervisningsforløbet er tilgængeligt gratis på: <http://www.psykiatrifonden.dk/temaer/1-reach-out-protokol/forloeb/del-1-kend-styrkerne-oversigt.aspx>

4.1.2 Om succeskriterierne

Succeskriterierne konkretiserer de trin, den enkelte elev kan fokusere på, på sin vej mod målet. Det er derfor vigtigt, at der er et spænd i succeskriterierne, da det **differentierer** undervisningen og gør, at eleverne hver især kan arbejde på et niveau, der udfordrer netop dem. Det er derfor en væsentlig pointe, at succeskriterierne ligesom målene skal formuleres, så eleverne lever op til dem i **større eller mindre grad**. Det giver mulighed for at **fokusere på det, eleverne kan**.

Der skal derfor også formuleres succeskriterier, som den elev med flest udfordringer inden for det givne emne eller tema kan opnå. Det kan i den sammenhæng være relevant at inddrage succeskriterier på både opgaveniveau og procesniveau, så både elevens indsats og faglige resultat inddrages i den løbende evaluering af elevens læring og udvikling.

Tre eksempler på meget konkrete succeskriterier kunne være:

- Jeg skal læse ét minut mere end sidst.
- Jeg skal skrive tre ord mere end sidst.
- Jeg skal regne fem opgaver mere end sidst.

Et succeskriterie på skrift vil dog ikke altid være tilstrækkeligt uddybende for elever i faglige udfordringer – heller ikke selvom det er formuleret i et konkret og tydeligt sprog. Det kan derfor være en støtte for eleverne at arbejde med visualiseringer, fx en stige, som eleven skal "klatre op ad, og/eller farvekoder, der kan være med til at gøre det synligt for eleverne, hvad der skal til for, at de kommer et skridt højere op.

Det er betydningsfuldt for elever i faglige udfordringer, at de kender deres næste trin i processen, så de ikke går i stå eller oplever nederlag. Læreren kan derfor prioritere at være hurtig frem for meget grundig, når han/hun går rundt og støtter eleverne under deres arbejdsproces (Hattie 2013).

Taksonomier kan være et godt redskab til at opstille og differentiere succeskriterier, fx i en sontring mellem, hvad eleven ved, kan og gør. Et eksempel herpå fremgår af danskforløbet.

En anden tilgang er at arbejde med elevens zone for nærmeste udvikling, hvor differentieringen handler om at arbejde med det, eleven kan med og uden støtte fra en skolekammerat eller underviser.

Succeskriterier formuleret med afsæt i teorien om zonen for nærmeste udvikling vil fx kunne formuleres med afsæt i formuleringerne ”Jeg gør”, ”Vi gør” og ”Du gør”. På den måde synliggøres det, at læreren (eller en skammerat) i første omgang skal illustrere succeskriteriet med et eksempel på fx løsning af en opgave for at tydeliggøre målet og en vej derhen. Sidenhen forventes eleven så at kunne løse en tilsvarende opgave sammen med en anden og til sidst alene uden støtte fra en lærer eller skolekammerat.

4.2 Selvevaluering og feedback fra skolekammerater

Når eleverne har formuleret deres første udkast, skal de have feedback for første gang. Det er afgørende, at feedbacken placeres **tidligt i forløbet**, så eleverne kan bruge den i det videre arbejde.

Læreren kan (eventuelt sammen med eleverne) vælge, om **eleverne skal give sig selv feedback**, eller om de også skal give hinanden **feedback to og to eller i mindre grupper**.

Fordelen ved at give og modtage feedback fra sine skolekammerater er, at eleverne får inspiration til deres egen opgaveløsning ved at kigge på andre. Vær dog opmærksom på, hvordan feedback-parrene/-grupperne sammensættes. Overvej fx om det er hensigtsmæssigt at lade en elev i faglige udfordringer og en fagligt stærk elev give hinanden feedback, eller om opgavens karakter gør det mere hensigtsmæssigt at sammensætte relativt homogene feedback-par. Det vil skulle afklares i den konkrete situation.

Eleverne vil have brug for at blive fortrolige med både at vurdere sig selv og give skolekammerater feedback. Der vil derfor være brug for, at læreren i starten guider eleverne tydeligt og træner den valgte metode/tilgang sammen med dem. Før eleverne selv gennemgår forløbet, kan læreren derfor med fordel vise eleverne, hvordan det konkret kan se ud. Det gælder uanset, om det handler om selvevaluering eller feedback fra skolekammerater.

4.2.1 Selvevaluering

Både når eleverne skal give hinanden feedback, og når de skal lave selvevaluering, er det vigtigt, at de har nogle meget konkrete værktøjer og kriterier at give feedback ud fra. Det vigtigste redskab er de konkrete mål og succeskriterier, som eleverne har aftalt med læreren for forløbet.

I *Inspiration til det gode udviklingsforløb* indgår et skema til selvevaluering, som nedenstående eksempel i figur 3 bygger på. Husk i den sammenhæng at inddrage såvel de faglige som evt. personlige og sociale mål og succeskriterier i skemaet, så selvevalueringen og evt. feedback fra skolekammerater forholder sig til alle aspekterne.

Selvevalueringsskemaet kan støtte eleverne ved at gøre det synligt, hvor de er i forhold til deres konkrete mål og succeskriterier. Denne viden må læreren løbende og undervejs støtte eleven i at anvende til at blive

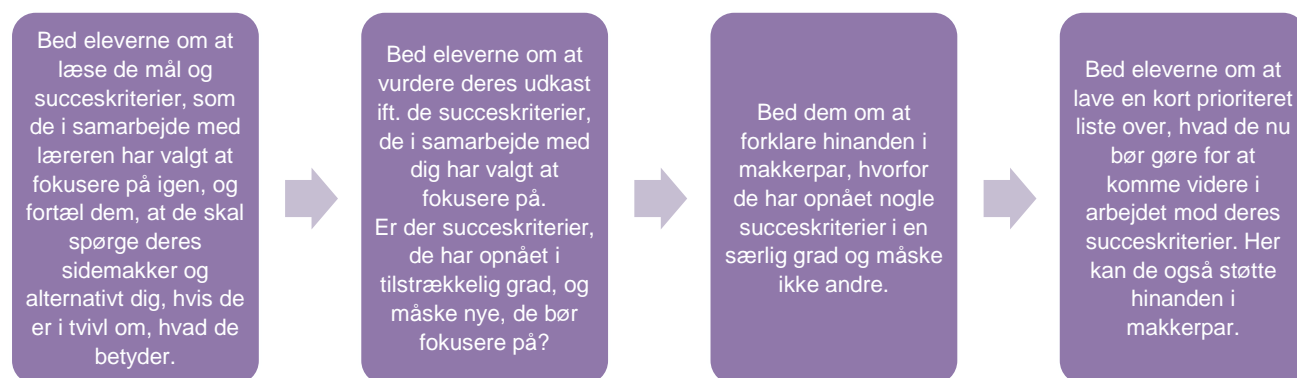
bedre til at sætte udfordrende mål op for sig selv, da det påvirker elevernes læring positivt (Hattie 2013). Eksempler på udfyldte skemaer findes i matematik- og danskforløbet.

Tabel 4-1: Eksempel på et selvevalueringsskema

Faglige mål og succeskriterier	Nej, slet ikke	Kun delvist opnået	Ja, med hjælp fra læreren eller en skolekammerat	Ja, fuldstændig opnået
Mål 1:				
Succeskriterium 1a:				
Succeskriterium 1b:				
Succeskriterium 1c				
Mål 2:				
Succeskriterium 2a				
Succeskriterium 2b				
Succeskriterium 2c				

En udvidet model for elevernes selvevaluering er beskrevet i figuren nedenfor. I dette eksempel skal eleven fremføre sin argumentation over for en skolekammerat om, hvordan han/hun har opnået de enkelte succeskriterier. I denne model vil selvevalueringsskemaet kunne indgå i fase 2, hvor eleverne skal vurdere deres udkast i forhold til de succeskriterier, de har skullet fokusere på i det konkrete forløb/opgave¹³. Elever i faglige vanskeligheder kan have behov for ekstra hjælp og støtte til denne dialog.

Figur 4-2: Udvidet selvevaluering – dialog med skolekammerat



I danskforløbet er der et eksempel på, hvordan læreren kan vise eleverne, hvordan processen kunne se ud i praksis.

¹³ Punkterne er lavet med inspiration fra Nottingham & Nottingham, 2016.

4.2.2 Feedback fra skolekammerater

Det centrale bliver at træne eleverne i at give feedback, der styrker den anden elevs fortælling om, hvad han/hun kan. De modeller, der illustreres i dette afsnit, kan derfor med fordel også inddrages i afslutningen af forløbet som et supplement eller alternativ til egentlig slutevaluering (fase 7), da alle modeller kan fungere uanset, om der gives feedback på et udkast eller et færdigt produkt mm.

Når læreren skal hjælpe eleverne med at give hinanden feedback og bedre forstå den feedback, de selv får, kan han/hun inddele **eleverne i mindre grupper**, som får til opgave at give feedback på fx tre forskellige fiktive eller virkelige (anonyme) udkast, som så diskuteres i klassen efterfølgende. Herigennem vil eleverne øve sig i at give feedback på en struktureret måde, der vil give dem en viden om feedbackens struktur, så de bedre kan forstå den måde, de kommer til at modtage feedback fra skolekammerater – og senere deres lærer – på¹⁴.

Læreren kan fx støtte elevernes evne til at give og modtage konstruktiv feedback ved at introducere forskellen på beskrivende og vurderende feedback og opfordre dem til at give hinanden vurderende feedback, hvis de kan, da denne type feedback vil virke mere fremmende for deres motivation og læring og give dem bedre mulighed for at forbedre deres opgave.

Beskrivende feedback	Vurderende feedback
<p>Den beskrivende feedback bedømmer produktet.</p> <p>Her kunne elevernes feedback til hinanden lyde:</p> <p><i>"Hvor er du god til at skrive!"</i></p> <p><i>"Du har da ikke skrevet ret meget."</i></p> <p><i>"Det er godt nok nogle svære ord, du bruger."</i></p>	<p>Den vurderende feedback lægger vægt på, hvad der konkret er blevet produceret, og hvad eleven kan gøre for at forbedre det. Her kunne elevernes feedback lyde:</p> <p><i>"Teksten er delt op, men overskriften fanger mig ikke rigtigt. Kan den gøres mere spændende med andre ord?"</i></p> <p><i>"Jeg har svært ved at forstå nogle af ordene, der bliver brugt... måske det er, fordi jeg ikke kender dem, eller måske man kunne forklare dem i teksten."</i></p> <p><i>"Der står, at sociale medier gør, at man ikke tror på sig selv... men der står ikke hvorfor. Hvis man skriver noget om det, bliver den mere argumenterende."</i></p>

I *Inspiration til det gode* udviklingsforløb indgår et skema for kollegial observation og feedback, som vil kunne tilpasses en feedbacksamtale mellem to elever, hvor den ene part forholder sig til det udkast, som eleven har lavet og skal have feedback på. Det være sig enten i form af en aktivitet, fremlæggelse, opgave, produkt mm. Skemaet bygger på det selvevaluerings-skema, som eleven selv har arbejdet med – eller som indtil nu måske alene har været det skema, der har synliggjort aftalen mellem lærer og elev om elevens fokus i forløbet.

¹⁴ Se desuden redskaberne om peer learning, hvor der blandt andet er fokus på, hvordan man kan arbejde med forskellige roller i elev-til-elev-feedback.

Tabel 4-2: Eksempel på et samtaleskema til feedbacksamtale mellem elever

Faglige mål og succeskriterier	Skolekammerat: Jeg lægger mærke til, at...	Skolekammerat: Det betyder for mig at se, at...	Eleven: Hvad hører jeg?	Eleven: Hvad betyder det for, hvordan jeg gør fremadrettet?
Mål 1:				
Succeskriterium 1a:				
Succeskriterium 1b:				
Succeskriterium 1c				
Mål 2:				
Succeskriterium 2a				
Succeskriterium 2b				
Succeskriterium 2c				

Et alternativ til den model kan være at lade eleverne give hinanden feedback med inspiration fra narrativ teori og praksis. I den model skal eleverne interviewe hinanden parvis og eventuelt via såkaldt "bevidning" af hinandens fortællinger om forløbet (indtil nu) være med til at styrke den andens oplevelse af, hvad han/hun har lært, og af hvilke færdigheder (læringsstrategier) og bestræbelser som han/hun har trukket på og opdaget om sig selv (mestring). Et eksempel på, hvilke spørgsmål der kan stilles af eleverne til hinanden i samtalen, fremgår af tabellen nedenfor¹⁵.

¹⁵ Inspireret af Holmgren, Anette (2014), *Narrative perspektiver på supervision* samt Holmgren, Anette & Nevers, Martin (2012), *Narrativ praksis i skolen*.

Tabel 4-3: Samtaleskema til feedbacksamtale mellem elever (narrativ praksis)

Organisering: Parvis. A interviewer B (10-15 minutter). Byt roller, så B interviewer A (10-15 minutter)
<p>Handling og førhandling</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortæl om noget, du har gjort indtil nu i forløbet, som du er særligt glad for. • Vil du sige lidt mere om, hvad du gjorde? • Har du en fornemmelse af, hvordan du forberedte dig på at gøre sådan? Hvad havde du måske tænkt over, inden du gjorde det? Hvad havde du lært, som du trak på? • Hvad betød det for det udkast, du har lavet?
<p>Værdi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vil du fortælle lidt om, hvorfor du er glad for, at du gjorde sådan? • Hvad håbede du på, at det ville bidrage med? • Hvad handler det om, som er vigtigt for dig? • Hvorfor er det vigtigt for dig? Kan du fortælle lidt om det? • Kan du komme i tanke om andre situationer, hvor du har handlet på den måde? • Hvordan hænger det, du gjorde, sammen med de mål og succeskriterier, du har for forløbet?
<p>Fremtid</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvad får du lyst til at gøre med udkastet for at nå dine succeskriterier? • Hvordan kunne det se ud, sådan helt konkret?
<p>Bevidning (evt.)</p> <p>Interviewer genfortæller, hvad det var, eleven vidste eller gjorde. Hvad har han/hun lagt mærke til, at eleven kan og har bestræbt sig på at gøre i forhold til at få udarbejdet det første udkast?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvad har jeg særligt bemærket, at du har gjort eller fortalt i relation til det udkast, vi har talt om? • Hvad vil jeg kalde de færdigheder, som du har gjort brug af? Hvad synes jeg, at du kan? • Hvordan passer dine erfaringer med at lave udkastet med det, jeg selv har oplevet i forløbet? Hvad har evt. været anderledes for mig? • Hvad kunne jeg selv få lyst til at gøre mere eller mindre af i relation til forløbet på baggrund af det, du har fortalt?
<p>Genfortælling (evt.)</p> <p>For at det, andre fortæller om, hvad eleven har gjort, kan fæstne sig som en meningsfuld fortælling (internalisering), bør eleven genfortælle det, som eleven har hørt. Fx ved at:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bede eleven genfortælle, hvad han eller hun særligt lagde mærke til, at kammeraten fortalte under bevidningen. • Bede eleven fortælle hjemme, hvad de har hørt, at andre lagde mærke til hos dem. • Lade eleverne skrive et essay om det, de har hørt, at andre har lagt mærke til og fortalt om dem.

4.3 Læreren giver feedback

Som det fremgår af de ovenstående punkter, vejleder læreren gennem hele forløbet eleverne. Det er imidlertid først på dette tidspunkt, at læreren skal give en mere **systematisk feedback**. Ligesom under selvevalueringen og elev-elev-feedback gives feedbacken på baggrund af elevens produkt, mål og succeskriterier. Lærers feedback vil dog forventeligt være mere **dybdegående og fokuseret** end feedbacken fra skolekammeraten.

Succeskriterierne kan i lærerfeedbacken bruges til, at læreren og eleven i fællesskab formulerer de **næste udfordringer** (feedforward). Ud fra kendskabet til den enkelte elev er det lærers opgave at udfordre på en måde, så læringsudbyttet bliver optimalt. For elever i faglige udfordringer må læreren derfor i hvert enkelt tilfælde vurdere, hvilke nye faglige udfordringer der er relevante og opnåelige i praksis. Ofte vil formulering af **enkelte, konkrete udfordringer** sikre, at eleven bevarer overblikket over stoffet og samtidig sikres stor **chance for at lykkes**, således at **motivationen** kan opretholdes.

Lærers tid til at give individuel feedback vil ofte være begrænset – omend det vil afhænge af de konkrete aftaler og organisering af undervisningen på den enkelte skole, se afsnit om forudsætninger. Hvis læreren ikke kan nå rundt til alle elever, mens de arbejder, kan læreren fx vælge at give eleverne feedback i mindre grupper/makkerpar. Læreren kan også lave en plan for, hvem han/hun vil give feedback i specifikke timer eller henover en periode (rotation). På den måde sikres det, at alle elever får feedback.

Som nævnt i indledningen, handler feedback grundlæggende om at hjælpe eleven med at besvare følgende tre spørgsmål:

- Hvad forsøger jeg at opnå?
- Hvor store fremskridt har jeg gjort?
- Hvad er det næste, jeg bør gøre?

Læreren kan i den sammenhæng lade sig inspirere af de spørgsmål, der er indsat i tabel 7, når han/hun forbereder sin feedback til eleven. Læreren kan eventuelt printe modellen og i begyndelsen anvende den som retningsgivende for, hvad feedbacken skal komme omkring. Modellen skal læses i kolonner.

Tabel 4-4: Refleksion over feedback

Hvad skal jeg forsøge at opnå?	Hvor langt er jeg kommet nu?	Hvad er det næste jeg skal gøre for at komme videre?
Hvordan kan jeg støtte eleven i at forstå, hvad målet er med opgaven?	Kan jeg pege på noget konkret i elevens arbejde, som er særlig godt, eller noget, eleven bør arbejde mere med for at opnå sine succeskriterier?	Er der noget konkret, eleven kan gøre nu for at komme videre i processen? Er der fx hjælperedskaber, eleven kan anvende, eller lignende opgaver, eleven før har udført, som eleven kan støtte sig til nu?
Hvordan kan jeg støtte eleven i at fokusere på de succeskriterier, der svarer til elevens forudsætninger?	Kan jeg pege på noget, eleven på nuværende tidspunkt har gjort, som har været afgørende for, at han/hun er kommet videre mod målet?	Har eleven brug for at få en konkret strategi for at komme videre?

Hvad skal jeg forsøge at opnå?	Hvor langt er jeg kommet nu?	Hvad er det næste jeg skal gøre for at komme videre?
Hvordan kan jeg se, om eleven har opnået nogle succeskriterier og gøre eleven opmærksom på denne succes? Er der i forlængelse heraf nye succeskriterier, som eleven nu bør fokusere på?	Hvis jeg kan se, eleven har misforstået faglige begreber eller metoder, hvordan kan jeg så på en konstruktiv måde gøre eleven opmærksom på dette, så eleven kan komme videre og ikke sidder fast?	Kan jeg hjælpe eleven til selv at stille spørgsmål til, hvad eleven kan gøre for at komme videre? ¹⁶

Det kan derudover skærpe lærerens blik for den måde, han/hun giver feedback på, hvis vedkommende er opmærksom på, hvilket niveau der gives feedback på. Der kan generelt sondres mellem fire niveauer: Opgave, proces, selvregulering eller personligt niveau, jf. tabellen nedenfor¹⁷.

Tabel 4-5: Feedback på flere niveauer

Niveau	Beskrivelse
Opgaveniveau	<p>Feedback på en specifik opgave er ofte konkret og lægger op til, at eleven retter konkrete fejl. Det kan være svært for eleven at anvende feedbacken mere generelt.</p> <p>Her kan feedbacken fx komme ind på følgende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opfylder elevens besvarelse de succeskriterier, eleven fokuserer på? • Kan noget af besvarelsen uddybes? • Hvis noget er gået galt, hvorfor er det så gået galt?
Procesniveau	<p>Feedback, som fokuserer på, om eleven kan anvende andre tilgange under sit arbejde. Denne feedback er mere effektiv end feedback, der begrænser sig til opgaveniveau.</p> <p>Her kan feedbacken fx komme ind på følgende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvad er forkert i elevens besvarelse og hvorfor? • Hvilke strategier brugte eleven i sin besvarelse og er de hensigtsmæssige? • Hvilken viden har eleven i relation til opgaven og er den tilstrækkelig? • Er der andre redskaber tilgængelige, som eleven kan anvende i processen?

¹⁶ Modellen er lavet med inspiration i forskning i feedback (Hattie 2013, Black & Wiliam 1998).

¹⁷ Med inspiration fra Hattie 2013.

Niveau	Beskrivelse
Selvregulering	<p>Feedback, der støtter eleven i selv at blive bedre til at stille passende mål, holde sig fokuseret og finde strategier til selv at finde hjælp, hvis eleven går i stå. Det handler således om at fokusere på, hvordan man kan understøtte eleven i at opretholde handlinger, følelser og opfattelser, der understøtter elevens læring.</p> <p>Her kan feedbacken fx komme ind på følgende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvad kan eleven gøre for bedre at holde fokus i sit arbejde? • Hvad kan eleven gøre for at bedre selv at blive opmærksom på, hvad der kan forstyrre eller skabe fokus i arbejdsprocessen? <p>NB! Læreren må ud fra en konkret vurdering overveje, om det i praksis er realistisk at lade elever i faglige udfordringer selv finde en passende strategi. Elever i faglige udfordringer kan nemlig have behov for megen støtte og øvelse i at vælge de rigtige strategier, inden det kan overlades til dem selv at vælge en passende strategi i deres arbejde.</p>
Personligt	<p>Feedback, der fokuserer på det, eleven konkret <i>gør</i>, som har betydning for, at opgaven løses på en god måde.</p> <p>Her kunne en feedback fx lyde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jeg kan se, at du bruger tid på at sætte punktum. Det gør din tekst mere flydende. <p>NB: Det er vigtigt, at man ikke vurderer <i>eleven</i>, når man giver feedback (fx du er god til at skrive på dansk).</p>

Det væsentligste er, at læreren i det omfang, det er muligt, giver eleverne den feedback, de har behov for, når de arbejder og er aktive i undervisningen. Grundlæggende vil den feedback, der bevæger eleverne fremad under en proces eller støtter deres selvevaluering, have større betydning for elevernes faglige progression end opgavefeedback. Det er således vigtigt, at læreren ikke kun fokuserer på opgaveniveau i sin feedback, men også giver feedback, der understøtter eleven i at vælge den rigtige strategi eller proces. På samme måde som læreren kan vælge at lave en rotationsplan ift., hvornår de enkelte elever modtager feedback, kan læreren også vælge at fokusere på særlige niveauer i sin feedback til eleverne i forskellige perioder/faser i forløbet. Læreren kan fx vælge at fokusere på feedback på opgaveniveau ved den afsluttende evaluering, mens der undervejs i elevernes arbejdsproces fokuseres på feedback på procesniveauet. Det kan dels give anledning til at træne forskellige feedbackmetoder, dels gøre det mere håndgribeligt at implementere et særligt fokus på feedback.

Endelige kan læreren i sit konkrete valg af struktur for sin feedback med fordel anvende samme eller lignende struktur, som eleven har mødt i feedbacken fra sin skolekammerat, jf. eksempler i afsnit 3b. Det vil styrke elevernes fortrolighed med løbende evaluering og feedback. Det vil også være givtigt, hvis læreren inddrager den feedback, som de andre elever har givet, så lærerfeedbacken bygger videre på de dialoger, eleverne har haft indbyrdes.

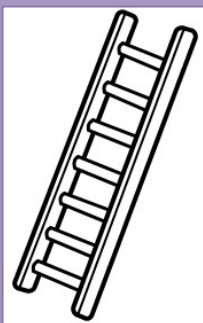
4.4 Slutevaluering

Det er vigtigt, at elevernes progression gennem processen bliver markeret som en succes. Det gælder reelt for alle elever – ikke kun elever i faglige udfordringer. Det styrker nemlig elevernes motivation og tro på sig selv, når det bliver tydeligt for dem, at de har mestret noget fagligt på et for dem passende niveau (Bandura 2012).

Det er derfor sjældent relevant at anvende karakterer som slutevaluering. I stedet for kan læreren fokusere på at synliggøre elevernes opnåelse af deres individuelle succeskriterier i forløbet. Eleverne kan fx fortælle hinanden om de succeskriterier, de har opnået i forløbet, eller skrive om en succes på en post-it og hænge den op i klassen.

Eleverne kan også gennemføre (igen) den narrative feedback-form, der er præsenteret under afsnit 4.2.2. En variant heraf kunne være, at enten læreren eller en skolekammerat interviewer eleven ud fra nedenstående spørgsmål. Spørgsmålene bør suppleres/tilpasses med afsæt i de konkrete mål og succeskriterier, som eleven vil have arbejdet med i forløbet.

Tabel 4-6: Slutevaluering – narrativt interview



Organisering:

Interviewer kan være enten en lærer eller en skolekammerat.

Elever i faglige udfordringer vil ofte profitere af, at dialoger understøttes med visuelle værktøjer. Interviewet kunne derfor fx inddrage et billede af en stige (eller andet skalaredskab), som eleven kan markere sin udvikling på.

Interviewet kan afsluttes med en bevidning af interviewerens og genfortælling herom af eleven selv – men det kan også stå alene.

For hver markering på stigen i forbindelse med besvarelsene, kan interviewerens (lærer eller skolekammerat) spørge ind til følgende:

- Vil du fortælle lidt om, hvorfor du har markeret, som du har?
- Kan du give et eksempel på, hvad der har skubbet dig op ad (eller ned ad...) stigen i det afsluttede forløb?

Interviewguide (eksempler – tilpasses den konkrete elevs mål og succeskriterier i forløbet)

- Tror du mere på, at du vil klare dig godt i dansk/matematik?
- Tror du mere på, at du er god til at lytte til andre?
- Tror du mere på, at du er god til at være aktiv og fremlægge/fortælle i undervisningen?
- Har du lært noget nyt om, hvordan du reagerer, når noget bliver svært for dig?
- Har du lært noget nyt om, hvordan du reagerer, når du klarer noget/når i mål med noget?
- Har du fået øje på noget mere om, hvordan du lærer bedst, når du lærer noget nyt?
- Har du fået øje på noget mere om, hvad der kan være svært for dig, når du skal lære noget nyt?
- Har du fået øje på noget mere, du kan, som du slet ikke troede, at du kunne i forvejen?

5. Henvisninger

- **Bandura, A. (2012):** Self-efficacy, *Kognition og Pædagogik*, Dansk Psykologisk Forlag, 2012, 83
- **Black & Wiliam (1998):** Black, P. and Wiliam, D. 1998. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment
- **Hattie, J. (2013):** Synlig læring – for lærere, Dafolo
- **Madsen 2014, Madsen, Claus (2014).** *Involverende læringsevaluering – når evaluering fremmer læring*, Dafolo. Redskaber: <http://bogenshjemmeside.dafolo.dk/V%C3%A6rkt%C3%B8jmetoder.5646.aspx>
- **McLaughlin, M. & J. Talbert (2008):** Building school-based teachers learning communities: Professional strategies to improve student achievement
- **Nottingham & Nottingham (2016):** Styrk læringen gennem feedback. Sådan opnår du den rette feedback hver gang, Dafolo. Redskaber: <http://bogenshjemmeside.dafolo.dk/Redskaber.6588.aspx>