

Danish University Colleges

Feedback på skriftlige elevprodukter

Potentiale og udfordringer i at give formativ feedback i elevernes skriveproces

Vestergaard, Anette; Lund, Lea

Publication date:
2021

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Vestergaard, A., & Lund, L. (red.) (2021, jun. 15). Feedback på skriftlige elevprodukter: Potentiale og udfordringer i at give formativ feedback i elevernes skriveproces. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Feedback på skriftlige elevprodukter Potentiale og udfordringer i at give formativ feedback i elevernes skriveproces

Anette Vestergaard Søberg

Folkeskolelærer, Pædagogisk Diplom i dansk og IT, Master i voksnes læreprocesser og kompetenceudvikling og pædagogisk konsulent i dansk på Center for Undervisningsmidler, Pædagogik, Læring og Undervisningsmidler i UCL

Feedback på skriftlige elevprodukter

Potentiale og udfordringer i at give formativ feedback i elevernes skriveproces

Af Anette Vestergaard Søberg¹

I denne artikel fokuseres der på det delelement af god skrivedidaktik, som omhandler den formative feedback i skriveprocessen særligt for elever i udskoling, men med nogen overførselsværdi til både yngre og ældre elever. Artiklen giver både en forskningsmæssig baggrund for at kunne give god formativ feedback og praktiske eksempler og værktøjer til din undervisning.

Læsevejledning

Artiklen er inddelt i fire. I indledningen peger jeg på den kompleksitet, der ligger i at give læringsfremmende formativ feedback på fremstilling. En kompleksitet, som netop er mit afsæt for at undersøgen forskning i feedback og læreres handlemuligheder med denne artikel.

I artiklens næste del præsenterer jeg generel forskning i feedback og motivation og kobler dette til specifik forskning i feedback på skriftlig fremstilling. Herefter omsættes forskningen til en eksemplarisk case udfoldet i et skriveforløb med formativ feedback i en 8. kl.

Den sidste del peger på videndelings- og kompetenceudviklingsveje for den enkelte lærer i forhold til at udvikle feedbackkompetence med udgangspunkt i danske teamets samarbejde. Her præsenteres et feedbackværktøj til brug i udskolingens skriftlige danskundervisning.

Feedback er ikke så ligetil

At udvikle eleverne til at blive kompetente skrivere er en kompleks opgave. Progressionen - fra de første skrible-skrable-tegn til kompetente skrivere, der kan hoppe ind og ud af meget forskellige mere eller mindre autentiske skrivesituationer og skriveroller - er vild. Så stort et ryk læringsmæssigt og kognitivt er i kompleksitet helt på linje med det at lære at tale, at læse eller at jonglere. Meningen er jo, at eleverne skal forlade skolen godt på vej til at beherske kulturfærdigheden at kunne skrive effektfulde tekster, som lykkes i forhold til kontekst, hensigt og afsender-modtagerforhold. Det mål oplever jeg på mine skrivedidaktikkurser, at alle undervisere har for øje. Derfor hører jeg også en generel faglig sult blandt dansklærere efter at forstå potentialerne og udfordringerne i at give god feedback undervejs i skriveprocessen. Som underviser har man i høj grad brug for denne viden for med sindsro at kunne lægge afstand til det, nogle traditionelt forbinder med at være en "ordentlig lærer"; nemlig at man altid gennemretter elevernes

¹ Folkeskolelærer, Pædagogisk Diplom i dansk og IT, Master i voksnes læreprocesser og kompetenceudvikling og pædagogisk konsulent i dansk på Center for Undervisningsmidler, Pædagogik, Læring og Undervisningsmidler i UCL.

Tak til Marianne Tolstrup, UCL og Marie Elmegaard Pedersen, UCL samt Solveig Troelsen, VIA, for uvurderlig feedback i processen.

færdige tekst og giver en fyldig respons. Det er en diskussion, som ofte har fyldt i mine samtaler med danskundervisere i grundskolen og en diskussion, som jeg med sikkerhed ved er tilbagevendende i mange danskfaglige teams.

Feedbacktyper Formativ og summativ

Forskellen på formativ og summativ feedback ligger dels i, hvornår feedbacken gives i elevens skriveproces, og dels i hvad den fokuserer på.

Formativ feedback sker i skriveprocessen og giver hjælp til, hvordan eleven kan forbedre sin tekst, mens eleven er i skriveprocessen.

Summativ feedback gives på elevens slutprodukt og handler derfor om, hvordan eleven kan forbedre sine skriftlige kompetencer, næste gang eleven skal skrive en lignende tekst. Traditionelt har summativ feedback fyldt meget i grundskolen. Denne artikel sætter fokus på formativ feedback, som ifølge forskningen giver eleven det største læringsudbytte.

(Kvithyld & Aasen, 2011)

Revideringsmotivation

En erfaren og kompetent skriver er først og fremmest kendetegnet ved, at hun reviderer sine tekster. Uerfarne skrivere tror fejlagtigt, at andre bare skriver i et hug. Men i virkeligheden reviderer uerfarne skrivere langt mindre end erfarne. Den erfarne skriver behersker strategier til at bearbejde, bedømme og ændre alle niveauer i teksten som fx målet, indholdet, genretræk og sproget - og hun gør det (Kvithyld & Aasen, 2011). Samtidig ved vi fra internationale studier, at et fælles kendetegn for grundskoleelever, der præsterer fra lavt til middel, er, at de ikke reviderer deres tekster eller får nævneværdig hjælp fra lærerne til at gøre det. (Bjerregaard, 2014). Det peger både ind i, at selve motivationen for at revidere bør være et basalt opmærksomhedspunkt i feedbackprocesser, men også ind i undervisningens og feedbackens faglige indhold, som set i det lys blandt andet bør handle om revideringsstrategier. Samtidig er selve organiseringen af feedbacken også central. Motivationen

for at revidere er en særlig nøgle til læringsprogression, når det handler om skriveudvikling, så lad os se nærmere på det aspekt.

Motivationsnøglen

Center for Ungdomsforskning har undersøgt unges motivation for undervisning og peger på, at motivation ikke er noget, eleverne har eller ikke har. Det er nærmere en dynamisk størrelse, der opstår, udvikles eller hæmmes i mødet med forskellige læringsituationer. De påpeger, at det er læreren, der slår stemningen an og er det filter, eleverne oplever faget igennem, så det gælder om at kunne sælge skolens projekt og i denne sammenhæng skriveprojektets relevans og meningsfuldhed for eleven (Pless, 2019). De har identificeret fem motivationsorienteringer, som vist nedenfor.

Motivationsorienteringer

Viden

Vidensmotivation handler om nysgerrighed og videbegær hos elever, som er optagede af at forstå deres omverden. Elevernes nysgerrighed pirres af det anderledes og ukendte, og de bliver motiverede, når den nye viden kan kobles til en forståelse af dem selv eller til deres umiddelbare erfaringer og interesser.

Mestring

Succesoplevelser med at kunne mestre en læringsituation spiller en stor rolle for mange elever.

Involvering

At blive involveret i de læreprocesser, som udspiller sig i skolen, kan også virke meget motiverende på elever. Når eleverne bliver medskabere af undervisningen, fører det for nogle af dem til motivation og lyst til læring.

Præstation

Der er også elever, som er drevet af præstationsmotivation. Det kan fx handle om karakterer. For de elever kobles motivation til individuelle præstationer og til at klare sig godt i elevhierarkiet, og de motiveres af at blive bedømt og belønnet.

Relation

Mange elever oplever også motivation og lyst til læring gennem relationerne i skolen. Det kan være relationer til dig som lærer, men det kan også handle om relationerne eleverne imellem.

(Pless, 2019)

De fem motivationsorienteringer kobler sig til motivationen for at revidere på forskellig vis. Det vil jeg give eksempler på i det følgende. Det er sandsynligt, at elever, der motiveres af oplevelsen af vidensudvikling og mestring vil få lyst til at revidere deres tekster, når de får formativ feedback. Især hvis underviserens feedback adresserer og tydeliggør mulighederne for med den næste revidering at opnå en øget viden om fx en genre eller en fremstillingsform. En feedbacksætning kunne så lyde:

”Jeg kan se, at du eksperimenterer med forskellige typer af argumenter i dit læserbrev. Jeg tror, du skal prøve at tilføje fx et ekspertargument, så vil du have nemmere ved at overbevise din læser”.

En feedback sætning kunne også handle om forventning om øget viden og mestring af fx korrekturlæsning på egne tekster.

”Jeg kan se, at du er lidt i tvivl om i hvilke sætninger, man skriver ”ligge”, og hvornår man skriver ”lægge”. Men det tror jeg altså hurtigt, du kan fange mønstret i, hvis du ser den her lille forklarende video og derefter genlæser din egen tekst med opmærksomhed på de steder, hvor du bruger de to ord”.

Den gruppe, der motiveres af præstationen vil umiddelbart nyde anerkendelsen for den foreløbige præstation og udsigt til yderligere anerkendelse for en revideret tekst. Men da elevens fokus her vil være rettet mere mod udfaldet af den summative feedback end redskaber til egentlig mestring, vil det løbende være underviserens opgave at demonstrere, hvordan øget viden og mestring på den lange bane vil sikre flere gode præstationsoplevelser. Det kunne gøres ved fx at sige:

”Dit digt har en helt særlig tone, som imponerer mig, men jeg vil foreslå, at du

strammer sætningerne mere op i linje 3, 8, 9 og 14 ved at fjerne unødvendige fyldord. Den strategi kan du med fordel huske og tage med ind i andre typer af tekster fx kortprosa, noveller og korte nyhedsartikler”.

Det er netop i feedbacken, man har mulighed for at rykke ved denne gruppe af elevers motivationsorientering, så den ikke udelukkende er præget af præstationsmotivet.

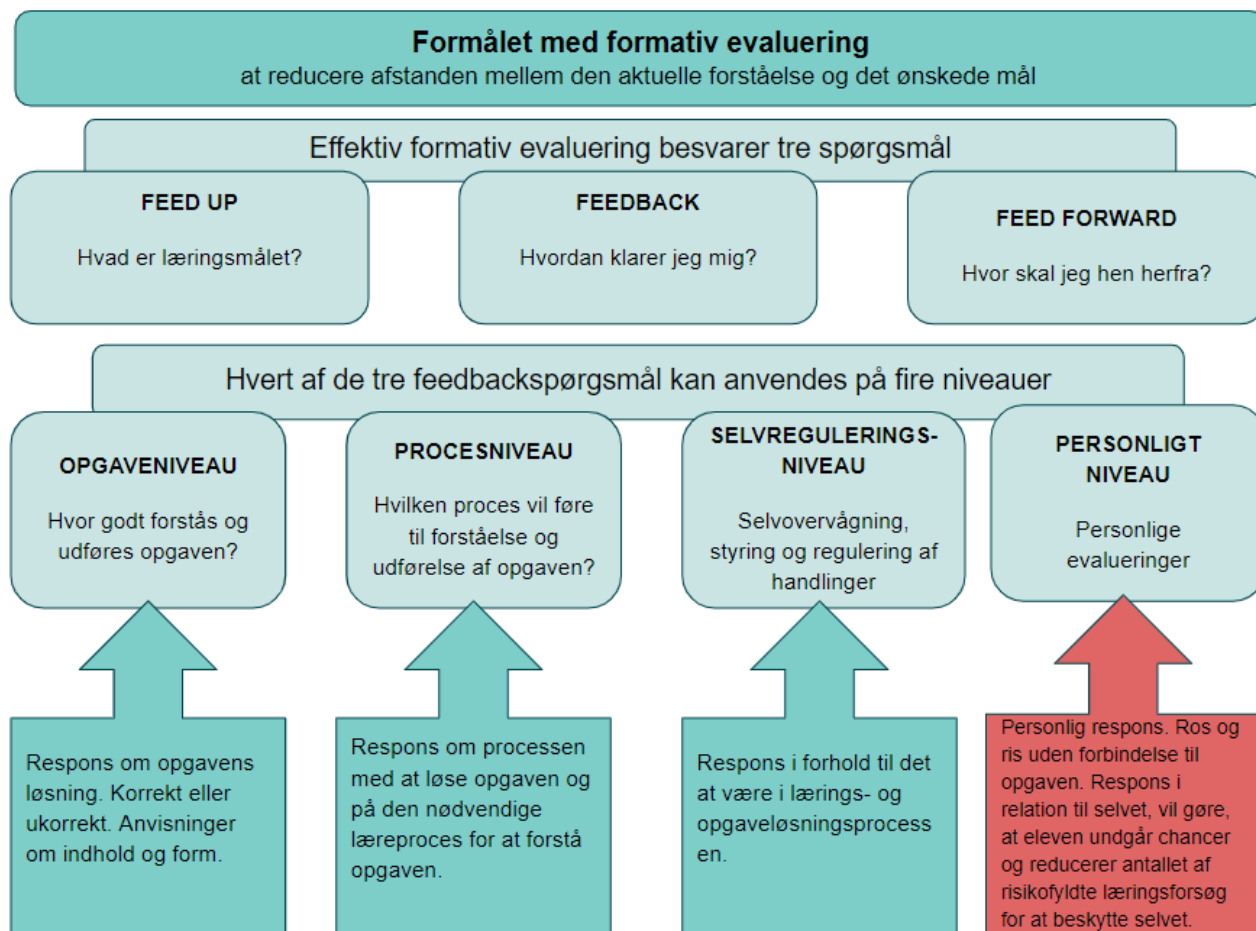
Den gruppe af elever, som særligt motiveres af involvering vil have brug for, at man som underviser går i tæt dialog med eleven om teksten og forholder sig lyttende, så underviserens primære opgave bliver at støtte eleven i realiseringen af dennes skriveprojekt. Samtidig vil denne elevgruppe også profitere af at blive inviteret ind som kvalitetssikrere på selve feedbackprocessen med spørgsmål som:

”Hvilken form for feedback får du mest ud af?” eller ”Hvad har du brug for, for at komme videre med dit skriveprojekt?”.

En sidste gruppe af elever motiveres særligt af det relationelle samspil med lærer og andre elever. Disse elever vil have brug for, at man som underviser viser engagement i elevens særlige skriveprojekt, og at man via dialog båret af interesse og nysgerrighed anerkender dem som betydningsfulde skrivere, hvis tekster man gerne læser og giver feedback på. En feedbacksætning kunne så lyde:

”Dit anslag i novellen er virkelig fængende, så jeg er virkelig spændt på at se, hvad du nu finder på, for der er virkelig lagt op til noget af en gyser!”

Som underviser er det vigtigt, at man er opmærksom på hele tiden både i formelle og uformelle feedbacksituationer at adressere forskellige motivationsorienteringer. Lad os se lidt nærmere på, hvad forskningslitteraturen i øvrigt siger om læringsfremmende feedback.



Figur 1. En generel feedbackmodel. Inspireret af Hattie & Timperley (2013)

Effektiv feedback

Hattie og Timperley har på baggrund af omfattende forskning udviklet en feedbackmodel, der illustrerer, hvordan feedback er mest effektiv. Modellen er omformuleret til dansk herover i figur 1. Tænkningen i modellen er, at feedback handler om at reducere afstanden mellem den nuværende viden og et ønsket læringsmål. Og at gøre det på en måde, som ikke kaster eleven ud i dybet mellem de to positioner, men i stedet forlænger et bræt, som kan betrædes for at komme over kløften til den nye position, hvor nye skriftsproglige kompetencer er opnået.

Hattie og Timperley definerer effektiv feedback som synlige mål, der bakes op af tre feedbackspørgsmål *Feed Up*, *Feed Back* og *Feed Forward*, der alle indgår en i feedbackløkke.

Feedbackløkken kan relateres til fire forskellige niveauer i form af opgave-, proces-, selvregulerings- og personlighedsniveauet (Hattie & Timperley, 2013). Selvom Hattie og Timperley peger på fire niveauer i feedbacken, pointerer de samtidig, at de tre førstnævnte niveauer er mest effektive. Det personlige feedbackniveau er således mindst effektivt, fordi det knytter an til ros på personlige egenskaber som "Du er klog" eller "Du er dygtig" (Hattie & Timperley, 2013). Den form for feedback giver ikke relevant viden eller strategier, som eleven kan anvende i sin læringsproces – den motiverer ikke til revidering af teksten. Derfor adresserer jeg kun det personlige niveau kort. Her er det en pointe, at der er forskel på, at få eleven til at tænke eller føle i feedbacksituationer, før vi ser nærmere på, hvordan motivationsteorien kan kobles med figurens feedbackforståelse.

Tænke fremfor at føle

Dylan William, der har forsket i effektiv feedback, har en særlig pointe om, hvordan feedback virker på modtageren:

”God feedback forårsager tænkning. Det centrale er, at når en elev får feedback, er det første, hun gør, at tænke, ikke reagere følelsesmæssigt, eller skabe afstand til emnet, men at tænke”.

(William, 2016)

I det ”at tænke” ligger et potentiale for at være motiveret til at revidere en tekst. Måske tænker eleven: ”Hvordan ville et andet ordvalg forbedre modtagerens forståelse af mine tekst?” Eller: ”Hvordan kan jeg flytte tekstelementer, så den røde tråd i mit indhold står klarere for læseren?” Og når tanken er tænkt er skridtet til en revideringshandling allerede kortere. Når man som lærer giver feedback arbejder man derfor med det Laursen kalder en dobbelt intention. Det er intentionen hos læreren om at skabe en intention til at lære hos eleven (Laursen, 2004) – i dette tilfælde specifikt til at revidere en tekst. Det kan være væsentligt af have i baghovedet, som det overordnede formål med al feedback, når man tilrettelægger og indgår i feedbackprocesser omkring elevernes skriftlige produkter.

Kobling mellem motivations- og feedbackteori

Når man som underviser ønsker at motivere elever med forskellig motivationsorienteringer kan man koble mine første anbefalinger i ovenstående motivationsafsnit med tænkningen fra Hatties feedbackmodel. Den gruppe af elever, som motiveres af viden og mestring vil sandsynligvis koble sig stærkt på feedback på opgave- og procesniveau, fordi det giver dem konkret hjælp til at lykkes med skriveprojektet. Hvis det er præstationsorienteringen, som motiverer en elev, er det sandsynligvis feedback på opgaveniveau, der sætter eleven i arbejdsmode, men mere med blik for hvordan indsatsen kan påvirke den summative vurdering, end

hvordan han kan lære noget. Elever med en motivationsorientering, der retter sig mod inddragelse og relation vil være mere optagede af den feedback, de får på proces- og selvreguleringsniveau, fordi de motiveres af at forstå og have indflydelse på læreprocessen, og samtalen med underviseren om dette vil bidrage til, at de går aktivt ind i skrive- og revideringsprocesser.

Kultur omkring skriveprocessen

Ud over den påvirkning af revideringsmotivation, der kan skabes i den direkte feedback til eleven, så er revideringsmotivationen hos den enkelte elev også stærkt påvirket af den kultur, der er omkring skriveprocessen i en klasse. Lægger underviseren fx vægt på at vurdere produktets kvalitet udmøntet i en karakter eller en rigtig/forkert-tankegang, så vil eleven være mere tilbøjelig til at se skriveprocessen som en produktmålsproces end en læreproces (Bjerregaard, 2014). Det betyder, at eleven også i formativ feedbackdialog såvel skriftligt som mundtligt kan komme til at føle sig vurderet fremfor læringshjulpet. Hvis eleven frygter en negativ vurdering vil det ofte resultere i mindre efterspørgsel efter feedback fra underviseren – og så får eleven mindre hjælp til at revidere sin tekst. Dette dilemma i den formative feedback kalder på en konstant bevidsthed hos læreren om at etablere en kontrakt med eleverne om, at ”vurderingen er sat på pause” i kommunikationen om revidering af teksten. Eleverne skal opleve en fælles interesse mellem dem selv og underviseren i at få eleven til at lykkes bedst muligt med teksten (Bjerregaard, 2014). Eleven vil bedre kunne optage feedbacken, hvis læreren skaber et tillidsfuldt rum for feedback. I et tillidsfuldt rum kender eleverne og læreren hinanden godt og har tillid til hinandens evner og måde at formidle feedbacken på. Eleverne stoler på, at læreren vil dem det godt. Sådan et rum skaber man bedst, når feedbacken er en kontinuerlig proces og daglig rutine.

Efter denne gennemgang af dele af forskningslitteraturen omkring generel feedback vil jeg i det næste se nærmere på, hvad vi ved specifikt om feedback på skriftlige produkter, fordi netop denne kobling til fagets indhold er central i forståelsen af operationaliseringen af de generelle anbefalinger i forhold til feedback.

Forskning i feedback på skriftlige produkter

En af forudsætningerne for, at man lykkes med at give eleverne funktionel feedback på deres tekster, er, at man vælger sit indhold i og sin organisering af feedbacken med omhu. Det kan lyde ligetil, men jo mere man prøver i praksis og dykker ned i forskning på området, jo mere går det op for én, hvor kompleks en arbejdsopgave, man står med. Selvfølgelig er der forskningsmæssigt belæg for, at feedback understøtter elevernes læring. Men det betyder ikke, at hvilken som helst feedback støtter alle elever lige godt. Om eleverne får udbytte af feedbacken afhænger både af timing, form og indhold. "Metastudiet "The power of feedback" ligger til grund for Kvithyld og Aasens anbefalinger, når man tilrettelægger feedback på skriftlig fremstilling (Kvithyld & Aasen, 2011). Især fem pointer er værd at kende til i den sammenhæng. De fem pointer præsenteres her og udfoldes efterfølgende:

Pointer ved tilrettelæggelse af feedback

1. Giv feedback i skriveprocessen
2. Feedbacken skal være selektiv
3. Feedback skal være dialogisk
4. Feedback skal motivere til videreudvikling af teksten
5. Feedback skal være forståeligt og fremme læring

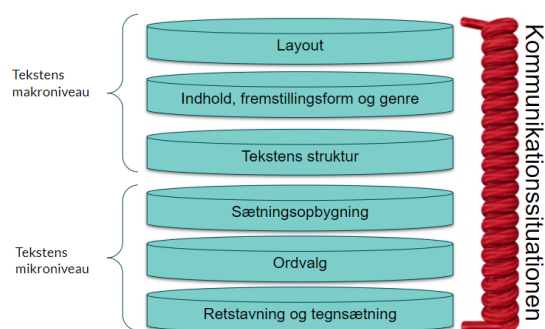
(Kvithyld & Aasen, 2011)

1. pointe: Giv feedback i processen

Feedback skal i overvejende grad gives, imens eleven mentalt er i en udviklings- og læringsproces med sit produkt. Den skal gives, imens der stadig er tid til at handle og specifikt i forhold til skriftlige produkter, imens der stadig er tid til at revidere. Vi kalder denne form for feedback for formativ feedback. Det må gives, imens eleven stadig er i flow med at forfine sin tekst, så feedbackens pointer straks kan omsættes til forbedringer i teksten. For at eleven for alvor tager feedbacken til sig, er det nødvendigt med en form for kontrakt mellem elev og lærer, der siger, at slutvurderingen af produktet foreløbig er udsat. Den vurdering og feedback, der gives undervejs er således ikke en produktevalue-ring, men en proceshjælp (Kvithyld & Aasen, 2011).

2. pointe: Feedbacken skal være selektiv

Som lærer er man på hårdt arbejde som analytiker, når det kommer til at spotte teksters ups and downs. Det er krævende at vurdere teksters kvalitet, og undervisere kan være præget af forskellige normkulturer i forhold til, hvad en god tekst er. (Berge, 2009) Ikke desto mindre er underviserens tekstvurderingskompetence afgørende for, hvordan indholdet i den faglige feedback til eleven udvælges. Nedenstående figur illustrerer konkrete lag i skriveprocessen, som man som underviser kan lade sin feedback adressere, men der ud over kan feedbacken jo også gives på proces- og selvreguleringniveau.



Figur 2. Feedbackens indholdselementer
Inspireret af Børne- og undervisningsministeriet (2019)

Det er sjældent godt at give feedback fra mikro- til makroplanet på en gang. Valget af fokus afgøres både af, hvad eleven er tæt på at mestre og mere generelle kendetegn, som afgør om en given tekst er vellykket. Det kræver for *det første* kendskab til elevens aktuelle skriveudviklingsniveau – et kendskab, som man kun kan få ved at være i dialog med eleven og ved opmærksomt at holde øje med kvaliteter og potentialer i elevens produkter. For *det andet* kræver det åbenhed og præcision om, hvad der i denne sammenhæng gør en tekst vellykket fx gennem brug af modeltekster og succeskriterier for den gode besvarelse af skriveopgaven (Kvithyld & Aasen, 2011). Faktisk viser forskningen, at den mest virksomme feedback har fokus på, hvordan eleverne arbejder med teksten i dens konkrete kontekst, også kaldet makroniveauet – særligt det, der omhandler kommunikationssituationen – afsender, modtager, formål, kontekst (Børne- og undervisningsministeriet, 2019).

Elever i norske 10. klasser vurderer, at den lærerfeedback, der handler om stave- og grammatikfejl, er mindre nyttig for dem end kommentarer, der relaterer sig til tekstens faktiske indhold og tekstens modtager (Bueie, 2016). Samme studie viser, at især lærere, der underviser i modersmålet, kommer til at fokusere på de formelle forhold på mikroniveau, når de giver feedback, også selvom de faktisk ønsker at give feedback på tekstens makroniveau.

3. pointe: Feedback skal være dialogisk

Kun hvis man som lærer aktivt lytter sig ind i, hvor eleven er i sin skriveudvikling, kan man vælge sin feedback klogt. Tovani har i flere undersøgelser vist, at den feedback eleven giver underviseren er mindst lige så værdifuld for elevens læreproces, som den feedback underviseren giver eleven. Det er den, fordi man som underviser har brug for indsigt i elevens læreproces for at kunne målrette sin undervisning og sin feedback (Tovani, 2012). Man har med andre ord brug for at spørge lige så meget, som man svarer. "Hvad er du glad for i din tekst?" "Hvad bøvler du med?" Den slags spørgsmål giver

en uvurderlig indsigt i elevens tænkning om teksten og skriveprocessen. Det giver indblik i den indtenderede tekst samtidig med, at eleven får viden om en læsers oplevelse af tekstintentionen. I denne dialog er det uhyre vigtigt, at man ikke tager ejerskabet for teksten fra eleven, men i stedet giver feedback, der støtter eleven i at realisere egne ideer og hensigter med teksten (Kvithyld & Aasen, 2011).

4. pointe: Feedbacken skal motivere til videreudvikling af teksten

Som jeg allerede har været inde på, er en grundlæggende holdning til, at tekster forandres og forfines ad flere gange i en skriveproces slet ikke en selvfølge. Der skal en vedholdende arbejdskultur og kommunikation om tekster i klasserummet til, før man over tid kan skabe denne forståelse hos eleverne. Kompetente skrivere reviderer deres tekster; inkompetente skrivere reviderer sjældent deres første forsøg, så revision skal læres. Tydelighed i forhold til kvalitet i en elevs tekst og samtidig præcision i forhold til valg og forklaring af udviklingspotentialer motiverer eleven til at videreudvikle en tekst (Kvithyld & Aasen, 2011).

Generelt værdsætter elever positiv og rosende feedback, og de ønsker en balance mellem positiv og negativ feedback, fordi det har betydning for elevernes motivation og selvtillid (Bueie, 2016). Som underviser kan man demonstrere sin egen reviderende skriveproces ved at invitere eleverne ind i sin tvivl, eksperimenteren og revidering af en tekst fx på en interaktiv tavle.

5. pointe: Forståelig feedback fremmer læring

Det kan lyde tosset, men undersøgelser viser faktisk, at ofte forstår elever ikke deres lærers skriftlige feedback – uagtet de bedste intentioner fra lærerens side. Nogle gange fordi de ikke kan læse håndskriften. Andre gange fordi responsen er for abstrakt eller gør brug af svære begreber (Kvithyld & Aasen, 2011). Eleverne vil gerne have ret detaljeret feedback, så de bedre forstår, hvad der forventes af dem (Bueie, 2016).

Derfor bør eksempler som "uklar argumentation", "original ide" og "flad personbeskrivelse." erstattes af mere konkrete anvisninger. Flueben og røde streger motiverer ikke eleverne til at arbejde videre med teksten og tage optag på feedbacken – tværtimod (Murtagh, 2014). Det er, som før nævnt, vigtigt, at eleverne får respons, der får dem til at tænke fremfor at føle (William, 2016). Feedbacken som anslag til elevens tænkning skal give et potentiale til fremme af læring.

Afhængig af hvornår flere elever har brug for samme feedback på samme tidspunkt, kan feedbacken rent organisatorisk med fordel tilrettelægges, så noget gives individuelt, andet i par, grupper eller for hele klassen. Det er centralt, at der sker et løft af den individuelle feedback til klassesamtaler om sprog og tekst for dermed at sikre, at klassen udvikler et fælles sprog om det at skrive. Nu er det naturligt at spørge sig selv, hvordan ovenstående viden kan organiseres i praksis i skolen. Derfor bevæger vi os nu ind i en 8. kl. i månederne op til en fælles lejr tur til København.

Case: Skriveforløb 8. klasse

Der er en vis spændthed i 8. kl., fordi klassen senere på foråret skal på lejrskole i København. Der er mange ting, de gerne vil se i storbyen, men klassen har ikke så mange penge til turen. Derfor har deres dansk lærer Bente sammen med forældrerådet besluttet at arrangere et sponsorcykkeløb, hvor klassen kan indsamle penge til turen. Eleverne skal i den forbindelse skrive skræddersyede forespørgsler til forskellige mulige sponsorer. Alle elever skal skrive mindst en forespørgsel.

Den umiddelbare reaktion i klassen er positive forventninger til sponsorcykkeløbet og til muligheden for at indsamle penge til besøg på turistattraktioner i København. De er motiverede til at tilegne sig viden om og mestre, hvordan de udformer invitationer, der får sponsorer til at hjælpe dem med at få en god lejrskoletur. Implicit ligger også forventningen om en anerkendelse for præstationen i at skrive vellykkede forespørgsler. Andre finder opgaven relevant, fordi de tænker, at Bente har set og

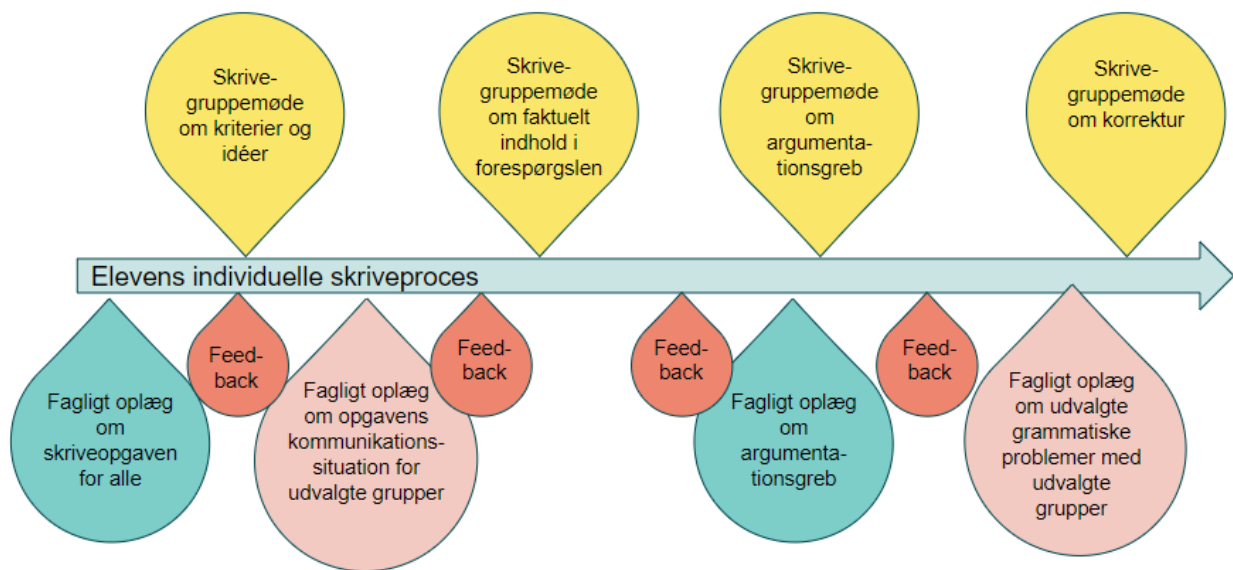
læst deres situation: De glæder sig til lejrskoleturen og vil gerne bidrage til, at det kan blive en varieret og indholdsrig tur. Bente har derfor ramt mange motivationsorienteringer, men selvfølgelig er der også elever i klassen, som er ligeglade og måske skubber ansvaret for at skaffe midler til lejrturen fra sig og oplever opgaven som ligegyldig og måske svær. De får brug for særlig formativ feedback, der gør opgaven meningsfuld og overkommelig for dem.

Bente har før skriveprojektet gjort sig en række tanker om, hvordan hun kan organisere forløbet, så der undervejs kan gives formativ feedback til de enkelte elever på måder, som motiverer dem til at revidere deres tekster frem mod et godt produkt og som sikrer en læringsprogression for den enkelte.

Læreren prioriterer følgende

- Produktmålet og succeskriterier for tekstkvalitet skal stå klart for eleverne og hende selv
- Eleverne skal have indflydelse på indhold og proces
- Eleverne skal have differentieret feedback målrettet deres unikke læringsproces
- Alle elever skal have dialogisk feedback flere gange i skriveprocessen

Nedenfor i figur 3 er skriveprocessen med indlagt formativ feedback visualiseret.



Figur 3. Visualisering af skriveforløb om forespørgsler til sponsorer, 8. kl. dansk

Fagligt oplæg, skrivegruppemøde om kriterier og ideer

Undervisningen starter med et fagligt oplæg om skriveopgaven, hvor Bente anvender en eller flere invitationer, breve og forespørgsler som modeltekster for det gode produkt. Samtidig er hun præcis i sin skriveordre, så hele kommunikationsopgaven er beskrevet forståeligt for eleverne.

Eleverne sætter sig i skrivegrupper, som efter rammesætning fra Bente dels brainstormer på indhold til den enkelte elevs tekst og dels kommer med forslag til kriterier for den gode forespørgsel. Disse kriterier deler de med resten af klassen, og Bente kvalificerer deres kriterier med gode spørgsmål, så de i den færdige udgave kan udgøre pejlemærker for dele af den feedback, hun italesætter undervejs i skriveforløbet.

Fagligt oplæg for udvalgte grupper og individuel feedback

Imens eleverne er i skrivegruppen sørger Bente for at gå dialog med så mange elever som muligt for at få feedback, der informerer hende om, hvordan eleverne forstår opgaven og hvilken hjælp, de kan få brug for. I denne fase opdager hun, at en gruppe

elever har svært ved at forstå opgaven, og hun kalder derfor denne gruppe sammen til en ekstra samtale om den kommunikationssituation, som de skal løse med et skriftligt produkt.

Samtidig er alle elever nu gået i gang med at skrive deres egne tekster, og Bente bruger nu sin tid på at være i dialog med enkeltelever om deres tekster. Her trækker hun på følgende feedbackfaglighed:

- sin forståelse af kvalitet i opgavebesvarelsen.
- sin forståelse af elevens faglige ståsted og udviklingspotentiale.
- sin vurdering af kladdetekstens kvaliteter.
- elevens motivationsorientering og elevens aktuelle motivationsorientering.

Hun konstruerer specialesyede feedbacksætninger til de enkelte elever om deres tekst – enten i forhold til indholdets mikro- og makroniveauer, processen eller elevens selvregulering. Hun har i baghovedet, at feedbacken skal motivere til revidering og gør brug af både feed up, feedback og feed forward for at sikre, at eleven har den nødvendige støtte til

at arbejde videre med sin tekst og løbende revidere. Hun henviser til FUSKO-modellen, som står for *Flyt, Udvid, Slet, Komprimér, Omskriv*. Det er revideringstilgange til henholdsvis ekspressive (model 1) og saglige (model 2) tekster, som eleverne tilbagevendende gør brug af, når de skriver og reviderer tekster. Se FUSKO-modellen nedenfor og bagerst i artiklen:

F Flyt	... sætningers led, så betydningen bliver klarere, eller så det vigtigste står først. ... afsnit, så helheden hænger mere logisk sammen.
U Udvid	... antallet af argumenter, detaljer og eksempler samt antallet af citater og kildehenvisninger. ... brugen af argumentationssprog: fordi, derfor, nemlig, da, for det første og på den anden side.
S Slet	... ligegyldige detaljer og overflødige gentagelser. ... rester af din proces (hjælpeoverskrifter, huskelister, ubrugte stikord og løse ender). ... tekstens begyndelse, hvis den er kedelig.
K Komprimér	... sætninger ved hjælp af nominaliseringer (-tion, -else, -ning mv.). ..."snakkende" og generaliserende tekstdele.
O Omskriv	... upræcise udsagnsord (fx siger til argumenterer for, påstår, hævder viser, fremfører, mener eller definerer). ... holdningsladede udtryk og udtryk, du bruger for tit, klichéer/døde metaforer. ... uklare formuleringer og klodsede sætninger.

FUSKO-model 1- *Gør din tekst mere saglig*
(Børne- og undervisningsministeriet, 2019)

Skrivegruppemøder om fakta og argumentationskneb

Eleverne samles igen i grupper, efter de har haft skrivetid alene. Nu læser de hinandens tekster med henblik på at diskutere, hvilke fakta der er centrale at have med. Her anvender de modeltekster og kriterier igen. Bente lytter efter og efterspørger feed-

back fra eleverne, der kan give hende pejlemærker i forhold til, hvad der er svært for hvilke elever i relation til at formulere det faktuelle i henvendelsen. Efterfølgende samler hun små grupper til fælles feedback og uddybende undervisning afpasset gruppens fælles behov.

Disse sløjfer gentager sig, når eleverne arbejder individuelt med deres eget skriveprojekt og mødes i skrivegrupper, hvor de arbejder med det næste faglige input omhandlende argumentationsgreb.

Feedback i den afsluttende fase

Tæt på den afsluttende fase hjemtager Bente alle elevernes tekster og giver dem en skriftlig feedback baseret på de samme forståelsesparametre, som beskrevet i starten. Den feedback er afgørende for den endelige teksts kvalitet, da det er i den sidste revideringsfase, at eleven har brug for at kunne genbesøge og kunne reagere på en skriftlig feedback, inden det sidste punktum sættes. Dette skriveforløb skal ikke nødvendigvis afsluttes med en summativ feedback fra Bentes side.

Fordeling af formativ og summativ feedback

Formativ feedback fra læringsmakker eller skrivegruppe ud fra kriterier og umiddelbare oplevelser har potentiale til at efterlade et stærkt læringsaftryk i eleven. På mikroplan kan læreren om nødvendigt støtte eleven i at kontrollere, om grammatikken fungerer ved at gennemse teksten sammen med eleverne på skift, imens resten af klassen fx læser. Bente fordeler i hele skriveprocessen feedbacken i små specialsyede bidder med skyldig hensyntagen til elevens særkende og den faglige ramme for skriveopgaven. Det giver en blanding af feedbacksituationer, som enten er tilrettelagt som en del af undervisningen eller situationsbestemte og hvor kontrakten med eleverne er, at Bente, er med dem i hele processen. Den endelig summative vurdering flytter væk fra Bente og ud i klassen og ud til sponsorerne, som med deres reaktion på teksten giver eleverne feedback på deres tekster.

Danskteamets samarbejde om feedback

Afslutningsvis vil jeg afrunde artiklen ved at sætte fokus på danskteamets samarbejde om feedback. Der er unægtelig mange parametre at holde styr på i forhold til feedback. Derfor bør man læne sig op ad sit team. Vi ved, at effekten af lærerens feedback på elevernes skriftlige produkter er direkte afhængig af lærerens kompetence til at vurdere tekster og give feedback. Denne kompetence har direkte sammenhæng med fremgang i elevernes skriftlige arbejde (Matre & Solheim, 2015).

Centralt i arbejdet med feedback på elevernes skriftlige produkter står derfor den enkelte lærers fortløbende kompetenceudvikling i forhold til tekstvurdering og feedbackmetoder. En betydningsfuld del af denne kompetenceudvikling bør bo i danskteamets fælles refleksioner og videndeling.

Det kan fx gøres ved at dele elevopgaver med hinanden, hvorved man kan få øje på noget, man måske ellers ikke havde set og samtidig blive bevidst om sine egne feedbackstrategier. Måske er man tilbøjelig til at give mere feedback på mikro- end på makroniveau og kan få øje på dette via fælles refleksioner i teamet. Hvis man er dygtig til at give feedback, så vil man oftere give den gode feedback på højere niveauer af tekstarbejdet, men også give en mere konkret og præcis feedback (Matre & Solheim, 2015).

Refleksionsspørgsmål

Danskteamet kan ud over sammen af vurdere elevprodukter også både som team og enkeltlærer tage udgangspunkt i følgende spørgsmål, når de beslutter, hvordan feedback på skriftlige produkter skal gives.

Spørgsmålene kan også bruges i teamet som et udviklingsredskab til at vælge indsatsområde og generelt diskutere, hvordan lærerne møder eleven. De kan også bruges til at forberede feedback til eleverne:

- Hvordan har tidligere anvendte feedbackgreb virket i forhold til elevernes skriveprocesser?
- Hvilke styrker og udviklingspotentialer har elevens tekst fra mikro- til makroniveau?
- Hvilke af disse styrker og udviklingspotentialer kan eleven i sin nuværende lære- og skriveproces have glæde af, at jeg italesætter og på hvilken måde?
- Hvordan kan jeg tydeliggøre produktmål og læringsmål for eleven og mig selv?
- Hvilken motivationsorientering er eleven primært drevet af?
- Hvilke spørgsmål kan jeg stille eleven for at forstå, hvordan jeg bedst støtter hende i skriveprocessen?
- Hvordan fordeler jeg bedst feedbacken på indhold, proces og selvreguleringsniveau?
- Hvilke dele af feedbacken skal være skriftlig og hvilke skal være mundtlige?
- Hvornår i skriveprocessen skal der gives feedback?
- Hvor har jeg brug for sparring med kolleger i forhold til at kunne give kvalitetsfeedback til mine elever?

Desuden kan man i undervisningsforløbet benytte en feedbackramme vist til slut i artiklen, som et dialogværktøj mellem lærer og elev i feedbackprocesser. I praksis udfylder eleven i første omgang kriterier og ønsker for feedback og lader arket følge kladdeteksten til feedback hos læreren. I feedbackrammen har læreren som hjælpeværktøj kernebegreber fra den generelle feedbackmodel og model med indholdselementer i skriftlige feedback. Hun kan vælge at illustrere sin skriftlige feedback med krydser, der markerer, hvor feedbacken er prioriteret. Udover, at det støtter læreren i at vælge feedbacken med omhu, så giver det også lærer og elev et fælles sprog om feedbacken på et metaniveau, som vil udvikle elevens proces- og selvreguleringskompetence. Rammen kan anvendes i udskolingsdansk.

Litteratur

- Berge, K. L. (2009). Er tolkningsfellesskap mulig å oppnå i skriveprøver. I: F. Hertzberg, L. S. Evensen, H. Otnes, & O. K. Haugaløkken (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 44–54). Universitetsforlaget.
- Bjerregaard, M. B. (2014). Feedback i skriveundervisningen på mellomtrinnet. I: V. Christensen (Red.), *Feedback i danskfaget* (s. 93–104). Dafolo.
- Bueie, A. A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1).
<https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Vidensnotat: Viden om feedback - grundskolen*.
https://emu.dk/sites/default/files/2020-03/Viden_Om_Feedback_Vidensnotat_Grund.pdf
- Hattie, J., & Timperley, H. (2013). Styrken ved feedback. I: R. Andreassen (Red.), *Feedback og vurdering for læring* (s. 13–58). Dafolo.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om literacy*, 2011(9), 7.
- Laursen, P. F. (2004). *Den autentiske lærer : bli en god og effektiv underviser - hvis du vil*. Gyldendal.
- Matre, S., & Solheim, R. (2015). Writing education and assessment in Norway: Towards shared understanding, shared language and shared responsibility. I: *L1 Educational Studies in Language and Literature: Bd. 15 S.I. Scand. L1 Res*.
https://www.researchgate.net/publication/282520523_Writing_education_and_assessment_in_Norway_Towards_shared_understanding_shared_language_and_shared_responsibility
- Murtagh, L. (2014). The motivational paradox of feedback: teacher and student perceptions. *The Curriculum Journal*, 25(4).
<https://doi.org/10.1080/09585176.2014.944197>
- Pless, M. (2019). Unges motivation i udskoling. I: T. N. Rasmussen (Red.), *Motivation : i klasseledelse, relationer og didaktik* (s. 235–252). KvaN.
- Tovani, C. (2012). Feedback Is a Two-Way Street. *Educational Leadership*, 70(1), 48–51.
- William, D. (2016). *Feedback on learning* [Youtube-video].
<https://www.youtube.com/watch?v=n7Ox5aoZ4ww>

FUSKO-model til revidering

FUSKO-model 1- Gør din tekst mere ekspressiv

Børne- og undervisningsministeriet (2019)

F Flyt	U Udvid	S Slet	K Komprimér	O Omskriv
<p>... sætningers led, så det lyder bedre, eller så det vigtigste står først.</p> <p>... afsnit, så helheden giver mere mening eller flyder bedre.</p>	<p>...de enkelte sætninger med holdningspåvirkende, billeddan-nede og vellydende udtryk. Lige-gyldige detaljer og overflø-dige gentagelser.</p> <p>... antallet af be-skrivende til-lægs-ord og biord.</p> <p>... sigende detal-ler og brugen af metaforer og an-det billed-sprog.side.</p>	<p>... lige-gyldige de-taljer og overflø-dige gentagelser.</p> <p>... rester af din proces (hjælpe-overskrifter, hu-skelister, ubrugte stikord og løse ender).</p> <p>... tekstens begyn-delse, hvis den er kedelig.</p>	<p>... redegø-rende og in-formerede tekstde-le.</p> <p>... fornuftsar-gumen-ter og forklaringer.</p>	<p>... udsagnsord (fx gå) til billeddan-nende udsagnsord (fx vralte).</p> <p>... udtryk, du bruger for tit, og udtryk, der lyder kedelige.</p> <p>... klichéer/døde metaforer, uklare formuleringer og klodsede sætnin-ger samt neu-trale tegn til ek-spressive tegn.</p>

FUSKO-model til revidering

FUSKO-model 2 - Gør din tekst mere saglig

Børne- og undervisningsministeriet (2019)

F	U	S	K	O
Flyt	Udvid	Slet	Komprimér	Omskriv
<p>... sætningers led, så betydningen bliver klarere, eller så det vigtigste står først.</p> <p>... afsnit, så helheden hænger mere logisk sammen.</p>	<p>... antallet af argumenter, detaljer og eksempler samt antallet af citater og kildehenvisninger.</p> <p>... brugen af argumentations-sprog: fordi, derfor, nemlig, da, for det første og på den anden side.</p>	<p>... talesprogsagtige nedtonende biord (måske, nok, godt, jo, egentlig, lidt, vel, m.fl.).</p> <p>... biord, der positionerer læseren som enig med dig (selvfølgelig, jo).</p> <p>... ordet jeg og ordet synes samt holdninger og påstande, du ikke argumenterer for.</p>	<p>... sætninger ved hjælp af nominaliseringer (-tion, -else, -ning mv.).</p> <p>... "snakkende" og generaliserende tekstdele</p>	<p>... upræcise udsagnsord (fx siger til argumenterer for, påstår, hævder viser, fremfører, mener eller definerer).</p> <p>... holdningsladede udtryk og udtryk, du bruger for tit, klichéer/døde metaforer.</p> <p>... uklare formuleringer og klodsede sætninger.</p>

Feedbackramme

Opgave _____

Navn _____

Kriterier for den specifikke skriveopgave - - - - -		
Elevens særlige feedback-ønsker - - -		
Markér med krydser, hvor fokus for feedback ligger	1. feedback	2. feedback



Akademiske Praksisartikler

Pædagogik & Læring er en del af afdelingen Kompetence- og Organisationsudvikling, der arbejder med mangfoldige kompetence-, videreuddannelses- og praksisudviklingsaktiviteter, store kapacitetsudviklingsprojekter, skræddersyede forløb til kommuner og institutioner og konsulentarbejde i praksis.

Pædagogik & Læring samarbejder med kommuner og private virksomheder om formel kompetenceudvikling, efteruddannelses-aktiviteter og konsulentunderstøttelse lokalt i skoler og institutioner både på individ-, gruppe- og organisationsniveau.

I afdelingen er der et markant fokus på, at kompetence- og kapacitetsopbygningsaktiviteter skal bidrage til at udvikle kvaliteten i professionel praksis. Pædagogik & Læring anvender derfor aktivt forskningsviden om transfer i design af kapacitetsudviklingsprojekter og i indgåelse af samarbejdsaftaler med arbejdsgivere.

Derudover anvender afdelingen forskellige former for aktionslæring som metode til at udvikle professionel praksis.

Pædagogik & Læring er videnproducerende gennem artikler, bøger og andre skriftlige produkter. Afdelingen indgår i samarbejde med UCL's grunduddannelser og forskningsafdelinger om opgaveløsninger.

Denne akademisk praksisrelaterede artikel indgår i udgivelser fra videreuddannelsens medarbejdere i Pædagogik & Læring.

Udgivelserne har sigte på brug i diplomuddannelserne som Pædagogik & Læring udbyder samt i rekvirerede forløb.

Kolofon:

Titel: Feedback på skriftlige elevprodukter: Potentiale og udfordringer i at give formativ feedback i elevernes skriveproces

Forfatter: Anette Vestergaard Sjøberg

År: 2021

Redaktør: Lea Lund

Udgiver: Videreuddannelsesafdelingen Pædagogik & Læring, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Hjemsted for udgivelse: Odense M

Copyright: Forfatteren og UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

URL: <https://www.ucl.dk/om-os/paedagogik-undervisning/paedagogik-og-laering>

Kontakt

Pædagogik & Læring, Niels Bohrs Allé 1, 5230 Odense M

<https://www.ucl.dk/om-os/paedagogik-undervisning/paedagogik-og-laering>