

# 2017

## Afprøvning af ny feedbackpraksis



Lektor Eva Andersen  
University College Nordjylland  
28-06-2017

**Indholdsfortegnelse.**

**1. Overordnet baggrund og formål.....s. 2**

**2. Lokalt delprojekt: Afprøvning af ny feedbackpraksis.....s. 5**

2.1. Baggrund.....s. 5

2.2. Formål.....s. 7

2.3. Evalueringsspørgsmål.....s. 7

2.4. Virkningsevaluering.....s. 7

2.5. Programteori.....s. 7

2.6. Metode.....s. 11

2.7. Analyse.....s. 12

**3. Diskussion.....s. 15**

**4. Konklusion.....s. 16**

**5. Litteraturliste.**

**6. Bilag.**

## 1. Overordnet baggrund og formål.

I forbindelse med implementering af ny pædagoguddannelse (BEK nr 354 af 07/04/2017) har pædagoguddannelsens ledernetværk igangsat flere nationale sektorprojekter herunder projekt *Feedbackformer i en kompetencestyret uddannelse*. Alle projekternes formål er at understøtte udvikling og implementering af indsatser, der fastholder og styrker kvaliteten af pædagoguddannelsen. Begrundelsen for at vælge feedback som indsatsområde begrundes af uddannelseschef for UCN Anne Krogh således:

*"Feedback, som begreb, er især kommet i søgelyset i pædagoguddannelsen og på øvrige videregående uddannelser, fordi mange studerende, blandt andet i medierne, har tilkendegivet, at de ikke har modtaget nok feedback i forhold til den undervisning, de modtager. I løbet af 2015 har der derfor været gennemført flere forskellige typer af undersøgelser, evalueringer m.m. på både sektorplan og i pædagoguddannelsen – nationalt og lokalt. Pædagoguddannelsens ledernetværk har blandt andet givet en kort redegørelse til Uddannelsesministeriet over underviseres læsning og feedback i forhold til skriftlige opgaver og produkter. Redegørelsen hviler på en indsamling af data over de udviklingsaktiviteter, der har været gennemført i pædagoguddannelserne på landsplan. Og efterfølgende blev der desuden nedsat en national arbejdsgruppe ml. Danske Professionshøjskoler og Studenterorganisationerne d. 25. marts 2015, der med forankring i UPU (Uddannelsespolitisk udvalg, min tilføjelse), skulle definere en fællesforståelse af feedback, samt levere anbefalinger til, hvordan feedback kan styrkes i de kompetencemålstyrede professionsuddannelserne."*

(Referatuddrag af møde i Pædagoguddannelsens ledernetværk 26. november 2015)<sup>1</sup>

Den omtalte nationale arbejdsgruppe bestod af de studerendes faglige organisationer, (LL, SLS, SDS og PLS), Dansk Magisterforening, Dansk Sygeplejeråd og Danske Professionshøjskoler. De udgav i 2016 et idekatalog om feedback som indeholdt 7 principper som de anbefalede blev inddraget på professionshøjskolerne til udvikling af en styrket feedback kultur:

*PRINCIP 1: Gør det tydeligt, hvad der er en god præstation.*

*PRINCIP 2: Tilrettelæg den studerendes refleksion over egen læring.*

*PRINCIP 3: Giv information af høj kvalitet til de studerende om deres læring.*

*PRINCIP 4: Sørg for at opmuntre til dialog mellem studerende og undervisere.*

*PRINCIP 5: Motiver de studerende og styrk selvfølelsen.*

*PRINCIP 6: Gør det muligt for studerende at lukke gabet mellem den nuværende*

---

<sup>1</sup> Referatuddraget er taget fra et udleveret Word dokument i forbindelse med den lokale projektopstart. Der er ingen forfatter på dokumentet. Der har ikke været muligt at opspore referatet på Professionshøjskolernes hjemmeside <http://danskeprofessionshøjskoler.dk/> ej heller ved bred googlesøgning.

*præstation og en ønsket præstation.*

*PRINCIP 7: Giv information til underviserne, som de kan anvende til at forbedre deres undervisning.*

(Idekatalog om feedback, p. 12)

Ledernetværket har taget afsæt i ovenstående principper og præciseret, at de lokale projekter skal formuleres ud fra et eller flere fokuspunkter:

1. Klarhed i kommunikationen og forståelsen mellem underviser og studerende vedrørende den gode præstation.
2. Udvikling af feedbackpraksis, der gør det muligt for den studerende at lukke afstanden imellem den nuværende præstation og en ønsket præstation.
3. Tilrettelæggelse af feedbackpraksis, der støtter den studerendes egen tilrettelæggelse, refleksion og evaluering af egen læring.
4. Løbende feedback med kvalitetsinformation til den studerende om dennes læring.
5. Motiverende feedback med opmuntring til fortsat dialog mellem studerende og undervisere.
6. Udvikling af en feedbackpraksis, der forbedrer undervisernes forberedelse af undervisning og tilrettelæggelse af læringsforløb.

Dette sektorprojektet - *Feedbackformer i en kompetencestyret uddannelse* - består tilsammen af lokale projekter på landets UCér, og der formuleret følgende formål til disse projekter:

- ✚ *At udvikle en systematisk feedbackpraksis og kultur i pædagoguddannelsen.*
- ✚ *At beskrive, gennemføre og evaluere et lokalt udviklingsprojekt i pædagoguddannelsen, der sigter på praksisudvikling omkring et eller flere af de anbefalede principper.*

I det følgende skal et lokalt projekt præsenteres. Projektet har været gennemført på UCN, Pædagoguddannelsen i Aalborg, Skole-Fritidspecialisering, med studerende på modul 12.

Deltagerkreds:

- Lektor Mogens Stenderup
- Lektor Anna Ørnemose Rasmussen
- Lektor Eva Andersen
- Lektor, ph.d. Torben Næsby, projektleder.

Dette lokale projekt omhandler fokuspunkt 3:

Tilrettelæggelse af feedbackpraksis, der støtter den studerendes egen tilrettelæggelse, refleksion og evaluering af egen læring.

## 2. Lokalt delprojekt:

### Afprøvning af ny feedbackpraksis, der understøtter studerendes evaluering af egen læring.

#### 2.1. Baggrund

Pædagoguddannelsens ledernetværk ønsker, at professionshøjskolerne forstærker opmærksomheden på at videreudvikle en feedbackkultur således, at de studerendes oplevede mangel på samme kan mindskes. Indledningsvis skal projektets forståelse af feedback og evaluering af egen læring præsenteres.

Feedback forstås i dette projekt som:

*”... information fra en feedbackgiver til den lærende (en feedback modtager) med henblik på at støtte den lærende i at reducere afstanden mellem nuværende indsigt eller præstation og det ønskede mål.”*

(Bærenholdt & Christensen, 2017, p. 12).

Bærenholdt og Christensen præsenterer den gode feedback som en proces, der retter sig mod og som besvarer følgende tre spørgsmål (ibid., p. 15):

1. Hvor er jeg på vej hen? (Feed-up)
2. Hvor er jeg lige nu? (Feedback)
3. Hvor skal jeg hen herfra? (Feed forward)

Eller som Hattie (2009) formulerer det:

*”The major feedback questions are ”Where am I going” (learning intentions/goals/success criteria), ”How am I going”? (self-assessment and self-evaluation), and ”Where to next?” (progression, new goals). An ideal learning environment or experience is when both teachers and students seek answers to each of these questions.”*

(ibid., p. 177)

Det undervisningsforløb som herværende projekt har været tilknyttet har ved modulstart haft eksplicite læringsmål knyttet til modulet som dels er skriftliggjort i den institutionelle studieordning<sup>2</sup> dels er blevet præsenteret ved modulstart for de studerende. Det er bekendtgørelsesfastlagt, at moduler skal indeholde formulerede læringsmål:

*Studieordningens institutionsdel skal indeholde regler om følgende:*

- 1) Udbud af moduler.
- 2) Hvert modul, herunder
  - a) indhold,
  - b) ECTS-omfang,
  - c) læringsmål,

---

<sup>2</sup> Se bilag 2.





d) evaluering af den studerendes udbytte af moduler og

e) kompetencemål, som modulet kvalificerer til, jf. bilag 1-5 og 7.

(BEK nr 354 af 07/04/2017 § 21 stk 2)

At modulet har tilknyttede læringsmål skal ikke forstås således, at undervisningen på modulet har været læringsmålsstyret men snarere, at den har haft en rettedhed mod læringsmålene (jf. *learning intentions* i citatet ovenfor), således at undervisningens konkrete indhold har afspejlet et didaktisk valg, hvor fagligt indhold er blevet udfoldet og perspektiveret til et eller flere læringsmål. Skovmand (2017) præciserer således også, at der har været visse fejllæsninger af Hattie, idet Hattie ikke opererer med ”målstyret læring”, hvilket flere fortolkere har misoversat ”targeted learning” til. Skovmand foreslår, at vi i stedet bruger formuleringen ”målrettet læring” således, at vi ikke forledes til at udføre læringsmålsstyret undervisning og tror at vi med Hattie har belæg for at dette skulle være hensigtsmæssigt (ibid., p. 49). Herværende projekt tilslutter sig således Skovmands læsning af Hattie.

Alle tre spørgsmål i feedbackprocessen kan relatere sig til følgende fire niveauer (Jf. Hattie, 2009, p. 176):

-  Opgaveniveau
-  Procesniveau
-  Selvreguleringsniveau
-  Personligt niveau

I dette projekt har vi valgt at fokusere på selvreguleringsniveauet som er et metarefleksivt niveau hvor den studerende reflekterer over hvordan læreprocessen udfoldede sig og hvilke indholdselementer som den enkelte blev særligt optaget af. Til at understøtte denne refleksion introducerede vi en matrixmodel<sup>3</sup> som skulle stilladsere dette arbejde, hvor feedbackgiveren både var den studerende selv og medstuderende i studiegruppen. Feedbackprocessens sidste spørgsmål; *Hvor skal jeg hen herfra?* afsluttede feedbackprocessen for de studerende, idet de fik mulighed for at sammenligne deres læring med de formulerede intentioner med undervisningen.

Når vi i projektet har valgt at omdrejningspunktet er en afprøvning af et redskab, der skal understøtte de studerendes evaluering af egen læring – i modsætning til fx underviseres evaluering af samme - baseres det på ønsket om at træne de studerende i *selvfeedback* som er den indsigt som den studerende får, når hun overvåger sine læringsaktiviteter (jf. Bærenholdt og Christensen, 2017, p. 55). Det er antagelsen, at denne selvfeedback kan øge den studerendes oplevelse af mestring af egne læreprocesser og på denne baggrund måske øge motivationen til at engagere sig endnu mere i de forskellige undervisningsaktiviteter som er på pædagoguddannelsen.

---

<sup>3</sup> Se bilag 1.

## 2.2. Formål

Formålet med projektet er at undersøge, hvordan systematisk refleksion over de kognitive processer som undervisningen tilsigter at rette sig imod kan hjælpe den studerende til selv at vurdere karakteren af den konkrete læring. Matrixmodellen afprøves som det konkrete redskab der skal understøtte denne refleksion.

## 2.3. Evalueringsspørgsmål

Hvordan oplever de studerende matrixmodellens potentiale til at fremme deres refleksion over egen læring?

## 2.4. Virkningsevaluering.

Evalueringsspørgsmålet peger henimod en interesse i at undersøge processen mellem en given indsats og resultatet af indsatsen. Evalueringstypen er blevet døbt *virkningsevaluering* (Dahler-Larsen 2003, Dahler-Larsen 2013) og angår en undersøgelse af de processer som kan forbinde årsag og virkning. I herværende projekt ønskes således en evaluering af om indsatsen (anvendelse af et reflektivt redskab: Matrixmodellen) har den forventede virkning (effekt) i form af understøttelse af metakognitive refleksionsprocesser således at disse fremmes.

Virkingsevaluering kan bruges både formativt og summativ hvilket – som det senere vil fremgå – er tilfældet i herværende projekt. Det formative element angår en udpegning af de faser i processen hvor forløbet måske ikke var som forventet og hvor udvikling af indsatsen fremadrettet vil være påkrævet. Det summative element vedrører den endelige vurdering af om der kan fastslås en troværdig sammenhæng mellem indsats og resultatet i projektet (ibid., p. 117).

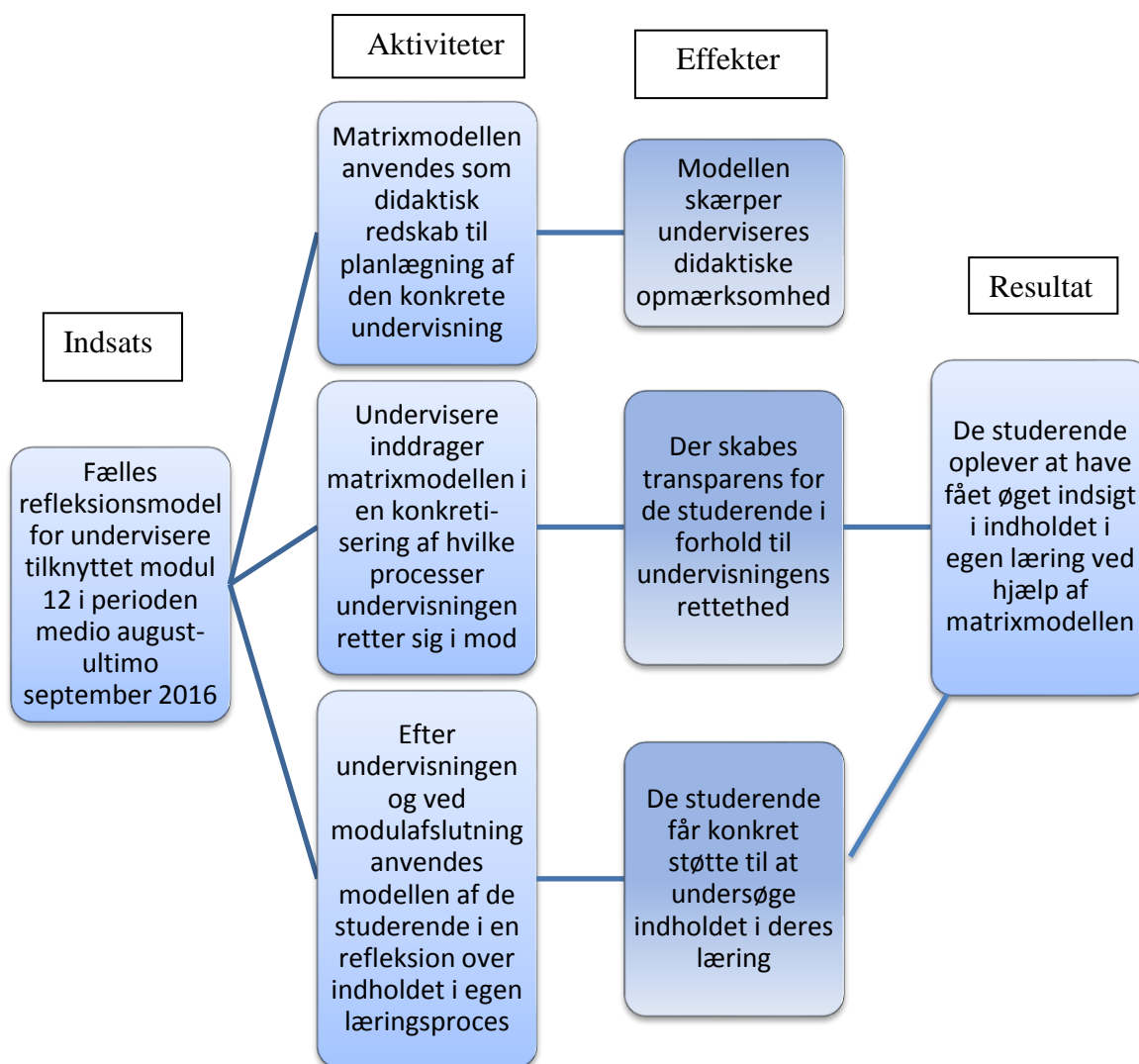
## 2.5. Programteori.

Virkingsevaluering tager udgangspunkt i eksplicite forestillinger om hvorfor og hvordan en given indsatsvirker. Disse forestillinger kaldes ”programteorien” og giver en forklaring på, hvordan indsatsen omsættes til resultater (Dahler-Larsen 2003, p. 51). Dahler-Larsen (2013) uddyber kontekstafhængigheden i denne tilgang; *Programteorien består i begrundede forestillinger om, hvorfor dette projekt skulle have disse resultater for denne gruppe mennesker i denne situation* (ibid., p 116).

Programteorien opstilles typisk enten grafisk eller præsenteres verbalt. Nedenfor følger en grafisk opstilling med tilknyttede uddybende forklaringer. Programteoriens kilder kan være mangfoldige; Faglig teori, rapporter og evalueringer, politiske udmeldinger, observationer fra felten o.a. (Dahler-Larsen, 2013, p. 121).



**Grafisk opstilling af programteorien og dens elementer:**



**Indsats.**

Fælles refleksionsmodel for undervisere tilknyttet modul 12 i perioden medio august-ultimo september 2016.

En af projektdeltagerne havde bemærket, at der igennem adskillige år havde foregået en videreudvikling af Blooms klassiske taksonomi, idet forskere fra 8 universiteter i USA i 1996 startede et samarbejde med henblik på at revidere Blooms klassifikationssystem. Denne revision blev afsluttet i 2014 og resultatet blev præsenteret i Anderson, L.W. et al. (2014). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom’s*, Pearson New International Edition, Pearson.

I Anderson et al. (2014) præsenteres således en videreudvikling af Blooms taksonomi. Forskerne har konkretiseret taksonomien således, at den tydeligere retter sig mod at beskrive de konkrete kognitive handlinger på de forskellige taksonomiske niveauer. Forfatterne præsenterer ligeledes fire forskellige typer af viden som den studerende kan arbejde med på de forskellige taksonomiske niveauer og får således præsenteret en matrixmodel<sup>4</sup> som forfatterne forslår anvendes i forbindelse med planlægning af undervisning og underviserens evaluering af samme. Projektdeltagerne besluttede at det kunne være interessant at afprøve denne model og undersøge dens potentiale til at kvalificere påkrævede evalueringsprocesser i forbindelse med modulafvikling på pædagoguddannelsen.

## Aktiviteter.

### Matrixmodellen anvendes som didaktisk redskab til planlægning af den konkrete undervisning.

Projektdeltagerne var alle undervisere på modul 12 i skole-fritidspecialiseringen. Under planlægningen af den konkrete undervisning blev der med udgangspunkt i matrixmodellen taget eksplicit stilling til, hvordan undervisningens tema skulle behandles, hvilke indholdselementer, der skulle prioriteres samt hvilke typer af kognitive processer som ønskes igangsat.

### Undervisere inddrager matrixmodellen i en konkretisering af hvilke processer undervisningen retter sig i mod.

Til hver enkelt undervisningsgang blev der udarbejdet en undervisningsplan, hvoraf fremgik hvilke typer af viden og hvilke typer af kognitive processer som undervisningen rettede sig imod. Ved undervisningens start blev dette gennemgået<sup>5</sup> og konkretiseret ved eksempler.

En af undervisningsgangene var temaet eksempelvis forældresamarbejde. Den type af viden som denne undervisning intenderede at fokusere på var *handlekompetence* som i matrixmodellen omhandler de studerendes viden om og færdighed i at anvende specifikke teknikker/modeller. I den konkrete undervisning drejede det sig om, at de studerende skulle kunne forstå tekstens præsenterede diskurser om familiens relation til skolen.<sup>6</sup> På denne baggrund skulle de studerende analysere egne praksiserfaringer og reflektere over diskursernes tilstedeværelse her og reflektere over behovet for udvikling af praksis.

---

<sup>4</sup> Se bilag 1

<sup>5</sup> Se bilag 3

<sup>6</sup> Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale?* Nyt fra Samfundsvidenskaberne, pp. 61-110.

Efter undervisningen og ved modulafslutning anvendes modellen af de studerende i en refleksion over indholdet i egen læringsproces.

Efter hver undervisningsgang og ved modulets afslutning blev de studerende bedt om at vurdere indholdet i deres læring og hvilke kognitive processer der havde været involveret.<sup>7</sup> Denne selvevaluering skulle først udfoldes individuelt og efterfølgende sammen i studiegruppen. Baggrunden for at afslutte læringsrefleksionen i grupperne – og ikke i fx plenum på klassen - er inspiration hentet fra Cooperative Learning – traditionen. William (2015) fremhæver særligt fire områder, hvorunder denne tilgang har en effekt på de studerendes læring:

1. *Motivation. Elever hjælper deres kammerater til at lære, fordi det i en velstruktureret cooperative learning-setting er i deres egen interesse at gøre det, og dermed gør de sig mere umage.*
2. *Social sammenhængskraft. Elever hjælper deres kammerater, fordi gruppen betyder noget for dem, hvilket igen medfører større indsats.*
3. *Personalisering. Elever lærer mere fordi deres dygtigere kammerater kan tage stilling til de særlige problemer de har.*
4. *Kognitiv uddybning. De, som hjælper i gruppesammenhæng, er tvunget til at tænke deres ideer grundigt igennem.*  
(Ibid., p. 137)

I forhold til nærværende projekt har vi primært tænkt at den *socialle sammenhængskraft* ville være den virksomme faktor i forhold til at få de studerende til at prioritere tid til den afsluttende refleksive proces. Studiegrupperne på modul 12 er ligeledes eksamensgrupper for den forestående SK2 eksamen, hvorfor vi antog at denne omstændighed ville skabe en gensidig forpligtelse i gruppen til at indgå konstruktivt og engageret i modulets forskellige læringsaktiviteter.

## **Effekter.**

Modellen skærper underviseres didaktiske opmærksomhed.

Det var vores forventning at anvendelse af matrixmodellen ville skærpe såvel vores planlægning af undervisningen som den konkrete afvikling. Vi har i deltagerkredsen mange års undervisningserfaring og vi vurderede, at matrixmodellen ville kunne indebære en passende forstyrrelse i vores didaktiske praksis.

Der skabes transparens for de studerende i forhold til undervisningens rettedhed.

Ved at inddrage matrixmodellen i en eksplicitering af undervisningens formål herunder hvilke forventninger vi havde i forhold til indholdet i de studerendes læringsproces forventede vi, at dette

---

<sup>7</sup> Bilag 4 beskriver hvilke spørgsmål de studerende skulle besvare efter en konkret undervisningsgang, når de skulle udfylde matrixmodellen.

ville skabe en klarhed for de studerende som ville understøtte deres motivation og engagement i undervisningen.

Hollænderen Jaap Scheerens udpeger fire variable som har effekt på studerendes læring. Her fremtrækkes to som er relevante i herværende sammenhæng:

- ✚ Klar, målrettet og velstruktureret undervisning.
  - ✚ Undervisning i at bruge metakognitive strategier.
- (Laursen, 2013, p. 19)

Vi forventede således at anvendelse af matrixmodellen ville skabe en klarere strukturering af undervisningen som de studerende ville profitere af.

### De studerende får konkret støtte til at undersøge indholdet i deres læring.

Det er vores erfaring som undervisere, at studerende har brug for støtte til at reflektere over egen læring. At stille reflektive spørgsmål til deres læringsproces kræver gerne grundig uddybning og eksemplificering. Vi har i projektgruppen været interesseret i at få erfaring med om matrixmodellen ville kunne få en sådan støttende karakter og således give mulighed for, at de studerende på egen hånd kunne igangsætte kvalificerede reflektive processer over egen læring.

## **Resultat.**

### De studerende oplever at have fået øget indsigt i indholdet i egen læring ved hjælp af matrixmodellen.

Projektets ønskede resultat omkring matrixmodellens forventede egnethed til understøttelse af de studerendes reflektive processer omkring indholdet i egen læring er ganske ambitiøst. Det forholder sig således sådan, at modellen er udviklet til undervisere og deres didaktiske praksis og ikke til at studerende med modellen selv skulle evaluere deres læring.

## 2.6. Metode.



Projektets videnskabsteoretiske udgangspunkt er fænomenologisk. I overensstemmelse med en fænomenologisk tilgang er projektets genstandsfelt aktørernes konstruktion af mening. Vi er således interesserede i at undersøge denne oplevede meningsfuldhed og tager derfor udgangspunkt i den enkeltes livsverden, forsøger at indleve os i den, for på denne måde at kunne forstå, hvordan virkeligheden erfares og fremtræder for den enkelte (jf. Kristiansen & Krogstrup, 2015).

Projektets forskningsdesign er et single-case studie (jf. Ramian, 2012). Vi ønsker, at opnå kontekstnær viden om, hvordan udvalgte studerende konstruerer mening i relation til en konkret ny indsats.

En konsekvens af dette valg af design indbefatter en særlig forståelse af generaliserbarhed. Vi tilslutter os Kvaless (1997) fortolkning af dette som et spørgsmål om ”læsergeneralisering”. I dette perspektiv vil læseren af projektets resultater selv afgøre, i hvilken udstrækning disse kan bidrage med nye brugbare perspektiver i læserens egen praksis (ibid., pp. 229). Kvale & Brinkmann (2015) benævner denne forståelse af generalisering *læserbaseret analytisk generalisering* som netop indebærer, at det er læseren, der på grundlag af detaljerede kontekstuelle beskrivelser af en interviewundersøgelse, bedømmer om resultaterne kan generaliseres til en ny situation (ibid., p. 334).

### **Undersøgelsesdesign**

Et casestudiedesign vil typisk anvende flere datakilder med henblik på at etablere grundlag for en nuanceret, gyldig og pålidelig forståelse af det undersøgte fænomen (Nielsen, 2004). Projektet vil på denne baggrund producere empirisk materiale som indeholder forskellige datatyper med såvel kvantitative som kvalitative elementer:

-  Spørgeskema
-  Fokusgruppeinterview

Efter modulets afslutning udfyldte 22 studerende (ud af 31 studerende) på modulet et anonymiseret elektronisk spørgeskema som rettede sig generelt mod modulets indhold og organisering. Der var i spørgeskemaet imidlertid mulighed for at tilføje uddybende kommentarer, hvilket enkelte studerende gjorde. Disse kommentarer omhandlede matrixmodellen og indgår således i datamaterialet.

Efter modulet gennemførtes et fokusgruppeinterview med 5 studerende. Interviewet var semistruktureret og den anvendte guide kan ses i bilag 5.

### **2.7. Analyse.**

Analysen af det empiriske materiale hviler på et hermeneutisk fundament, hvor data (interviewoptagelse) er gjort til tekst ved transskribering. Denne tekst analyseres efter principperne i den hermeneutiske cirkel således, at der i analysen veksles mellem analyse og fortolkning af tekstens enkelte dele og en fortolkning af disse deles forbindelse til den samlede tekst (jf. Pahuus 2003).

Analyselstrategien indeholder flere processer. For det første underlægges teksterne en meningsanalyse (jf. Larsen 2010) med anvendelse af meningskondensering (jf. Kvale & Brinkmann 2015) som efterfølgende vil blive fortolket med udgangspunkt i evalueringsspørgsmålet: *Hvordan oplever de studerende matrixmodellens potentiale til at fremme deres refleksion over egen læring?*

Analysen vil således danne afsæt for en fortolkning af de oplevelser som de studerende udtrykker de har haft med matrixmodellen. Denne del af analysen angår det ønskede og forventede resultat af indsatsen og udgør afrapporteringens fokus.

Det empiriske materiale tegner langt fra et entydigt billede af de studerendes oplevelser med matrixmodellen. Der udtrykkes divergerende holdninger til modellens potentiale til at understøtte reflektive processer.

I udgangspunktet formulerede de studerende i fokusgruppeinterviewet udbytte af at arbejde med modellen:

*"... så har det helt sikkert været en hjælp! Især hvis man ikke har 100 % styr på en teoretiker, for at huske hvad han/hun sagde."*

*"Jeg tænker den er god at sætte sammen med vores præsentationsportfolio, fordi der skal vi jo skrive vores arbejdsproces ned. Og vi skal også skrive hvilke teoretikere vi trækker på, så for at komme efter hvordan en given teori nu var, så kan man hive sin matrixmodel frem og over i det."*

Der udtrykkes også kritiske røster; Af spørgeskemaet siges kort og godt:

*Anden evalueringsmetode. Matrix sucks!*

Den pågældende studerende uddyber ikke udsagnet men af fokusgruppeinterviewet fremgår blandt andet, at modellen blev oplevet svært tilgængelig:

*"... selv om den er simpel, så kunne jeg ikke rigtig overskue den."*

Der udtrykkes forvirring og uklarhed over modellens forskellige kategorier og hvorledes disse adskilte sig fra hinanden. De studerende fortæller i fokusgruppeinterviewet, at modellen først for alvor blev forståelig, da den blev brugt summativt ved modulets evaluerende afslutning:

**Interviewer:** *"Kan I sige noget om hvornår I begyndte at forstå den?"*

**Studerende:** *"Nu, i dag. Vi blev spurgt om på klassen, om vi forstod den, og vi tøvede lidt. Vi skulle jo bare ud og arbejde med den i grupperne, og tage den slavisk og få den der ahaoplevelse."*

**Studerende:** *"Der var også nogle der sagde i dag, at de havde brugt denne time på at forstå, hvordan den skulle bruges."*

En af udfordringerne ved at forstå modellen tilskriver de studerende, at modulets undervisere forstod og anvendte den forskelligt:

**Interviewer:** *"Så den har ikke været præsenteret grundigt nok? Og blevet brugt kontinuerligt af alle?"*

**Studerende:** *"Nej, undviserne burde have gjort klart, sammen, hvordan den skal bruges og måske ha' forklaret den alle sammen, sammen til klassen, så alle hørte det. Hvor meget den skulle fylde på det her modul."*

*"Så der skulle være lidt mere klare linjer blandt undviserne. Bl.a. hvad den skal bruges til og hvordan den bruges – helt klare linjer."*

Disse betragtninger understøttes af udsagn fra spørgeskemaet:

*Derudover synes jeg at det er en skam at alle 3 undervisere har 3 forskellige metoder til hvordan matrixmodellen skal udfyldes. Det er frustrerende.*

*Underviserne skal afklare sammen i modulets start hvad matrix er og hvordan det skal bruges.*

Ikke desto mindre vurderer flere, at modellen har et lovende potentiale hvis der skabes fælles forståelse for modellens indhold og anvendelse. De studerende peger således på, at matrixmodellen med fordel kunne introduceres tidligere på uddannelsen

*Jeg synes også at matrix kan introduceres tidligere på uddannelsen.*

*”Efter hvert modul havde det været dejligt at have sådan en her, så man havde det i en mappe, så man kunne se tilbage på hvordan man forstod det lærte.”*

I et virkningsevalueringsspektiv skal der gøres følgende betragtninger.

Har indsatsen ført til det ønskede resultat? Delvist. De adspurgte studerende udtrykker udbytte af anvendelse af matrixmodellen, da de (endelig) forstod den. Omvendt påpeges en gennemgående vanskelighed med at forstå modellen og dens kategorier, hvilket giver anledning til en refleksion over om projektet har været præget af såkaldt implementeringsfejl. Til besvarelse af dette spørgsmål skal fokus rettes mod om projektets aktiviteter faktisk blev gennemført. Hvis det ikke er tilfældet er der tale om implementeringsfejl. De studerende har i det empiriske materiale peget på, at de oplevede, at underviserne på modulet præsenterede forskellige forståelser af matrixmodellen og i øvrigt brugte den forskelligt i undervisningen. Denne oplevede forskellighed peger henimod, at aktiviteten *Undervisere inddrager matrixmodellen i en konkretisering af hvilke processer undervisningen retter sig i mod* tilsyneladende er blevet utilstrækkeligt gennemført samt ligeledes aktiviteten *Efter undervisningen (...) anvendes modellen af de studerende i en refleksion over indholdet i egen læringsproces.*

Dahler-Larsen (2013) illustrerer hvorledes evalueringen af indsatsens resultat kan illustreres:

	Resultat indtraf	Resultat indtraf ikke
Implementering af indsatsen var i orden	1. Tiltro til programteori styrket	2. Teorifejl (i programteorien)
Implementering af indsatsen	3. Andre forklaringer end	4. Implementeringsfejl.

var ikke i orden	programteorien gælder	Muligvis teorifejl
------------------	-----------------------	--------------------

(Ibid., p. 125)

Når projektet således afstedkom, at de studerende oplevede et (vist) udbytte af at arbejde med modellen og i øvrigt foreslog, at den blev inddraget tidligt på uddannelsen kan dette ikke forklares af den opstillede programteori, hvorfor den må konstateres værende utilstrækkelig.

### 3. Diskussion.

Dahler-Larsen & Krogstrup (2003) beskriver, hvorledes evalueringer aldrig er neutrale og uskyldige tekniske aktiviteter. De kan derimod være med til at skabe en praksis som rækker ud over det, der egentlig var intentionen i første omgang (ibid., p. 233).

Evalueringen af anvendelsen af matrixmodellen kunne få den konsekvens, at den har skabt fundamentet for en ny didaktisk praksis på uddannelsesinstitutionen som indeholder konsekvenser, som er uønskede. Hyppig og kontinuerlig anvendelse af modellen som evalueringsredskab kan siges at afspejle et reduktionistisk og positivistisk syn på læring, hvor læreprocesser for det første primært ses som kognitive processer og for det andet forventes at materialisere sig umiddelbart. Heroverfor står et anderledes procesorienteret læringsyn med et udvidet læringsbegreb, hvor læring betragtes som en mangfoldighed af mange forskellige elementer; den engelske læringsforsker Peter Jarvis omfavner denne brede forståelse af læring, når han definerer læring som:

*”en kombination af processer gennem livsforløbet, hvor igennem hele personen – kroppen (arvemæssigt, fysisk og biologisk) og psyken (the mind) (viden, færdigheder, holdninger, værdier, følelser, overbevisninger og sanser) – erfarer sociale situationer, hvis indhold omformes kognitivt, følelsesmæssigt eller praktisk (eller gennem en kombination heraf) og integreres i den individuelle persons biografi, hvilket resulterer i en stadig forandret (eller mere erfaren) person”.*

(citeret i Illeris, 2013, p. 58)

Denne udvidede forståelse af læring er i udgangspunktet ikke uforenelig med et tilbagevendende fokus på evaluering af læringens kognitive processer. Her vil blot manes til forsigtighed således at læringens andre dimensioner også iagttages og evalueres.

Tilbage står spørgsmålet om matrixmodellen er et egnet redskab til selvfeedback. Det skal erindres, at modellen ikke er udviklet til dette formål og spørgsmålet er om ikke modellen indeholder en kompleksitet, der ikke er nødvendig i selvevalueringssøjmed men som tværtimod indebærer en overfokusering på at forstå dens mange kategorier og således måske tage opmærksomheden væk fra det essentielle, nemlig evalueringens indhold.

### 4. Konklusion.



Videreudviklingen af Blooms taxonomi som er præsenteret i Anderson et al. (2014) udgjorde projektets inspirationskilde. Forskere præsenterede her en matrix model som beskriver fire forskellige typer af viden som studerende kan arbejde med på forskellige taksonomiske niveauer. Modellen anbefales anvendt i forbindelse med planlægning af undervisning og underviserens evaluering af samme. Herværende projekt har afprøvet modellen til studerendes selvfeedback og undersøgt om de oplevede modellen støttende i en reflektiv selvevalueringsproces.

Projektet blev præget af fejl i implementeringen, hvorfor der ikke kan gives en entydig konklusion. Det empiriske materiale peger dog i retning af, at modellen indeholder en høj grad af kompleksitet og at anvendelse af modellen på denne baggrund nok vil kræve en grundig og tilbagevendende gennemgang således at studerende kan få mulighed for at forstå dens indhold og indre logik. Det kan naturligvis overvejes og afsøges om der findes andre selvevalueringsinstrumenter som er knapt så komplekse og som kunne fungere som støttende redskab til studerendes selvfeedback.

## 5. Litteratur.

Anderson, L.W. et al. (2014). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's*, Pearson New International Edition, Pearson.

Bærenholdt, J. & Christensen, V. (2017). *Feedback*, Dafolo.

Dahler-Larsen, P. Opskrift på virkningsevaluering I: P. Dahler-Larsen & H.K. Krogstrup (red.). *Nye veje I evaluering*, Systime, 2003, pp. 51-79.

Dahler-Larsen, P. (2013). *Evaluering af projekter – og andre ting, som ikke er ting*, Syddansk Universitetsforlag.

Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H. Evalueringens konstitutive virkninger I: P. Dahler-Larsen & H.K. Krogstrup (red.). *Tendenser i evaluering*, Syddansk Universitetsforlag, 2003, pp. 233-245.

Hattie, J. (2009). *Visible learning*, Routledge.

Illeris, K.(2013). *Transformativ læring & identitet*, Samfundslitteratur.

Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale?* Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Kristiansen, S. & Krogstrup, H.K. (2015) *Deltagende observation*, Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. (1997). *Interview*, Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*, Hans Reitzels Forlag, 3. udg.

Larsen, A.K. (2010). *En enklere metode*, Akademisk Forlag.

Laursen, F.P. Introduktion til Hattie og synlig læring I: J. Bjerre, S.N. Larsen, P.F. Laursen, N.

Møller, T.A. Rømer & K. Skovmand (2017). *Hattie på dansk. Evidenstænkningen i et kritisk og konstruktivt perspektiv*, Hans Reitzels Forlag, pp. 9-34.

Nielsen, P. (2004). *Produktion af viden*, Nyt Teknisk Forlag.

Pahuus, M. (2003). Hermeneutik I: F. Collin & S. Køppe *Humanistisk videnskabsteori*, DR Multimedie, pp. 139-169.

Ramian, K.(2012). *Casestudiet i praksis*, Hans Reitzels Forlag, 2. udgave.

Skovmand, K. Forenklingen af John Hattie og Fælles Mål I: J. Bjerre, S.N. Larsen, P.F. Laursen, N.

Møller, T.A. Rømer & K. Skovmand (2017). *Hattie på dansk. Evidenstænkningen i et kritisk og konstruktivt perspektiv*, Hans Reitzels Forlag, pp. 35-61.

William, D. (2015). *Løbende formativ vurdering*, Dafolo.

## Internetsider

Feedback i undervisningen på Professionshøjskolerne: Idékatalog om feedback udarbejdet af de studerendes faglige organisationer, (LL, SLS, SDS og PLS), Dansk Magisterforening, Dansk

Sygeplejeråd og Danske Professionshøjskoler, 2016. Downloadet på <http://danskeprofessionshøjskoler.dk/>

## **6. Bilag**

### Bilagsoversigt:

Bilag 1: Matrixmodel.

Bilag 2: Institutionel Studieordning, beskrivelse af modul 12 Skole-fritidsspecialisering.

Bilag 3: PowerPoints fra undervisning.

Bilag 4: Spørgsmål til selvevaluering.

Bilag 5: Interviewguide til interview med studerende

## Bilag 1

Anderson, L.W. et al. (2014). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's*, Pearson New International Edition, Pearson.

Typer af viden	Typer af kognitive processer - i et dimensionelt perspektiv, stigende i kompleksitet.					
	1. Huske Genkalde	2. Forstå Forklare	3. Anvende Implementere	4. Analysere Organisere, adskille	5. Evaluere Vurdere, reflektere	6. Skabe Planlægge nyt
A. Faktuel Viden Viden om termino- logi						

B. Viden om begreber Viden om teorier og modeller						
C. Handlekompetence Viden om og færdighed i at anvende specifikke teknikker og modeller						
D. Meta-kognitiv viden.						

Bilag 2

**3.12.2 Modul 12 i Skole- og fritidspædagogik: Design af fællesskaber**

**Indhold**

Modulets indhold er design af inkluderende fællesskaber med udgangspunkt i kulturforståelse, børne- og ungdomskultur og identitetsdannelse.

Modulet har særligt fokus på trivsel og social mobilitet inden for kreative og æstetiske praksisfællesskaber samt forskellige kultur- og socialiseringsarenaer.

Anvendelsen af innovative metoder prioriteres højt i arbejdet med design af fællesskaber.

### Læringsmål

- Kan beskrive, analysere og diskutere facilitering og design af inkluderende fællesskaber med afsæt i viden om identitetsdannelse, kulturteori, legekultur, børne- og ungdomskultur, etnicitet, integration, krop og seksualitet.
- Kan beskrive, analysere og planlægge det pædagogiske arbejde med social mobilitet og inklusion med afsæt i viden om social udsathed, social- og specialpædagogiske metoder, gældende bestemmelser for området, internationale konventioner og forældresamarbejde.
- Den studerende kan fremme børn og unges sprogtilegnelse med afsæt i viden om kognitiv udvikling, sprog og identitetsdannelse, multimodal literacy og sammenhænge mellem talesprogs-, læse- og skriftsprogtilegnelse.
- Har forudsætninger for at designe og udvikle inkluderende fællesskaber.

### Evaluering af den studerendes udbytte af modulet

Den studerende skal demonstrere viden om og refleksion over pædagogisk praksis med henblik på at kvalificere det pædagogiske arbejde med facilitering og design af inkluderende fællesskaber – herunder også social mobilitet med afsæt i viden om social udsathed.

### Kompetenceområde samt videns- og færdighedsmål som modulet kvalificerer til

<b>Kompetenceområde 2: Identitet og fælleskab</b>	
<b>Vidensmål:</b> Den studerende har viden om	<b>Færdighedsmål:</b> Den studerende kan
børn og unges socialisering og identitetsdannelse, herunder krop og seksualitet	understøtte børns og unges socialisering, identitetsdannelse og perspektiver
grupperelationer, gruppeprocesser og gruppeledelse	understøtte børne- og ungegruppers trivsel, interaktion, udvikling og normdannelse og fremme deres muligheder for deltagelse og udfoldelse i inkluderende fællesskaber
sprog, sproglige udtryksformer og sprogtilegnelse	motivere og understøtte børns udvikling af et nuanceret og varieret sprog i alle typer af aktiviteter
leg, legeteorier og legekulturer i historisk og aktuel belysning	etablere inkluderende læringsmiljøer gennem motivering og understøttelse af legende processer
eticitet, kulturforståelse, kulturelle fællesskaber, tosprogethed og	identificere integrationsmuligheder blandt børn og unge og understøtte udviklingen af kulturelle

integrationsprocesser	fællesskaber
forældresamarbejde og inddragelse af forældre i forhold til børn og unges udvikling	tilrettelægge forældresamarbejde med udgangspunkt i det enkelte barn eller unges trivsel, læring og udvikling
gældende lovgivning på skole- og fritidsområdet, herunder internationale konventioner	agere professionelt inden for det gældende retsgrundlag og varetage skriftlig kommunikation med offentlige myndigheder
social mobilitet samt social- og specialpædagogiske metoder i en pædagogisk sammenhæng	anvende differentierede metoder med henblik på understøttelse af børn og unges sociale mobilitet og chancelighed

*Institutionel Studieordning, UCN, Pædagoguddannelsen, August 2016, pp. 49-50.*

### Bilag 3

Anvendte PowerPoints til konkretisering og illustrering af hvad dagens undervisning retter sig imod og hvilke læreprocesser som undervisningen intenderer at igangsætte. Med grønt er udpeget hvor undervisningen denne dag særligt retter sig i mod.

# BEK nr. 211 af 06/03/2014

SK2: Den studerende kan varetage og analysere pædagogisk arbejde, der støtter og faciliterer børn og unges læring, udvikling, inklusion, trivsel og perspektiver.

Fra Studieordningen (august 2016, p. 47): Læringsmål for modul 12

- Kan beskrive, analysere og diskutere facilitering og design af inkluderende fællesskaber med afsæt i viden om identitetsdannelse, kulturteori, legeskultur, børne- og ungdomskultur, etnicitet, integration, krop og seksualitet.
- Kan beskrive, analysere og planlægge det pædagogiske arbejde med social mobilitet og inklusion med afsæt i viden om social udsathed, social- og specialpædagogiske metoder, gældende bestemmelser for området, internationale konventioner og forældresamarbejde.
- Den studerende kan fremme børn og unges sprogtiltagelse med afsæt i viden om kognitiv udvikling, sprog og identitetsdannelse, multimodal literacy og sammenhænge mellem talesprogs-, læse- og skriftsprogtiltagelse.
- Har forudsætninger for at designe og udvikle inkluderende fællesskaber.



2

Typer af viden	Typer af kognitive processer					
	1 Huske, genkalde	2 Forstå, forklare	3 Anvende	4 Analysere, adskille	5 Evaluere, reflektere, vurdere	6 Planlægge nyt
A. Faktuel viden Viden om terminologi						
B. Viden om begreber Viden om teorier og modeller						
C. Handlekompetence Viden om og færdighed i at anvende specifikke teknikker og modeller	X	X	X	X	X	X
D. Metakognitiv viden						



Anderson, L.W. et al. (2014). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: Revision of Bloom's, Pearson. Now International Edition, Pearson.

3

## Bilag 4.



## Evaluering

Med udgangspunkt i Matrix-modellens vidensniveauer:

- Kan du pba. forberedelse og undervisning *genkalde* dig:
  - et ord;
  - et begreb;
  - en model;
  - en teori
- Hvilket ord, begreb, model, eller teori har du bidt mærke i – som betydningsfuld og brugbar..?

ucn

## Evaluering: Typer af viden og kognitive processer

- Vil du kunne *forklare* det lærte ord, begreb, model og/eller teori?
- Kunne du *implementere* dette i en pædagogisk praksis?
- Ville du kunne bruge dette til at *analysere* praksis-oplevelser og –cases?
- Kunne du bruge dette til at *reflektere* over og *evaluere* pædagogisk praksis?
- Vil du kunne bruge dette til *planlægning* og *innovation*?

ucn

## Interviewguide til studerende

Tema	Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Indledning	Introduktion til det, vi skal i gang med	Vi har jo præsenteret jer for matrixmodellen på modulet og interviewet handler om de erfaringer I har gjort med modellen.
		Jeres udsagn bliver anonymiseret og jeres svar har ingen konsekvenser for jeres studieforløb – I kan svare frit og uden forbehold.
Placere projektet i sin kontekst	Generel evaluering af modulet	Jeg vil gerne starte med at høre jeres generelle perspektiv på modulet
		Hvordan oplevede i arbejdsbelastningen – fx i form af omfanget og sværhedsgraden af litteraturen?
	Egen indsats	Hvordan vil I vurdere jeres egen arbejdsindsats på modulet?
	Holdning til projektet	Hvad tænkte da I fik at vide at vi havde knyttet et projekt til modulet – i form af matrixmodellen?
	Forståelse af projektet og dets redskab	Hvad husker I at vi forklarede at projektet gik ud på?  I hvilken udstrækning vil I vurdere at I forstod modellen?  Prøv at beskrive den.
Erfaringer med projektets model	Omfang af modellens anvendelse – blandet undervisere og dem selv	Hvor ofte oplevede I at modellen blev anvendt på modulet?  Af de forskellige undervisere?
		Forstod I formålet med anvendelsen de specifikke gange?

		Hvor meget brugte I selv modellen? Hvordan/hvornår brugte I den?
Modellens feed-forward potentiale	Modellens fremtidige brugbarhed	Tror I at I kommer til at bruge modellen igen?
Afslutning		