

# Feedback som en integreret del af undervisningen – en vidensopsamling





## INDHOLD

# Feedback som en integreret del af undervisningen – en vidensopsamling

---

1	Indledning	4
2	Hvad er formativ evaluering og feedback?	7
3	Tre hovedingredienser i feedback	15
4	Niveauer i arbejdet med feedback	28
	Appendiks A – Litteraturliste	32
	Appendiks B – Projekt- og ekspertgruppen bag undersøgelsen	34
	Appendiks C – Metode	35

---

# 1 Indledning

Formativ evaluering og feedback er et kerneelement i lærernes pædagogiske arbejde i gymnasiet. Det er en nøgle til at styrke elevernes læring – og dermed øge deres faglige udbytte. Samtidig medvirker det til at give eleverne nøglen til at reflektere over egen læring og lære at lære, nu og i fremtiden. Derfor spiller formativ evaluering og feedback en central rolle i undervisningen og i elevernes læreproces i gymnasiet, men også for den studiekompetence, som eleverne skal udvikle og have med sig fra gymnasiet. Feedback skal derfor ikke ses som et add-on eller noget andet end undervisning, men som en central og integreret del af den daglige undervisning.

I begyndelsen af 2017 udgav Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) undersøgelsen *Gymnasiernes arbejde med formativ feedback*<sup>1</sup>, som afdækker, hvordan seks gymnasier med særlige indsats på området arbejder med feedback. Undersøgelsen beskriver den aktuelle praksis på gymnasierne, og hvilke erfaringer der hidtil er gjort med at indarbejde feedback i undervisningen og i skolernes evalueringskultur. Formålet med dette notat er at supplere den eksisterende viden på skolerne med en opsamling af aktuel viden fra forskning og udviklingsprojekter om, hvilke elementer i arbejdet med feedback som er mest centrale med hensyn til at understøtte elevernes læring.

Feedback er noget, alle lærere arbejder med på forskellig vis og i forskelligt omfang. Men EVA's undersøgelser *Gymnasiernes arbejde med formativ feedback*<sup>2</sup> og *Karaktergivning i gymnasiet*<sup>3</sup> peger på, at der ude på gymnasierne er udviklingspotentiale til i højere grad at gøre feedback til en integreret del af undervisningen, og at der er rum for at videreudvikle og gentænke feedbackpraksisen. Særligt feedback i forbindelse med den mundtlige dimension er der rum for at udvikle<sup>4</sup>.

Evaluering af og feedback til eleverne i gymnasiet er ofte summativ og centrerer sig om karakterer og bedømmelse. Derfor ser nogle elever feedback som et vurderingsredskab frem for et fremadrettet læringsredskab. Lærerne fortæller, at de skal øve sig i at undgå at udtrykke den feedback, de giver til eleverne, i bedømmelsestermer – også når eleverne ikke får karakterer. Bedømmelse alene indeholder ikke information om, hvordan eleverne kommer videre i deres faglige udvikling.<sup>5</sup>

En veludviklet feedbackpraksis handler derfor ikke blot om *at give feedback*, men også om, *hvilken form for feedback der gives*, idet nogle former for feedback er mere virkningsfulde med hensyn til at understøtte elevernes læring end andre.

---

<sup>1</sup> <https://www.eva.dk/udgivelser/2017/gymnasiernes-arbejde-med-formativ-feedback>.

<sup>2</sup> EVA 2017.

<sup>3</sup> <https://www.eva.dk/eva/projekter/2015/karaktergivning-i-de-gymnasiale-uddannelser/hent-udgivelse/karaktergivning-i-gymnasiet>.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> EVA 2017, EVA 2016.

Den nye reform for de gymnasiale uddannelser, som omfatter elever, der starter i gymnasiet fra august 2017, sætter øget fokus på feedback og evaluering i relation til elevernes læring<sup>6</sup>. Med gymnasireformen bliver der lagt mere vægt på fremadrettet, formativ evaluering, ligesom eleverne mere systematisk skal træne det at reflektere over egen udvikling og sætte sig egne mål for læring. Skolerne står derfor over for at skulle skabe en praksis, der har øget fokus på evaluering og feedback.

Derfor ser EVA i denne vidensopsamling på, hvad der har betydning for, om feedback og evaluering styrker elevernes læring, og hvordan lærerne kan arbejde med feedback som en integreret del af undervisningen. Vi fokuserer dermed på, hvilke elementer forskning og udviklingsprojekter på området peger på, at feedbacken må indeholde for at understøtte elevernes læring. Vidensopsamlingen er et handlingsanvisende og kondenseret oprids af hovedpointer fra forskningen suppleret med konkrete eksempler fra relevant udviklingsarbejde på området. Sigtet er, at opsamlingen på den måde kan udgøre et vidensgrundlag for lærernes arbejde med at integrere virkningsfuld feedback til eleverne i den daglige undervisning. Derudover tilbyder vidensopsamlingen et fælles sprog eller begrebsapparat til at tale om feedbackpraksis på skolerne.

Gymnasireformens fokus på feedback og evaluering betyder, at vidensopsamlingen er særligt relevant for de gymnasiale uddannelser netop nu. Men vidensopsamlingen er også anvendelig i arbejdet med feedback eksempelvis i udskolingen i grundskolen og på erhvervsuddannelserne.

## Notatets struktur og hovedfund

Notatet består foruden denne indledning af tre kapitler.

**Kapitel 2** introducerer, hvordan formativ evaluering og feedback er et kerneelement i undervisningen, elevernes læreproces og udviklingen af studiekompetence. Samtidig introducerer kapitlet de centrale begreber i forbindelse med arbejdet med feedback.

**Kapitel 3** sætter fokus på tre hovedingredienser i feedbacken, nemlig feed up, feedback og feed forward, og på, hvordan man kan arbejde med dem. For det første må feedbacken tage udgangspunkt i forståelige, opnåelige og meningsfulde læringsmål, som læreren og eleven formulerer i fællesskab for at udpege en retning for elevens læring og for feedbacken<sup>7</sup>. For det andet må eleven og læreren reflektere over og evaluere, hvor i sin læreproces eleven befinder sig nu. For det tredje må feedbacken være handlingsanvisende, så den kan hjælpe eleven med at få blik for, hvad det næste skridt i vedkommendes faglige udvikling er.

**Kapitel 4** handler om, hvilke organisatoriske og pædagogiske rammer der understøtter en formativ evaluering- og feedbackkultur. På skoleniveau handler det om, at der skabes tid til og rum for at udvikle en feedbackpraksis. På klasseniveau er et trygt læringsmiljø en forudsætning for formativ feedback. På elevniveau er der behov for, at eleverne bliver klædt på til og får mulighed for at øve sig i at indgå i feedbackarbejdet.

---

<sup>6</sup> Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser, 3. juni 2016, s. 29.

<sup>7</sup> Slemmen 2012.

## Sådan har vi gjort

Vidensopsamlingen er foretaget i tre faser.

- Først har vi udarbejdet en oversigt over udvalgt forskning, undersøgelser, evalueringer og udviklingsstudier med fokus på feedback. I forbindelse med udvælgelsen af litteratur har vi lagt vægt på at identificere praksisnær viden, der er mest muligt omsættelig i en dansk kontekst, og på, at hovedparten af udgivelserne skal være udkommet inden for de sidste fem år.
- Fem eksperter inden for feedback og evaluering (se appendiks A) har kvalificeret oversigten og udpeget den mest centrale litteratur på området. Der er således ikke tale om en udtømmende litteraturoversigt, idet notatet bygger på en række centrale studier, som er udpeget af danske og andre nordiske eksperter på området.
- På baggrund af litteraturen og ekspertinterviewene er de tre ovennævnte hovedingredienser identificeret som centrale elementer i en feedbackproces i kombination med de rette organisatoriske og pædagogiske rammer. Notatet beskriver derfor de centrale ingredienser i feedbacken i kombination med de organisatoriske og pædagogiske rammer, som understøtter arbejdet med feedbacken.

Læs mere om metoden i appendiks C.

## 2 Hvad er formativ evaluering og feedback?

I dette kapitel præsenteres den overordnede tænkning vedrørende formativ evaluering og feedback, herunder de begreber, der efterfølgende anvendes i notatet, og som samtidig kan fungere som et fælles sprog eller begrebsapparat i arbejdet med feedback ude på skolerne.

### Formålet med formativ evaluering og feedback

Arbejdet med formativ evaluering og feedback kan styrke elevernes faglige udvikling i gymnasiet og er samtidig en del af det at give eleverne nøglen til at reflektere over egen læring og lære at lære, nu og i fremtiden. Formativ evaluering og feedback er derfor en central del af en gymnasielærers pædagogiske arbejde, fordi det er et kerneelement både i undervisningen og elevens læreproces i gymnasiet og i den studiekompetence, som eleverne skal udvikle og have med sig fra gymnasiet.

### Formativ evaluering og feedback bygger bro mellem undervisning og læring

Formativ evaluering og feedback er centralt, fordi evaluering og feedback kan bygge bro mellem undervisning og læring. Elever lærer ikke pr. automatik det, de bliver undervist i<sup>8</sup>. Nogle gange lærer eleverne også meget andet, og andre gange lærer de ikke nær så meget, som læreren havde håbet. Elevernes læring er målet, mens undervisningen er vejen dertil. Alligevel bliver undervisning og læring ofte blandet sammen. Derfor er der behov for at skelne mellem undervisningsaktiviteter og den intenderede læring, der ligger bag tilrettelæggelsen af undervisningen, på den ene side og elevernes reelle læring og udbytte af undervisningen på den anden side<sup>9</sup>.

Formativ evaluering og feedback giver læreren og eleven mulighed for at undersøge, hvor eleven er nu i sin læreproces i forhold til, hvor eleven skal hen, og hjælpe med at udpege de næste skridt i elevens læreproces. Den formative evaluering og feedbacken kan på den måde bidrage til at mindske afstanden mellem elevens aktuelle faglige niveau og de mål for elevens faglige udvikling<sup>10</sup>, som læreren og eleven i fællesskab opstiller. Dermed kan den formative evaluering og feedbacken medvirke til at styrke elevernes læring. Det kan ske, ved at evalueringen og feedbacken hjælper eleverne til at udvikle deres læringsstrategier og blive motiverede til at yde en indsats, alt imens læreren understøtter elevernes udvikling med de rette udfordringer på rette niveau<sup>11</sup>. Samtidig giver ar-

---

<sup>8</sup> Wiliam 2015.

<sup>9</sup> Wiliam 2015.

<sup>10</sup> Hattie 2015, Qvortrup 2016.

<sup>11</sup> Hattie 2007.

bejdet med feedback og formativ evaluering også eleverne mulighed for at give feedback til lærerne om, hvordan undervisningen understøtter deres læring, og hvor der eventuelt er behov for justeringer.

## Træning af studiekompetence

Formativ evaluering og feedback er ikke alene centralt for elevernes læring undervejs i gymnasiet. Det er også et afgørende element at arbejde med i relation til, at eleverne kan opbygge studiekompetence, så de er klædt på til videre uddannelse, den dag de står med studenterhuen i hånden. En del af det at være studiekompetent er netop at besidde nogle af de kompetencer, som trænes, når eleverne involveres i arbejdet med formativ evaluering og feedback. Det drejer sig bl.a. om at kunne give, modtage og anvende feedback og at udvikle selvstændige læringsstrategier, ligesom det drejer sig om at kunne sætte mål for egen læring, opbygge en tiltro til egne evner og være vedholdende med hensyn til at arbejde hen mod disse mål.

## Formativ evaluering og feedback går hånd i hånd

Afhængigt af formålet skelner man mellem summativ og formativ evaluering. Summativ evaluering er en afsluttende evaluering og bagudrettet i den forstand, at den skal fungere som en opsummering af det opnåede faglige niveau og de opnåede kompetencer. Altså evaluering *af* læring. I forbindelse med formativ evaluering er fokus derimod fremadrettet, idet evalueringen udgør en integreret del af læreprocessen ved at give feedback, der skal fremme læringen. Altså evaluering *for* læring<sup>12</sup>.

Formativ evaluering og feedback er to sammenvævede størrelser i den forstand, at det ene ikke bliver formativt uden det andet. At evaluere, hvad en elev har opnået, har ikke i sig selv en formativ virkning, hvis ikke evalueringen får følgeskab af feedback, der samler op på, hvordan den information, som evalueringen tilvejebringer om elevens nuværende niveau og udvikling, kan bruges til at føre læringen fremad. Omvendt må feedbacken fra læreren, klassekammeraterne eller eleven selv altid tage udgangspunkt i en evaluering eller undersøgelse af elevens arbejde eller arbejdsproces for at være relevant og brugbar.

### Formativ evaluering

En evaluering fungerer formativt, i det omfang den viden om elevpræstationer, arbejdsprocesser og læringsstrategier, som evalueringen frembringer, tolkes og anvendes af læreren, eleven eller elevens klassekammerater til at træffe beslutninger om elevens eller undervisningens næste skridt, der sandsynligvis vil blive bedre eller bedre underbygget end de beslutninger, man ville have truffet, hvis denne viden havde været fraværende<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> EVA 2016, Gran 2014, Hopfenbeck 2015.

<sup>13</sup> Wiliam 2015.



En evaluering er ikke i sig selv enten formativ eller summativ. Det formative kommer til udtryk i den måde, evalueringen bruges på – dens funktion – og den feedback, der knytter sig til evalueringen. I nedenstående tabel eksemplificeres, hvordan evaluering kan være henholdsvis summativ og formativ.

Summativ evaluering	Bekræftende	<i>Dit svar var rigtigt/forkert.</i>
	Korrektiv	<i>Dit svar var forkert. Det rigtige svar er ...</i>
Formativ evaluering	Forklarende	<i>Dit svar var forkert, fordi ...</i>
	Diagnosticerende	<i>Dit svar antyder, at du har glemt at ... Næste gang bør du koncentrere dig om følgende, inden du svarer: ...</i>
	Uddybende	<i>Dit svar var helt korrekt. En af grundene til det var din beslutning om at fokusere på ... For at gøre det endnu bedre næste gang foreslår jeg, at du ...</i>

Kilde: Nottingham 2016.

## Adskillelse af summativ og formativ evaluering gavner elevernes læring

Både summativ og formativ evaluering er indeholdt i det at tage en gymnasial uddannelse. Ud over den løbende, formative evaluering og feedback, som skal hjælpe eleverne undervejs i deres læreproces, skal eleverne evalueres summativt i form af standpunkts-, års- og eksamenskarakterer. Dele af litteraturen på området peger dog på, at der netop er en læringsmæssig pointe i at holde fast i hver ting til sin tid, sådan at summativ evaluering, i form af karakterer, gives adskilt fra feedbacken<sup>14</sup>. Årsagen er, at en summativ evaluering, der gives samtidig med feedback, kan risikere at skygge for feedbacken, der ellers kunne hjælpe eleven videre i vedkommendes læring, og at det udviklingspotentiale, der kan hentes fra feedbacken, derfor går til spille. Udbyttet af feedbacken synes således at være størst, når fokus i feedbacken alene er på det formative element, mens bedømmelsen falder på et andet tidspunkt.

## Feedback er en proces, der skal få eleverne til at reflektere over deres faglige udvikling

Feedback, som gives i relation til formativ evaluering, skal ikke forstås som kritik, bekræftelse, korrektion eller kommentering, men som fremadrettet viden om, hvordan man kan udvikle sine arbejdsprocesser og -produkter<sup>15</sup>. Feedback skal derfor ikke forstås som en tilbagemelding, men som en "fremovermelding"<sup>16</sup>.

Hovedformålet med feedback er at få eleverne til at reflektere over deres egen faglige udvikling. Feedback er derfor en løbende proces, hvor læreren, eleven og klassekammeraterne samarbejder om at reflektere over elevens viden, færdigheder, kompetencer og arbejdsprocesser med henblik på at identificere de næste skridt, der skal til for at understøtte elevens videre læring<sup>17</sup>. Det handler

<sup>14</sup> Nottingham 2016, EVA 2016.

<sup>15</sup> Hattie & Yates 2014.

<sup>16</sup> Slemmen 2012, Madsen 2014, [www.udir.no](http://www.udir.no).

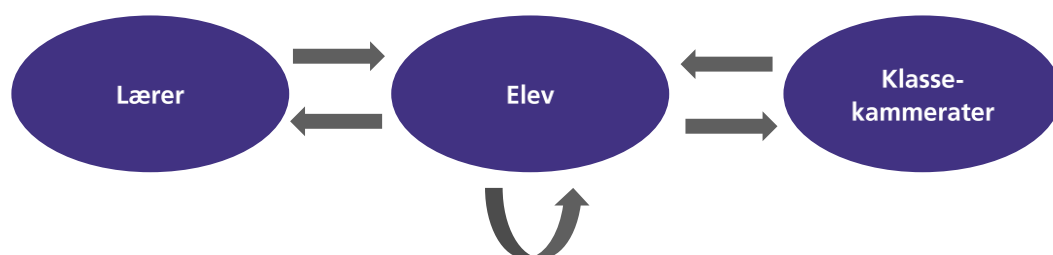
<sup>17</sup> Spangset 2014, Dolin 2016, Hartberg 2014.

om, både at eleven kan forbedre sine egne læringsstrategier, arbejdsprocesser og produkter, og at læreren tilpasser undervisningen med elevens progression for øje<sup>18</sup>.

Feedback er dermed ikke blot noget, som læreren giver eleven, men netop et samarbejde mellem læreren, eleven og klassekammeraterne i forskellige konstellationer. Feedback kan gives og modtages lærer og elev imellem eller fra én elev til en anden, ligesom den enkelte elev selv kan evaluere og så at sige give sig selv feedback med hensyn til egen læring og progression.

FIGUR 2.1

### Forskellige kilder til feedback



Arbejdet med feedback er ikke et spørgsmål om at finde, vælge eller udvikle én særlig metode eller ét redskab til at give feedback. Hvad der udgør den rette feedback, er kontekstafhængigt og fungerer først formativt, når den konkrete elev, som feedbacken retter sig mod, kan gøre brug af feedbacken. Feedback bør derfor ikke vurderes ud fra, hvilke konkrete redskaber man bruger eller ikke bruger, men ud fra den indvirkning, feedbacken har på modtagerens udvikling og læring. Effekten af feedbacken handler ikke bare om de kortsigtede effekter på præstation og mestring af faget, men også om de langsigtede effekter for eleven, der modtager feedbacken.<sup>19</sup>

Med det sagt kræver gode processer naturligvis gode redskaber og en gennemtænkt anvendelse af redskaberne, hvorfor arbejdet med feedback må tænkes som en proces, der kan understøttes af velovervejede brug af redskaber.

### Elevers mestringsorientering og præstationsorientering

Om eleverne oplever at kunne og ville give sig i kast med at lære nyt, hænger sammen med deres mestringsforventninger, på engelsk kaldet *self-efficacy*<sup>20</sup>, det vil sige elevens tro på at kunne tilegne sig og mestre faget. Mestringsforventninger er ikke noget, som den enkelte elev har eller ikke har, men noget, der formes af situationer, hvor eleven oplever at lykkes, lære og udvikle sig, og begrebet er således tæt knyttet til mestringsoplevelser forstået som elevens konkrete erfaringer med at mestre – eller ikke mestre – et fag. Elever kan udvikle et *fastlåst mindset*, hvor de betragter deres egen faglige formåen som en statisk størrelse, hvorfor det ikke for alvor nytter at anstrenge sig for at lære nyt. Eller de kan udvikle et *udviklende mindset*, hvor de betragter deres egen faglige formåen som noget, der kan udvikles ved at gøre en indsats og tage udfordringer op og feedback til

<sup>18</sup> Wiliam 2015, Gamlen 2015.

<sup>19</sup> Wiliam 2015.

<sup>20</sup> Bandura 1994.

sig<sup>21</sup>. Ud over at mestringsforventninger er tæt knyttet til mestringserfaringer, er mestringsforventninger noget, læreren kan understøtte ved i sin dialog med og feedback til eleven at styrke elevens tro på, at han eller hun kan udvikle sig fagligt, og hjælpe eleven med, hvordan det kan ske.

Inden for motivationsforskningen sondres der mellem mestringsorientering (forstået som det at være fokuseret på egen læring og mestring af indholdet) og præstationsorientering (forstået som det at være fokuseret på at demonstrere sin kunnen ved at sammenligne sig med andre)<sup>22</sup>. Ofte betragtes præstationsorientering som mindre konstruktiv med hensyn til læring end mestringsorientering. Det kan dog være vigtigt at sondre mellem konstruktiv præstationsorientering (der er fokuseret på at demonstrere kunnen) og destruktiv præstationsorientering (der er fokuseret på at undgå nederlag), som kan betyde, at eleven er fokuseret på at undgå at begå fejl frem for på at udvikle sig læringsmæssigt. Et vigtigt sigte med formativ evaluering og feedback er derfor at understøtte en læringstilgang hos eleven, der er rettet mod mestring og læring<sup>23</sup>.

## Feedbackens retning og genstandsfelt

Feedback kan være både mundtlig og skriftlig og kan omhandle både elevens mundtlighed og vedkommendes skriftlighed inden for faget. Feedbackens form og indhold har betydning for, om feedbacken får en formativ virkning. Ikke al feedback er lige informativ og dermed formativ for eleven<sup>24</sup>. Feedbacken skal besvare tre centrale spørgsmål for at indfri sit potentiale med hensyn til at udvikle eleven læringsmæssigt og mindske afstanden mellem elevens nuværende faglige niveau og fagets læringsmål. For at kunne besvare disse tre spørgsmål skal feedbacken adressere tre forskellige niveauer med hensyn til elevernes læring<sup>25</sup>. Nedenfor præsenteres først de spørgsmål, som feedbacken skal besvare, og dernæst de tre niveauer med hensyn til elevernes læring, som feedbacken skal adressere.

### Effektiv feedback besvarer tre spørgsmål

Feedback kan fungere som et kort eller kompas med hensyn til elevens læring<sup>26</sup>. For at gøre dette peger litteraturen på, at feedback skal besvare tre centrale spørgsmål i relation til elevernes mestring af faget.



<sup>21</sup> Dweck 2006, Kortnum et al. 2016.

<sup>22</sup> Pless et al. 2015, Nielsen et al. 2016, Jackson 2006.

<sup>23</sup> Nielsen et al. 2016.

<sup>24</sup> Qvortrup 2016, Christensen 2010.

<sup>25</sup> Hattie & Timperley 2007, Qvortrup 2016, Nottingham 2016.

<sup>26</sup> Qvortrup 2016.

Det første spørgsmål er ”*hvor er jeg på vej hen?*”. Det handler om, at feedbacken må tage udgangspunkt i læringsmål, der er forståelige, opnåelige og meningsfulde for eleven, og som kan udpege en retning for elevens faglige udvikling<sup>27</sup>. Samtidig udgør disse læringsmål et sammenligningsgrundlag, som eleven kan måle sin nuværende viden og sine nuværende kompetencer og færdigheder op mod.

Dette leder til det andet spørgsmål, som er ”*hvor er jeg nu?*”. Dette spørgsmål er vigtigt at besvare, fordi eleven har brug for at kende sine egne styrker og svagheder og sin hidtidige progression for at kunne være med til at identificere de næste skridt i sin læreproces.

Det tredje spørgsmål lyder ”*hvordan kommer jeg videre?*”. Først når feedbacken hjælper eleven videre i vedkommendes læring, bliver den formativ.

### De tre spørgsmål, som feedbacken skal besvare<sup>28</sup>

- **Feed up:** Hvor er jeg på vej hen? Hvad er mine læringsmål?
- **Feedback:** Hvor er jeg nu? Hvordan klarer jeg mig? Hvilke fremskridt har jeg gjort?
- **Feed forward:** Hvordan kommer jeg videre? Hvilke aktiviteter skal der til for at gøre fremskridt herfra?

Til de tre spørgsmål kan tilføjes, at eleven har brug for at kunne se formålet med at lære det, der er målet for undervisningen, for at det bliver meningsfuldt og motiverende for eleven at arbejde hen mod<sup>29</sup>.

### Feedback kan rette sig mod opgave, proces eller selvregulering

Hvert af de tre feedbackspørgsmål skal løbende besvares på tre forskellige niveauer<sup>30</sup>:

- **Opgaveniveau:** feedback på løsning og forståelse af en konkret opgave
- **Procesniveau:** feedback på elevens arbejdsproces og arbejdsmetoder
- **Selvreguleringsniveau:** feedback, der giver eleven mulighed for at udvikle sin tilgang til arbejdet, såsom elevens evne til at planlægge og evaluere eget arbejde og egen læring.

I figur 2.2 er de tre niveauer i elevens læring, som feedbacken må adressere, illustreret. Feedback på opgaveniveau er meget konkret i den forstand, at det drejer sig om, hvorvidt opgaven er forstået og rigtigt løst. Feedback gives ofte på opgaveniveau, men en af udfordringerne ved alene at holde feedbacken på opgaveniveau er, at feedbacken ikke nødvendigvis kan overføres til andre opgaver og arbejdsprocesser. Derfor må feedbacken også forholde sig til elevens arbejdsproces i forbindelse med løsning af opgaven eller tilegnelse af viden, færdigheder og kompetencer, frem for alene

<sup>27</sup> Slemmen 2012.

<sup>28</sup> Hattie & Timperley 2007, Qvortrup 2016.

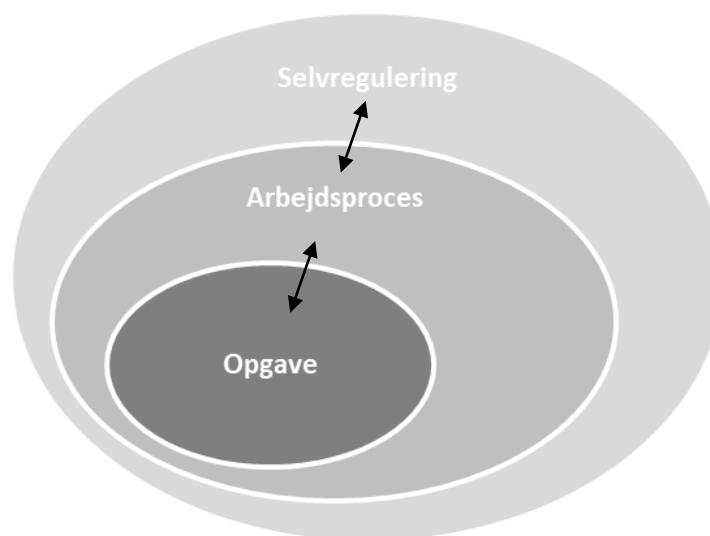
<sup>29</sup> Gamlem 2015, Slemmen 2012.

<sup>30</sup> Hattie & Timperley 2007.

at forholde sig til det produkt, der er kommet ud af arbejdsprocessen. Det kan eksempelvis handle om, hvordan eleven griber en tekstanalyse an, arbejder med at løse en ligning eller søger ny information. Endelig må feedbacken også gives ud fra, hvordan eleven kan udvikle og regulere sin tilgang til arbejdet på en måde, der er hensigtsmæssig for vedkommendes læring. Det handler om elevens udvikling af evnen til at planlægge og evaluere sit eget arbejde og kaldes nogle steder i litteraturen også for selvregulering<sup>31</sup>.

FIGUR 2.2

## Feedback rettet mod tre niveauer i elevens læring



Kilde: Frit efter Christensen et al. 2016.

Feedback må altså besvare de tre feedbackspørgsmål på tre forskellige niveauer. Men feedback kan også komme til at rette sig mod et fjerde niveau, nemlig det personlige niveau i form af kommentarer som ”dygtig pige” eller ”du er for doven”. Denne type feedback indeholder dog ikke information, der hjælper eleven videre i sin læring, og den kan endda have en decideret negativ effekt på eleven, og feedbacken bør derfor holdes på de tre førnævnte niveauer<sup>32</sup>.

## Feedbacken har til formål at understøtte elevernes udvikling af læringsstrategier

Feedback på elevens arbejdsproces og selvregulering drejer sig tilsammen om at give feedback på det, der kaldes elevens læringsstrategier, som er helt centrale for elevens læring. Læringsstrategier handler om, hvordan eleverne går til konkrete opgaver og griber deres læreprocesser an. Det

<sup>31</sup> Hattie & Timperley 2007, Qvortrup 2016.

<sup>32</sup> Hattie & Timperley 2007, Nottingham 2016.

drejer sig altså om, *hvordan* eleverne lærer. Man kan skelne mellem direkte og indirekte læringsstrategier. Direkte læringsstrategier handler om, hvordan eleven konkret går til det stof, der skal læres, eller den opgave, der skal løses, fx hvordan eleven analyserer sætninger eller anvender noter til at understøtte hukommelsen. Indirekte læringsstrategier kan også kaldes metakognitive læringsstrategier, fordi de drejer sig om elevens evne til at planlægge og reflektere over sin egen læreproces og bruge forskellige læringsstrategier – herunder om affektive aspekter ved læringen, såsom hvordan elevens motivation kan fremmes. Nogle læringsstrategier kan observeres, fx notetagning, mindmaps og grafiske fremstillinger, mens andre er mentale processer, der ikke kan observeres.<sup>33</sup>

Det, at eleverne bliver bevidste om egne og mulige læringsstrategier og får mulighed for at justere og udvikle deres læringsstrategier, er centralt for elevernes læring. Læringsstrategier kredser både om elevens konkrete arbejdsprocesser og om elevens selvregulering i form af evnen til at justere og udvikle disse arbejdsprocesser på baggrund af en bevidsthed om elevens læreproces. Derfor er feedback på både proces- og selvreguleringsniveau vigtigt, så eleven får udviklet en værktøjskasse med læringsstrategier og kan tage den rette strategi i brug afhængigt af den opgave, eleven står over for.

---

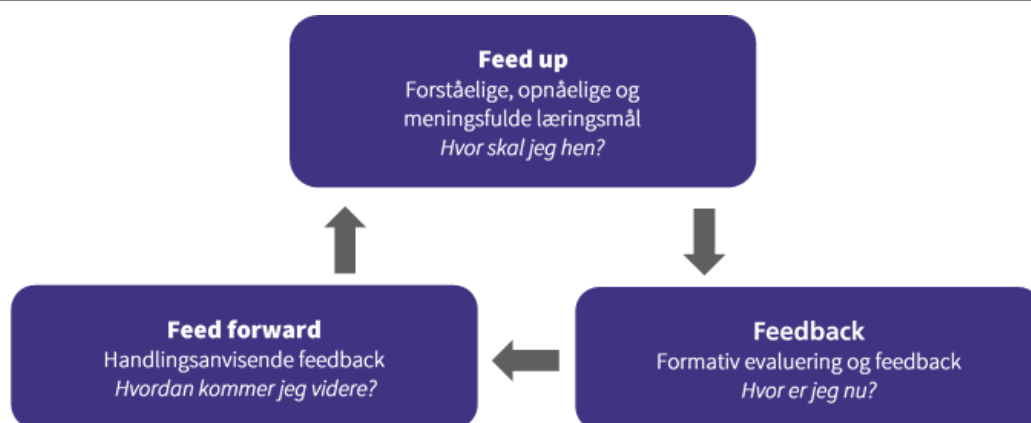
<sup>33</sup> Hopfenbeck 2015.

### 3 Tre hovedingredienser i feedback

Dette kapitel udfolder, hvilke elementer forskning og udviklingsstudier på området peger på som centrale at arbejde med i en feedback, der skal understøtte elevernes læring. Som nævnt i kapitel 2 peger forskningen på tre hovedingredienser i forbindelse med feedback, nemlig feed up, feedback og feed forward, som illustreret nedenfor.

**FIGUR 3.1**

#### De tre hovedingredienser i feedback



#### Forståelige, opnåelige og meningsfulde læringsmål – hvor skal jeg hen?

For at feedbacken kan være formativ og fremadrettet, må den pege frem mod noget. Det formative element i feedbacken bliver derfor understøttet af, at feedbacken tager udgangspunkt i, at lærere og elever i fællesskab udvikler og anvender forståelige, opnåelige og meningsfulde læringsmål med udgangspunkt i fagets faglige mål<sup>34</sup>. Formålet med denne del af feedbacken, kaldet feed up, er at besvare spørgsmålet "hvor skal jeg hen?".

Det at formulere og reflektere over læringsmål og over, hvilke tegn på læring der kan tydeliggøre elevernes progression, hjælper for det første eleverne med at udvikle deres viden og bevidsthed om deres egen læreproces og give dem et sprog til at tale om deres egen læring og udvikling. For

<sup>34</sup> Slemmen 2012.

det andet vil eleverne via samarbejde og samtale med læreren om formulering, evaluering og opfølgning på egne læringsmål kunne styrke oplevelsen af at have kontrol over egen læring. For det tredje sikrer evaluering og feedback med udgangspunkt i forståelige, opnåelige og meningsfulde læringsmål, at omdrejningspunktet for feedbacken bliver netop faglige mål og elevens egen læreproces frem for at rette sig mod eleven som person eller sammenligne med klassekammeraterne<sup>35</sup>.

## **Formulering af forståelige, opnåelige og meningsfulde læringsmål**

Arbejdet med feed up er ikke gjort med at skrive undervisningens mål op på tavlen. Det vigtige er, hvordan læreren og eleverne bruger målene aktivt som et redskab til at arbejde med elevernes læreproces<sup>36</sup>.

Første skridt i arbejdet med at gøre læringsmålene anvendelige er derfor at formulere mål, der er netop forståelige, opnåelige og meningsfulde for eleverne. Målene må derfor være:

- *Let forståelige* og formuleret i et sprog, så eleverne forstår dem.
- *Operationaliserbare*, så såvel læreren som eleverne kan anvende dem i praksis. Læreren skal kunne anvende dem til at give eleverne fremadrettet feedback, og eleverne skal kunne anvende målene til at evaluere sig selv eller hinanden og på den måde være refleksive med hensyn til deres egen og andre elevers læreprocesser.
- *Realiserbare*, så eleverne har muligheden for at opleve udvikling i forhold til målene<sup>37</sup>.
- *Meningsfulde og motiverende*, både ved at være forståelige og realiserbare, og ved at eleverne kan se formålet med at arbejde med disse mål<sup>38</sup>.

## **Tegn på læring gør det muligt for eleverne at følge deres progression**

Læringsmålene beskriver, hvad det er intentionen, at eleverne skal arbejde hen mod med hensyn til viden, færdigheder og kompetencer ved slutningen af et modul eller forløb. Men elevens vej mod målet er en proces, hvor eleven via en række trin gradvist nærmer sig målet<sup>39</sup>. Derfor kan anvendelsen af læringsmål kun fungere formativt, hvis de bruges til løbende at følge elevens udvikling frem for alene at blive anvendt til en rent summativ vurdering af, om eleven har nået målet til slut i læreprocessen. For at læringsmålene skal være anvendelige, må de derfor have følgeskab af tilknyttede tegn på læring, der kan tydeliggøre elevernes progression. Tegn på læring er med til at nedbryde læringsmålene i delelementer og derved gøre læringsmålene mere konkrete, samtidig med at de kan bruges til at tydeliggøre graden af elevens opfyldelse af læringsmålet. Både læreren og eleven kan se efter tegn på læring, som eleven kan få feedback på, og som læreren kan hjælpe eleven med at udvikle.<sup>40</sup>

---

<sup>35</sup> Gamlem 2015, Gamlem & Smith 2013, EVA 2016.

<sup>36</sup> William 2015.

<sup>37</sup> Madsen 2014.

<sup>38</sup> Slemmen 2012, Gamlem 2015.

<sup>39</sup> Dolin 2016.

<sup>40</sup> Qvortrup 2013.



Differentieringen af undervisningen til de enkelte elever behøver dermed ikke at handle om at opstille forskellige mål for eleverne, men kan også ske gennem formulering af tegn på læring. Derved kan eleverne arbejde hen mod samme mål, men da de er forskellige steder på vejen mod målet, kan differentieringen ligge i, at der opstilles forskelligartede tegn på læring, som tydeliggør udviklingen i hver enkelt elevs læring<sup>41</sup>.

## **Inddragelse af eleverne i formuleringen af læringsmål og tegn på læring**

Skal læringsmålene være forståelige, er det afgørende, at læreren inddrager eleverne i formuleringen af læringsmål og tegn på læring. Eleverne kan være med til at oversætte de faglige mål og udpege mål, der opleves som realistiske og ønskværdige at indfri, hvilket øger sandsynligheden for succes og motivation med hensyn til at arbejde i retning af målene. Samtidig bidrager inddragelse af eleverne til, at læreren og eleverne kan udvikle et fælles sprog om elevernes læring og progression. Et fælles evaluerings- og feedbacksprog kan også hjælpe eleverne med at blive bedre i stand til at give og modtage feedback sammen med klassekammeraterne.<sup>42</sup>

Det er vigtigt at bemærke, at det ikke er en ligestillet proces at udarbejde læringsmål eller tegn på læring med eleverne. Læreren står i en privilegeret situation med hensyn til faget og det stof, der undervises i, idet læreren har en større viden end eleverne<sup>43</sup>. Før eleverne inddrages i processen med at formulere forståelige og opnåelige læringsmål, kan lærerne derfor med fordel afsætte fælles forberedelsestid til i faggrupperne at sætte ord på, hvad eleverne skal kunne for at nå fagenes faglige mål. I dette arbejde kan man som faggruppe på den enkelte skole sammen oversætte læreplanernes faglige mål til et lettere og mere anvendelsesorienteret sprog, frem for at de enkelte lærere hver især skal gøre dette<sup>44</sup>.

Inddragelse af eleverne i at formulere læringsmål og tegn på læring kan handle om både at inddrage dem i formuleringen i starten af et forløb og at lade dem arbejde med at sætte egne ord på og derved øge deres bevidsthed om mål, som de allerede har arbejdet med.

## **Læringsmål, der er for specifikke, kan sætte fokus på præstation frem for mestring**

Arbejdet med læringsmål betyder ikke, at man som lærer ned til mindste detalje skal specificere, hvad eleverne skal vide, kunne og gøre. For det første lader meget læring sig ikke sætte på formel. Nogle gange kan man være meget specifik, fx med hensyn til, hvordan en matematikaflevering skal stilles op, men andre gange handler det om at opstille mål og give feedback ud fra ønsket om at hjælpe eleverne med fx at styrke deres evne til at arbejde selvstændigt eller kunne perspektivere en problemstilling<sup>45</sup>.

---

<sup>41</sup> William 2015.

<sup>42</sup> Stemma 2012.

<sup>43</sup> William 2015, Gamlen 2015.

<sup>44</sup> Hartberg 2012, Hopfenbeck 2015, Dolin 2016, Wiliam 2014.

<sup>45</sup> Wiliam 2015, Hartberg 2014.

For det andet kan for specifikke læringsmål have en uhensigtsmæssig indvirkning på elevernes læring. Hvis en lærer underviser eleverne i at udregne arealet af en konkret trapez, er det ikke interessant, om eleven kan udregne arealet af netop denne trapez, men om eleven kan overføre sin viden til andre trapezer. Når eleverne i sprogundervisning skal rette deres tegnsætning i en opgave, er det også med den hensigt at se ud over netop denne tekst med ønsket om, at eleverne kan overføre det, de har lært, til andre tekster. Derfor kan det have en uhensigtsmæssig effekt, hvis man ned til mindste detalje og meget konkret specificerer, hvad eleverne skal gøre eller lære. Så kan eleverne nemlig muligvis godt lære netop dette, men med risiko for, at der i højere grad bliver tale om præstationsfokuseret udenadslære end om en egentlig mestring af de kompetencer og færdigheder, som er intentionen bag læringsmålet. Derfor er det vigtigt, at de læringsmål, der opstilles, og den feedback, der gives i relation til målene, understøtter, at eleverne arbejder med mestring i højere grad end med præstation.

En del af løsningen på dette ligger i at opstille læringsmål og tegn på læring og give feedback, der ikke kun knytter sig til løsningen af en konkret opgave eller et konkret produkt, men også til mere generiske læringsmål og procesorienterede tegn på læring<sup>46</sup>. Som nævnt i kapitel 2 må feedbacken således ikke alene adressere den konkrete opgave, men også elevens arbejdsproces og selvregulering i forbindelse med arbejdet med opgaven og faget. Det centrale er således ikke alene, om eleverne kan gøre nøjagtigt det, man som lærer har lært dem, men om de har tilegnet sig viden, færdigheder og kompetencer, som de mestrer at kunne bruge i andre kontekster.

## **Formativ evaluering og feedback – hvor er jeg nu?**

Feedback på, hvor eleven befinder sig nu i sin læringsproces, forudsætter, at læreren, eleven og eventuelt klassekammeraterne løbende får mulighed for at reflektere over dette og undersøge det nærmere. De forståelige, opnåelige og meningsfulde læringsmål (som tidligere beskrevet) går altså først fra at være passive størrelser skrevet på en tavle til at blive aktivt anvendte redskaber i elevens læreproces og arbejdet med feedback, når læreren, eleven og klassekammeraterne løbende reflekterer over, hvad eleven kan, og hvordan eleven arbejder i relation til målene. Det er derfor vigtigt, at læreren tilrettelægger undervisningen og igangsætter aktiviteter, så eleverne får mulighed for at vise, såvel som at evaluere, hvad de kan, og hvordan de har udviklet sig<sup>47</sup>.

## **Forskellige veje til at undersøge, hvor eleven er i sin læreproces**

Der er tre centrale kilder til evaluering af elevernes læring: elevarbejde, observation og dialog<sup>48</sup>. Elevarbejde kan fx være skriftlige opgaver, portfolio, projektarbejde eller tests. Observationer kan vedrøre elevens kompetencer i forbindelse med undervisningen, fx læsefærdigheder, lytte- og talefærdigheder eller samarbejde med andre. Dialog kan tage form af løbende eller mere systematiske samtaler mellem læreren og eleven eller samtaler med klassekammeraterne, der har elevens læring som omdrejningspunkt. Hvor brugen af elevarbejde og observation umiddelbart lægger op til, at evalueringen af elevens læring sker, forud for at der gives feedback, lægger dialogen mellem læreren og eleven eller dialogen eleverne imellem i højere grad op til, at undersøgelsen af og feedbacken på elevens faglige niveau sker som en integreret og synkron proces.

---

<sup>46</sup> Wiliam 2015.

<sup>47</sup> Lundahl 2011.

<sup>48</sup> Slemmen 2010.

Christensen beskriver eksempelvis, hvordan undersøgelsen af og feedbacken på elevens faglige niveau kan foregå samtidig og med inddragelse af både læreren, eleven og klassekammeraterne i forbindelse med en fagligt evaluerende lærer-elev-samtale. Tanken er, at læreren og eleven sammen undersøger og reflekterer over, hvilken viden eleven har, ved brug af spørgsmål som ”hvad ved du om...?” og ”hvordan ved du det fra?”. Hvis fagligt evaluerende samtaler er et tilbagevendende fænomen, kan de fungere som et velkendt refleksionsrum, som eleverne kan gå ind og ud af.<sup>49</sup>

## **Feedbacken skal ikke kun fokusere på, *hvad* eleven ved, men også på *hvorfor***

I det danske uddannelsessystem er der tradition for at give feedback på produkter, fx eksamensopgaver, skriftlige afleveringer, oplæg mv., det vil sige feedback på opgaveniveau, som beskrevet i kapitel 2. Men der er ikke samme tradition for at give feedback på elevens arbejdsproces og læringsstrategier i relation til hjemmearbejde og gruppearbejde og i forbindelse med undervisningen<sup>50</sup>. For at feedbacken kan blive formativ frem for summativ, drejer det sig ikke bare om, at læreren og eleven skal finde ud af, *hvad* eleven ved og kan, det vil sige, *om* eleven har lært og forstået, eksempelvis at fotosyntese er en endoterm reaktion. Det drejer sig også om, at læreren og eleven skal blive kloge på, *hvorfor* eleven har eller ikke har lært og forstået, at eksempelvis fotosyntese er en endoterm reaktion, og på, *hvordan* eleven har arbejdet med at lære om fotosyntese.

Derfor skal den undersøgelse af, hvor eleven er i sin læreproces, som ligger til grund for feedbacken, ikke blot tilrettelægges ud fra et ønske om at undersøge, hvad eleven ved, men også ud fra et ønske om, at både læreren og eleven får indsigt i og reflekterer over, hvordan eleven arbejder med at tilegne sig viden. Dermed fokuserer man i feedbackprocessen på mestring frem for præstation.

Læreren kan på forskellig vis understøtte, at undersøgelsen af elevens læring og feedbacken i forlængelse af denne undersøgelse giver indblik i elevens tanke- og arbejdsproces og igangsætter refleksion hos eleven. En måde at arbejde med dette på er at indtænke dette i lærerens spørgeteknik, når læreren forsøger at afdække, hvad eleven kan og ved. Læreren kan hjælpe både eleven og sig selv ved at stille spørgsmål som ”hvad er der galt med denne udtalelse?”, ”hvad er det samme som ... og det modsatte af...?” og ”giv mig en definition af ... med dine egne ord”. Det drejer sig om at stille spørgsmål på en måde, som ikke blot lægger op til evaluering af, om eleven kender det korrekte svar eller ej, men også af, hvorfor eleven kender det korrekte svar eller ej, så denne viden kan bruges til at forstå elevens tankegang og hjælpe eleven videre. Slemmen kalder det, at læreren spørger og lytter henholdsvis evaluerende eller tolkende, som eksemplificeret i boksen nedenfor.

---

<sup>49</sup> Christensen, 2010.

<sup>50</sup> Qvortrup 2016.

---

## Evaluerende kontra tolkende spørgsmålsformuleringer<sup>51</sup>

---

Evaluerende spørgsmål	Tolkende spørgsmål
Er en trapez en firkant?	Hvorfor er en trapez en firkant?
Er kul et metal?	Hvorfor er kul ikke et metal?
Er être et regelmæssigt verbum?	Hvorfor er être et uregelmæssigt verbum?
Er dette en hovedsætning eller en bisætning?	Hvorfor er dette en bisætning og ikke en hovedsætning?
Er skifer en metamorfisk stenart?	Hvorfor er skifer en metamorfisk stenart?
Er fotosyntese en endoterm reaktion?	Hvorfor er fotosyntese en endoterm reaktion?

---

### Selvevaluering igangsætter refleksion over status for egen læreproces

Ligesom det gælder ved formuleringen af læringsmål, er det gavnligt, at det ikke blot er læreren, der undersøger, hvor eleven er i sin læreproces, og giver feedback herpå, men at også eleven involveres i dette arbejde. Igen er det væsentlige ikke, at eleven summativt kan vurdere sig selv, men at eleven får mulighed for at udvikle sin indsigt i egen læring for på den baggrund at kunne forbedre den. Selvevaluering er således et element i at understøtte elevens studiekompetence og evne til at udvikle sine læringsstrategier.

Det er vigtigt, at læreren opstiller klare rammer for metode, indhold og fokus i forbindelse med elevernes selvevaluering. Dette klæder eleverne på til at foretage en fagligt funderet refleksion over og evaluering af deres egen læreproces. Det drejer sig bl.a. om at opstille tegn på læring, der er tilstrækkeligt konkrete til, at eleverne kan navigere i forhold til dem. Det er samtidig vigtigt at understøtte, at evalueringen bliver fagligt funderet, idet nogle elever kan være optaget af præstation og af at fremstå vidende og forsøge at skjule det, de ikke ved, og derfor kan være fristet til at fremstille sig selv i et positivt lys i selvevalueringen. Men selvevalueringen bliver kun brugbar, hvis den så vidt muligt afspejler elevens reelle niveau og viden såvel som elevens videnshuller.

Selvevaluering kan gribes an på mange forskellige måder og kan ske løbende undervejs i elevens arbejds- eller læreproces, såvel som efter at et konkret forløb er afsluttet. Nedenfor følger et eksempel på, hvordan eleverne løbende kan selvevaluere sig selv i forhold til opsatte læringsmål eller tegn på læring undervejs i undervisningen, og hvordan både eleven selv og læreren med det samme bruger elevernes selvevalueringer.

---

<sup>51</sup> Wiliam 2015.

## Eksempel på løbende selvevaluering i undervisningen<sup>52</sup>

Læreren kan bruge trafiklys i undervisningen til at aktivere elevernes refleksion over og selvevaluering af deres status i forhold til de tegn på læring eller læringsmål, som de arbejder med. Dette kan ske, ved at læreren i starten af timen præsenterer læringsmålet eller tegnene på læring for timen og skriver dem på tavlen eller lader eleverne notere dem. Hver elev får udleveret et rødt, et gult og et grønt stykke pap. Grøn indikerer, at eleven mener, at læringsmålet er nået. Gul indikerer enten tvivl om, hvorvidt målet er nået, eller at målet er delvist nået. Rød indikerer, at eleven mener, at han eller hun endnu ikke har lært det, som var målet for timen.

Læreren kan så bede de røde, som er længst fra målet, om at komme hen til sig, mens de grønne hjælper de gule med at forstå stoffet lige så godt, som de grønne selv gør. Ved at ændre betydningen af grøn fra ”jeg er sikker” til ”jeg er klar til at undervise andre i det” mindsker læreren sandsynligheden for, at elever vælger de grønne bare for at fremstå, som om de har styr på det.

Ulempen ved ovenstående metode er, at denne type selvevaluering i første omgang kun fokuserer på, om eleverne har nået læringsmålet, mens refleksionerne over, *hvordan* eleverne arbejder med det, først kommer på banen, når en grøn elev eksempelvis skal forklare en gul elev stoffet.

En anden måde at arbejde med selvevaluering og feedback på, der også har fokus på elevens arbejdsproces, er *small measures*. Der er tale om et mindre skema med seks-otte spørgsmål, som omhandler en specifik og afgrænset aktivitet (fx forberedelse til undervisningen, deltagelse i undervisningen eller gruppearbejde). Spørgsmålene indikerer, hvad der er ønskværdigt i elevens måde at arbejde på, og skal få eleven til at reflektere over og sammenholde sin faktiske måde at arbejde på hermed. Tanken er, at selvevalueringen skal fungere som et kort eller kompas for eleven i forbindelse med den specifikke aktivitet, men også skal styrke elevens arbejdsprocesser og studiekompetence på længere sigt.<sup>53</sup> Hvis refleksionen over spørgsmålene skal være anvendelig i anden sammenhæng, skal der være tale om spørgsmål, der ikke alene knytter sig til løsningen af den pågældende opgave, men har relevans i andre sammenhænge.

<sup>52</sup> William 2015.

<sup>53</sup> Qvortrup 2016, Hartberg 2014.

---

## Eksempel på selvevaluering via small measures <sup>54</sup>

---

Spørgsmål	Ja	Nej
Læste du teksterne til i dag?		
Lavede du markeringer i teksten?		
Noterede du ting fra tidligere tekster eller tidligere informationer i undervisningen, som teksten enten udfordrede eller bekræftede?		
Perspektiverede du teksten til en anden tekst?		
Skrev du spørgsmål og undren ned under læsningen?		

---

### Alle elever skal have mulighed for at vise tegn på læring

Forskellige elever har forskellige måder at bringe deres viden, kompetencer og færdigheder i spil på og vise, hvad de kan. For nogle elever er klasseundervisning et godt rum til at vise, hvad de kan, mens andre har lettere ved det fx i gruppediskussioner eller på skrift. Derfor er det vigtigt, at læreren giver eleverne forskelligartede anledninger til at vise, hvad de kan, som grundlag for feedback. Igen er det centralt, at eksempelvis de spørgsmål, som bruges til at undersøge elevernes niveau, er faglige spørgsmål, og ikke udtryk for en subjektiv vurdering som fx ”er du sikker eller usikker på svaret?”.

### Handlingsanvisende feedback – hvordan kommer jeg videre?

For at understøtte elevernes læring må feedbacken være handlingsanvisende. Det vil sige, at den skal hjælpe eleven til at blive klogere på, hvordan han eller hun konkret kan arbejde med og omsætte feedbacken i sit videre arbejde og sin videre læring. Den viden om, hvor eleven aktuelt befinder sig i sin læreproces i forhold til de aftalte læringsmål, skal således bruges til at pege på de næste skridt i elevens læringsproces.

For at være handlingsanvisende må feedbacken derfor som nævnt ikke alene gives på opgaveniveau, men også i relation til elevens arbejdsproces og læringsstrategier. Feedbacken må knytte sig til faktorer, som eleverne har mulighed for at arbejde med, udvikle sig med hensyn til og ændre. Samtidig må feedbacken formuleres på en måde, der giver eleverne tiltro til egne evner og til, at de ved at gøre sig umage og arbejde med stoffet kan blive klogere<sup>55</sup>. Endelig må feedbacken for at være fremadrettet handlingsanvisende ikke alene adressere den konkrete opgave eller præstation,

---

<sup>54</sup> Qvortrup 2016.

<sup>55</sup> Dweck i Wiliam 2015.

men også elevens generelle arbejdsproces og læringsstrategi. Feedbacken må derfor inkludere feed forward, der besvarer spørgsmålet ”hvordan kommer jeg videre?”.

Når læreren giver feedback til eleverne, skal den ikke alene være *præcis*, den skal også være *nyttig*<sup>56</sup>. Det vil sige, at det eksempelvis ikke er nok at sige, at en matematikaflevering skal være mere systematisk. Feedbacken må også sige noget om, hvad det vil sige, eller hvordan eleven kan arbejde med systematik, så vedkommende kan gøre det bedre næste gang.<sup>57</sup> Feedbacken bliver dermed først handlingsanvisende og fremadrettet, hvis den eksempelvis peger på et fokusområde, som eleven kan arbejde videre med, eller indeholder tydelige råd eller informationer om, hvordan eleven kan arbejde mere systematisk. Feedbacken kan også være handlingsanvisende ved at fremhæve de elementer, der fungerer i elevens arbejde, og hvor eleven griber arbejdet an på en måde, der med fordel kan dyrkes mere<sup>58</sup>.

Feedbacken kan bl.a. blive handlingsanvisende ved at:

- Blive givet undervejs i arbejdsprocessen
- Være differentieret for forskellige elever
- Være kumulativ og bygge videre på tidligere feedback.

## **Første skridt er at få eleverne til at forholde sig til feedbacken**

Skal feedbacken blive handlingsanvisende og gøre en forskel med hensyn til elevens videre lære- og arbejdsproces, er det en forudsætning, at eleven overhovedet forholder sig til og forstår feedbacken. Det kan lyde banalt, men det er ikke givet, at dette er tilfældet<sup>59</sup>. Derfor er første skridt i arbejdet med at gøre feedbacken handlingsanvisende at skabe rammer for, at feedbacken netop sætter eleverne til at handle på og dermed reflektere over feedbacken. Det kan bl.a. dreje sig om at gøre feedbacken så tilstrækkeligt fokuseret og afgrænset, at eleverne kan overskue og huske den. En måde at fokusere feedbacken på og styrke elevens refleksion i forbindelse med en aflevering er at udpege tre fokuspunkter undervejs i afleveringen, som læreren vil have eleven til at reflektere over og arbejde videre med, og så i forbindelse med afslutningen af afleveringen stille tre spørgsmål, der knytter sig til fokuspunkterne. En anden måde at arbejde med feed forward på er at integrere tilbagemeldingerne på fx skriftlige afleveringer i undervisningen, som eksemplificeret nedenfor.

---

<sup>56</sup> Wiliam 2015.

<sup>57</sup> Nottingham 2016, Madsen 2014.

<sup>58</sup> Christensen 2010.

<sup>59</sup> EVA 2017.

## At få eleverne til at forholde sig til feedbacken<sup>60</sup>

En klasse har skrevet en opgave. Læreren indsamler opgaverne, men i stedet for at skrive sin feedback på selve afleveringerne skriver hun kommentarerne til hver opgave på en strimmel papir. Eleverne bliver inddelt i grupper a fire, og hver gruppe får deres fire opgaver tilbage sammen med de fire tilhørende strimler papir med feedback. Eleverne skal nu selv finde ud af, hvilke kommentarer der hører til hvilke opgaver, og læreren kan på den måde sikre, at eleverne forholder sig til feedbacken og til, hvordan den relaterer sig til opgaverne.

## Feedback undervejs i processen

Feedback kan også blive handlingsanvisende, hvis den gives undervejs i elevens arbejdsproces og dermed i højere grad retter sig mod selve arbejdsprocessen end mod slutproduktet. Det kan fx være feedback undervejs i løsningen af en opgave eller i arbejdet med et fagligt område, som der i kortere eller længere tid er fokus på i undervisningen. Det handler om at skabe plads til, at eleverne er længere i det træningsrum, det er at være i proces, inden de når til det, der opleves som et bedømmelsesrum, hvor de skal levere enten et mundtligt eller et skriftligt slutprodukt<sup>61</sup>. Når feedback gives i løbet af en proces, er det vigtigt, at feedbacken, uanset om den kommer fra læreren eller klassekammeraterne, er et konstruktivt indspil med råd om, hvad eleven kan gøre fremover, og ikke en summativ bedømmelse af produktet<sup>62</sup>. Det centrale er, at eleven finder motivationen til at gå videre i sin arbejdsproces og hjælpes til at finde vejen videre.



<sup>60</sup> Wiliam 2015.

<sup>61</sup> EVA 2017.

<sup>62</sup> Hartberg 2012, Madsen 2014.



Når lærerne bliver lukket ind i elevernes arbejdsproces frem for udelukkende at se eksempelvis et skriftligt slutprodukt eller høre en mundtlig fremlæggelse, gør det også lærerne bedre i stand til at understøtte eleverne i deres videre læring i faget og netop gøre feedbacken handlingsanvisende. Indsigt i elevernes arbejdsproces medfører, at lærerne ikke kun kan pege på fejl og mangler i elevernes arbejde, men også bedre vil kunne sige noget om, hvorfor fejlene er opstået, og hvordan eleverne bedst kommer videre<sup>63</sup>.

## Blogskrivning med feedback undervejs i processen<sup>64</sup>

Læreren har i forbindelse med et forløb i faget oprettet en blog, hvortil eleverne uploader de opgaver, de løbende skriver i grupper. Bloggen fungerer som både et diskussionsforum og et forum for den feedback, som de enkelte grupper får fra læreren og klassekammeraterne. Samtidig har bloggen den fordel, at eleverne kan vende tilbage til tidligere feedback.

Feedbackprocessen forløber således:

1. Grupperne uploader deres opgaver til bloggen.
2. Grupperne modtager feedback fra de andre grupper.
3. Grupperne forholder sig til den feedback, de har modtaget, og indarbejder den i opgaven, som de efterfølgende uploader igen. Samtidig kan grupperne få inspiration fra hinandens opgaver.
4. Læreren giver feedback på opgaverne og refererer samtidig til anvendelsen af feedbacken fra klassekammeraterne.
5. Grupperne tilkendegiver på bloggen, hvordan de vil bruge feedbacken fremadrettet.

Det er ikke hensigtsmæssigt at afbryde eleven for ofte midt i en god læreproces. Det kan derfor være en god idé fx at opstille nogle milepæle undervejs i processen, hvor det er planlagt, at eleven stopper op og sammen med læreren og/eller klassekammeraterne gør status over arbejdet.

## Differentieret feedback

Der findes ikke en one-size-fits-all-metode til feedback<sup>65</sup>. Det er vigtigt at have blik for forskellige elever, klasser, studieretninger og fag. Feedback må differentieres for at kunne blive handlingsanvisende, fordi elever er forskellige og har forskelligt fagligt niveau, forskellige læringsstrategier og forskellig motivation<sup>66</sup>. Dermed kan den samme feedback også virke forskelligt over for forskellige elever.

<sup>63</sup> EVA 2017.

<sup>64</sup> Dolmer 2016.

<sup>65</sup> EVA 2017, Madsen 2014.

<sup>66</sup> Gamlem 2015, Hattie & Timperley 2007, Madsen 2014.



Feedback kan differentieres ved at tage udgangspunkt i elevernes forskellige faglige niveau. Hvis den feedback og vejledning, eleven modtager fra læreren eller de andre elever, er enten for udfordrende eller for lidt udfordrende, er der risiko for, at eleven mister motivation og engagement og får svært ved at bruge feedbacken. Det kan fx dreje sig om, at elever på begynderstadiet har brug for feedback, der er rettet mod forståelse af indholdet i en specifik opgave. Elever på mellemstadiet kan have brug for feedback, der hjælper med at kæde ideer sammen eller uddybe de grundlæggende ideer. Elever på et mere avanceret stadie har brug for feedback, der retter sig mod at anvende viden aktivt i forbindelse med en given opgave<sup>67</sup>.

Differentieringen af feedbacken kan også handle om detaljeringsgraden. Feedbacken til elever på et højt fagligt niveau, der har forstået og løst den opgave, de er blevet stillet, tilfredsstillende, kan arbejde videre med detaljer, der kan forbedre deres arbejde yderligere. Derimod kan detaljeret feedback være overvældende for elever, som befinder sig på et mere grundlæggende fagligt niveau og i højere grad har brug for at forstå de store linjer i den opgave, de er blevet stillet, inden de kan begynde at finpudse detaljer.

## **Kumulativ feedback, der bygger videre på tidligere feedback**

Handlingsanvisende feedback bygger videre på den feedback, som eleven har fået tidligere. Det handler om, at eleverne skal kunne se en rød tråd i den feedback, de får, og undgå at begå samme fejl flere gange. Samtidig kan genkendelighed i feedbacken være motiverende for eleverne, fordi det synliggør progressionen og giver eleverne en fornemmelse af hele tiden at bygge ovenpå frem for at starte forfra hver gang<sup>68</sup>.

En måde at arbejde med at gøre feedbacken kumulativ på er at bruge analoge eller digitale portfolioer. En portfolio er en samling af elevprodukter, ofte skriftlige, som den enkelte elev vælger ud og gemmer. Der kan være tale om en præsentationsportfolio, hvor eleven udvælger og fremviser sit nyeste og bedste arbejde til brug for lærerens bedømmelse af eleven, eller om en læringsportfolio, der giver et indtryk af elevens læringsproces. En læringsportfolio skal ikke blot indeholde elevens nyeste og bedste arbejde, men vise den læringsrejse og udvikling, som eleven har været igennem.<sup>69</sup> Det drejer sig således om at samle ikke kun selve afleveringerne, men også den tilhørende feedback og egne nedskrevne refleksioner vedrørende arbejdsprocessen og produktet. Det at blive bevidst om sin egen udvikling kan også hjælpe eleven med at kunne se de næste trin. Samtidig understreger denne synliggørelse af elevens progression i denne udvikling, at læring er en ikke-statisk

---

<sup>67</sup> Qvortrup 2016.

<sup>68</sup> EVA 2017, Dolin 2016.

<sup>69</sup> Krogh et al. 2008, Wiliam 2015.

størrelse, som eleven kan udvikle ved at gøre sig umage og arbejde med stoffet. Derved kan arbejdet med portfolio og progression være med til at understøtte elevens tiltro til egne evner.

Ud over at eleverne har gavn af en kumulativ feedback, der bygger videre på tidligere feedback, har også læreren gavn af at få et systematisk overblik over elevernes feedback for hele tiden at kunne følge elevernes niveau og løbende give eleverne råd, der sætter dem i stand til at reflektere over deres egen faglige udvikling<sup>70</sup>. I boksen nedenfor følger en række andre eksempler på greb til at lade ny feedback bygge videre på tidligere feedback.

## Greb til at lade ny feedback bygge videre på tidligere feedback<sup>71</sup>

- Læreren eller eleven kan udpege fokuspunkter, som eleven har brug for at arbejde med, og læreren kan bede eleven om at notere sine fokuspunkter i næste aflevering, så både eleven og læreren er opmærksom på fokuspunkterne, og den følgende feedback har fokus på disse fokuspunkter, som vil være tilbagevendende.
- Læreren kan fra gang til gang gøre brug af det samme retteark, hvor det bliver tydeligt, enten hvordan den nyeste feedback bygger videre på tidligere feedback, eller at eleven har udviklet sig.
- Læreren og eleven kan have et fælles Google-dokument, som begge løbende skriver i.
- Mundtlig dialog er en god mulighed for at sammenkoble tidligere feedback med ny feedback og de næste skridt herfra.

<sup>70</sup> Nottingham 2016, EVA 2017.

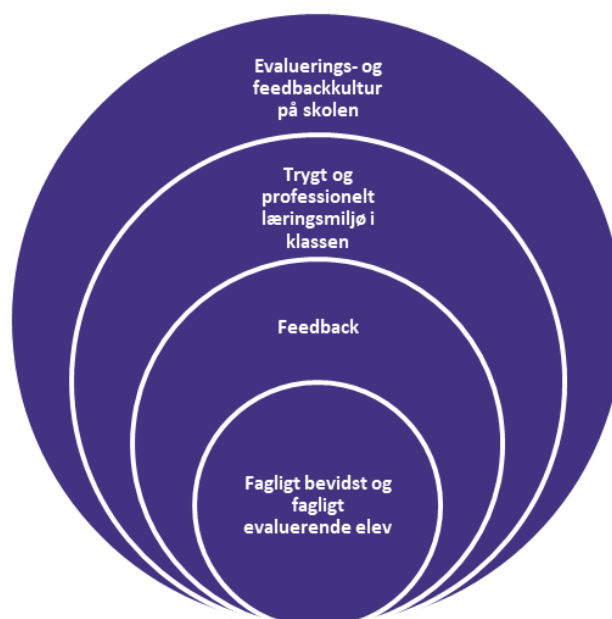
<sup>71</sup> EVA 2017.

## 4 Niveauer i arbejdet med feedback

En formativ evaluerings- og feedbackkultur er ikke noget, lærerne skaber alene, men noget, ledelsen, lærerne og eleverne skaber i fællesskab. Kernen i arbejdet er selve feedbacken mellem lærer og elev eller eleverne imellem. Men skal feedbacken udvikles og understøtte eleverne bedst muligt, kræver det de rette organisatoriske og pædagogiske rammer. Derfor involverer arbejdet med feedback fokus på tre niveauer ud over selve feedbacken. Det drejer sig om kulturen på skolen, læringsmiljøet i klassen og elevens kompetencer med hensyn til at indgå i arbejdet med feedback. Disse tre niveauer er illustreret i figur 4.1 og udfoldes i dette kapitel.

**FIGUR 4.1**

### Organisatoriske niveauer i arbejdet med feedback



## Formativ evaluerings- og feedbackkultur på skolen

Udviklingen af en feedbackpraksis, der udgør en integreret og tilbagevendende del af undervisningen, bliver understøttet af, at der skabes systematik og klare rammer for arbejdet med at udvikle en sådan praksis på skolen.<sup>72</sup>

For det første skal der skabes tid og rum til løbende at sætte feedback på dagsordenen, fx ved at systematisere møder, sparring, erfaringsudveksling og opfølgning vedrørende feedback. Arbejdet med at udvikle feedbackpraksissen kan med fordel knyttes til de fora, som lærerne er vant til at arbejde i. Det kan være faggrupper, klasseteams, studieretningsteams og forskellige former for pædagogiske fora. Men det kan også tage form af eksempelvis kollegial sparring på tværs af fag og teams eller supervision af lærerne fra den pædagogiske ledelses side. Derudover skaber arbejdet med at udvikle en feedbackpraksis et behov for kompetenceudvikling for ledere og lærere, som kan varetages af enten eksterne fagpersoner, der kan komme med nye inputs til organisationens arbejde, eller interne lærere eller ledere med særlig erfaring inden for området.<sup>73</sup>

For det andet er det vigtigt, at ledelsen prioriterer og fokuserer tid og ressourcer til det konkrete arbejde med feedback. Men ledelsesfokus handler også om, at der fra ledelsens side bliver holdt fokus på retningen for og formålet med arbejdet med feedback og løbende bliver fulgt op på dette arbejde.

For det tredje handler de rette rammer om, at lærerne og lederne gentænker klasserummet og indtænker arbejdet med feedback i den daglige undervisning. Dette er vigtigt, for at lærerne ikke skal opleve arbejdet med feedback som en byrde, der kræver ekstra tid, men som en integreret del af undervisningen<sup>74</sup>.

Udviklingen af en evaluerings- og feedbackkultur kræver, at ledelsen fastlægger rammer og en retning for udviklingsarbejdet, og at lærerne får mulighed for at udfylde rammerne. Det at få mulighed for at omsætte metoder og principper til egen praksis giver lærerne medejerskab og motivation for arbejdet med feedback. Dette understøtter, at arbejdet bliver meningsfuldt for lærerne og dermed forhåbentlig også for eleverne. Samtidig tager udviklingen af en evaluerings- og feedbackkultur tid og kræver tålmodighed, og det kan derfor være en god idé at udrulle indsatsen i etaper med fokus på delmål.<sup>75</sup>

## Trygt og professionelt læringsmiljø i klassen

Et trygt læringsmiljø i klassen er en forudsætning for, at eleverne tør være aktive i undervisningen – også når de ikke kender svaret – og lukke læreren og klassekammeraterne ind i deres arbejdsproces og dermed give plads til feedback. Da læreren optræder i rollen som både underviser, der skal hjælpe eleverne videre i deres læringsproces, og bedømmer, der i sidste ende skal give eleverne karakterer, er undervisningen både et øverum og et prøverum. Læreren kan understøtte et trygt læringsmiljø i klassen ved at skelne mellem disse to rum og eksplicit italesætte såvel som vise i handling, at undervisningen først og fremmest er et øverum.

---

<sup>72</sup> EVA 2017, Nottingham 2016.

<sup>73</sup> EVA 2017, Nottingham 2016.

<sup>74</sup> EVA 2017, Hartberg 2014, Wiliam 2015.

<sup>75</sup> EVA 2017, Nottingham 2016.



Et trygt læringsmiljø skabes ikke alene ved at gøre undervisningen til et øverum, men også ved at arbejdet med formativ evaluering og feedback sker som en eksplicit, integreret og ritualiseret del af undervisningen. Læreren skal opstille klare rammer for arbejdet med feedback med hensyn til både metode og indhold, så eleverne kender deres egen og lærerens rolle. Samtidig understøtter det at gøre feedback til en naturligt tilbagevendende og dermed ritualiseret del af undervisningen elevernes tryghed ved at indgå i evaluerings- og feedbackarbejdet, i modsætning til hvis feedback bliver italesat som noget særligt og afkoblet fra den løbende undervisning. En måde at skabe denne genkendelige struktur på er løbende at lade feedbacken vise tilbage til formulerede læringsmål og være eksplicit med hensyn til de tre elementer i feedbacken: feed up, feedback og feed forward.

### **Dialogiske og elevinddragende feedbackformer gavner læringsmiljøet**

På mange måder er en feedbacksituation sårbar. Det kan være sårbart at skulle modtage feedback og grænseoverskridende at skulle give feedback. Igennem en dialogisk og elevinddragende feedbackform, der involverer eleverne i arbejdet med feedback, får eleverne tildelt en stemme, hvilket kan bidrage til oplevelsen af et mere trygt og demokratisk læringsmiljø. Dialogiske og elevinddragende feedbackformer kan fx indebære, at læreren og eleven eller eleverne i fællesskab diskuterer elevens faglige udvikling, at eleverne får redskaber og rammer til at give hinanden feedback eller selvevaluere, eller at eleverne giver læreren feedback på, hvordan undervisningen bedst muligt understøtter elevernes læring.

Dialogiske og elevinddragende feedbackformer kan virke motiverende, fordi eleverne ikke blot bliver passive modtagere af feedback, men tildeles en aktiv rolle i feedbacksamarbejdet med læreren

eller klassekammeraterne. Derved udvikler eleverne et større ejerskab til – og en oplevelse af kontrol over – deres egen læreproces<sup>76</sup>.

Når læreren indgår i samarbejdet med eleverne om feedback, får han eller hun information om elevernes faglige niveau, arbejdsprocesser og læringsstrategier. Den information kan læreren bruge i forbindelse med sin planlægning af undervisningen, formuleringen af opgaver og den videre feedback til eleverne, så den i endnu højere grad møder elevernes behov. Lærerens viden om elevernes niveau er et godt udgangspunkt for undervisningsdifferentiering. På den måde giver feedback lærerne mulighed for at hjælpe eleverne videre i deres læreproces, både i form af vejledning og konkrete råd og ved at tilpasse undervisningen til elevernes behov<sup>77</sup>.

## Fagligt bevidst og fagligt evaluerende elev

At evaluere sig selv og andre og give og modtage feedback er ikke noget, eleverne kan fra dag 1, men noget, de skal klædes på til og hjælpes med at udvikle deres kompetencer til<sup>78</sup>. Eleverne skal have mulighed for at øve sig i selvevaluering såvel som at give og modtage feedback fra klassekammerater. Det er derfor vigtigt, at læreren opstiller klare rammer for arbejdet med feedback med hensyn til både form og indhold. Behovet for en klar rammesætning skyldes, dels at eleverne ikke nødvendigvis er fagligt klædt på til at selvevaluere eller give feedback på egen hånd, dels at der ikke kun er noget fagligt, men også noget socialt, på spil for eleverne – særligt når de giver feedback til hinanden.

Ud over at opstille klare rammer kan læreren hjælpe eleverne med at udvikle et sprog til at tale om læring og feedback med, bl.a. ved at inddrage eleverne i formuleringen af læringsmål og tegn på læring eller lade eleverne reflektere over, hvad der motiverer dem, på baggrund af en række forskellige motivationsformer<sup>79</sup>.

Endelig skal eleverne vænne sig til at lukke læreren og klassekammeraterne ind i deres arbejdsprocesser. Der kan derfor være en idé i, at læreren fra 1. g til 3. g indlægger en progression med hensyn til den grad af ansvar og de opgaver, som eleverne bliver tildelt i relation til evaluering og feedback.<sup>80</sup>

Feedbackkompetencer drejer sig ikke alene om at kunne give og modtage feedback, men også om selv at kunne opsøge den rette feedback, når man har brug for det. Det handler både om at vide, hvornår det er mest brugbart at få feedbacken, og om at kunne formulere, hvilken feedback man som elev har brug for som afsæt til at kunne arbejde videre.

---

<sup>76</sup> Slemmen 2012, Hartberg et al. 2014, Jönsson 2013.

<sup>77</sup> Bennett 2011, Hartberg 2014, Hattie & Timperley 2007, Hirsch og Lindberg 2015, Jönsson 2013, Madsen 2014.

<sup>78</sup> Christensen 2010.

<sup>79</sup> EVA 2017, Slemmen 2012.

<sup>80</sup> EVA 2017.

# Appendiks A – Litteraturliste

- Andersen, Bent B. (2015): *Digital indsats teori*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Bandura, A. (1994): "Self-efficacy". I: Ramachandran, V.S. (red.). *Encyclopedia of Human Behaviour*, vol. 4. Academic Press.
- Bennett, Randy Elliot (2011): "Formative assessment: a critical review". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 18, nr. 1.
- Christensen, Torben Spanget (2010): "Refleksive rum og formativ evaluering i undervisning". *Cepra-sriben – tidsskrift for Evaluering i Praxis*, nr. 8.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2016): *Karaktergivning I gymnasiet*. EVA.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017): *Gymnasiernes arbejde med formativ feedback*. EVA.
- Dolin, Jens (2016): "Idealer og realiteter i målorienteret undervisning". I: E. Krogh & S-E. Holgersen (red.). *CURSIV: Sammenlignende fagdidaktik 4*, vol. 19.
- Dweck, Carol (2015): *Mindset*. Ballantine Books.
- Fjørtoft, H. (2015): "Effektiv planlægning og vurdering". I: *Læring med mål og kriterier i skolen*. 2. udgave. Fagbokforlaget.
- Gamlem, S.M. & Smith, K. (2013): "Student perceptions of feedback". *Assesment in education: Principles, Policy & Practice*, vol. 20, nr. 2.
- Gamlem, Siv M. (2015): *Tilbakemeldinger og undervisevurdering*. Pedlex.
- Hirsh, Å. & Lindberg, V. (2015): *Formativ bedömning på 2000-talet. En översikt av svensk och internationell forskning*. Vetenskapsrådets Rapporter.
- Hopfenbeck, T. (2015): *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Universitetsforlaget.
- Jönsson, Anders, Lundahl, Christian & Holmgren, Anders (2015): "Evaluating a Large-Scale Implementation of Assessment for Learning in Sweden". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 22, nr. 1.
- Jönsson, Anders (2013): *Lärande bedömning*. Gleerup.
- Hartberg, Egil Weider, Dobson, Stephen & Gran, Lillian (2012): *Feedback i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007): *The power of feedback*. American Educational Research Association.
- Hattie, John (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, John & Yates, Greg (2014): *Synlig læring og læringens anatomi*. Dafolo.



- Jackson, Carolyn (2006): "Lads and Ladettes in School: Gender and a Fear of Failure". *British Journal of Educational Studies*, vol. 55, nr. 1.
- Keiding, Bering Tina (2016): *Feedback på tværs af systemer*. Aarhus Universitet.
- Kortnum, Allan Andreasen, Nielsen, Jeppe Agger & Videsen, Peter Arnborg (2016): *Mindset baseret undervisning – fra præstationskultur til læringskultur*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Levinsson, M. (2013): *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborgs universitet.
- Lundahl, Christian (2011): *Bedömning för lärande*. Norstedts.
- Madsen, Claus (2014): *Involverende læringsevaluering – når evaluering fremmer læring*. Dafolo.
- Mølgaard, H. & Qvortrup, A. (red.) (2016): *Feedback*. Systime.
- Nielsen, Jan Alexis & Dolin, Jens (2016): "Evaluering mellem mestring og præstation". *Mona*, vol. 1.
- Slemmen, Trude (2012): *Vurdering for læring i klasserommet*. Gyldendal.
- Nottingham, James (2016): *Styrk læringen gennem feedback*. Dafolo.
- Pless, Mette, Katznelson, Noemi, Hjort-Madsen, Peder & Nielsen, Anne Mette W. (2015): *Unges motivation i udskolingen*. Aalborg Universitetsforlag.
- Qvortrup, Ane (2013): "Portfolioen. I slipstrømmen af et nyt evalueringsparadigme". *Ceptra-striben – tidsskrift for Evaluering i Praxis*, nr. 15.
- Undervisningsministeriet (2016): *Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser*. Undervisningsministeriet.
- Utdanningsdirektoratet: *Vurderingspraksis*. ([www.udir.no](http://www.udir.no), besøgt januar 2017).
- Wiliam, Dylan (2015): *Løbende formativ vurdering*. Dafolo.

# Appendiks B – Projekt- og ekspertgruppen bag undersøgelsen

## Projektgruppen

Bag undersøgelsen står en projektgruppe bestående af følgende medarbejdere:

- Evalueringskonsulent Sarah Richardt Schoop (projektleder)
- Evalueringskonsulent Jesper Naamansen
- Evalueringskonsulent Anne Katrine Kamstrup
- Metodekonsulent Søren Haselmann
- Evalueringsmedarbejder Ida Ebdrup.

## Ekspertgruppen

Ud over EVA's projektgruppe har der været nedsat en ekspertgruppe, hvis rolle har været at kvalificere oversigten over den mest centrale litteratur på området. Derudover har Torben Spanget Christensen og Ane Qvortrup givet feedback på først udkast til notatet.

Ekspertgruppen har bestået af:

- Torben Spanget Christensen, lektor, ph.d., Uddannelsesvidenskab, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet
- Ane Qvortrup, lektor, ph.d., Uddannelsesvidenskab, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet
- Jens Dolin, professor emeritus, ph.d., Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet
- Trude Slemmen Wille, rådgiver, Utdanningsdirektoratet
- Pernilla Lundgren, Skolverket.

# Appendiks C – Metode

## Identificering af relevante udgivelser på området

Første skridt i litteraturstudiet har været at identificere danske og internationale institutioner, der på egen hånd eller i samarbejde med relevante aktører på området (fx ministerier) publicerer forskning, reviews, undersøgelser og evalueringer med fokus på feedback og evaluering af elevernes læring. Disse centrale institutioner og aktører er i første omgang identificeret på baggrund af EVA's forudgående kendskab til og erfaringer med emnet og uddannelsesområdet. Derfra er supplerende, relevante institutioner og aktører identificeret via snowballing, bl.a. ved at se på, hvilke kilder de først identificerede institutioner og aktører henviser til.

Næste skridt har været at udarbejde en liste over relevante udgivelser fra de førnævnte institutioner. Følgende kriterier har været anvendt i forbindelse med udvælgelsen af litteratur:

- Fokus på at identificere praksisnær viden, der er mest mulig omsættelig i en dansk uddannelses-kontekst
- Fokus på at identificere udgivelser af nyere dato, nærmere bestemt udgivelser fra de sidste fem år, det vil sige fra 2012 og frem.
- Litteratur udgivet på engelsk, dansk, svensk og norsk.

Enkelte centrale kerneudgivelser på området udgivet uden for tidsrammen er også inkluderet. I forbindelse med udvælgelsen af udgivelser har hovedfokus været på udgivelser på ungdomsuddannelsesområdet, men også relevant og central litteratur på grundskoleområdet er blevet inddraget.

## Ekspertkvalificeret oversigt over den meste centrale litteratur på området

EVA har først udarbejdet en oversigt over 20 centrale udgivelser på området. Denne oversigt er derefter blevet drøftet med fem udvalgte eksperter, som på forskellig vis beskæftiger sig med feedback og evaluering (se appendiks A). Eksperterne er forud for interviewet blevet informeret om projektets formål og undersøgelsesspørgsmål. Formålet med at inddrage eksperterne i denne fase har været at få kvalificeret den endelige litteraturoversigt, som efterfølgende har dannet grundlag for den videre analyse i projektet. Eksperterne har således været med til at bekræfte, om litteraturen på grundlisten er relevant, og har suppleret med anden central litteratur. Samtidig har eksperterne kunnet pege på relevant litteratur, som er under udarbejdelse, men endnu ikke udgivet, for på den måde at sikre, at vidensopsamlingen tager udgangspunkt i den mest opdaterede og kvalificerede samling af udgivelser. Endelig har formålet med at gøre brug af ekspertinterview på dette tidspunkt

i processen også været at få indblik i eksperternes viden på området for med eksperternes hjælp at kunne spore litteraturstudiet ind på, hvilke temaer der vil være særligt relevante at have for øje i forbindelse med læsningen og analysen af udgivelserne samt i forbindelse med formidlingen i dette notat.

## **Analyse på tværs af de udvalgte udgivelser**

Efter eksperternes kvalificering af de centrale udgivelser på området er der blevet foretaget en systematisk analyse på tværs af de udvalgte udgivelser. Analysen er sket med henblik på at identificere, hvilke elementer og metoder der er centrale, når lærere skal styrke deres praksis vedrørende feedback. På baggrund af ekspertinterviewene samt den indledende læsning af udgivelserne er der blevet opstillet en række temaer, som udgør hovedtemaerne i analysen. Udgivelserne er efterfølgende blevet læst igennem, og der er blevet skrevet referat af den enkelte udgivelse med udgangspunkt i de udvalgte temaer. Efterfølgende er fundene knyttet til de enkelte temaer blevet sammenholdt på tværs af udgivelserne for at udpege en række centrale tværgående elementer og metoder. Torben Spanget Christensen og Ane Qvortrup har herefter givet sparring på første udkast af notatet.

**Feedback som en integreret del af undervisningen – en vidensopsamling**

© 2017 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

Foto: Maria Tuxen Hedegaard, Mette Bendixsen, POLFOTO og Stig Stasig

ISBN (www) 978-87-7182-050-8

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101  
E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)