# Styrk læringen.

# Utallige muligheder for at anvende feedback i undervisningen

Af Vibeke Christensen

## Introduktion

Der er mange gode grunde til at inddrage feedback i undervisningen. Først og fremmest er der forskningsmæssigt overbevisende belæg for, at feedback styrker de studerendes læring, herunder også deres motivation. Dernæst bidrager feedback til at lette de nye studerendes overgang til universitetet, hvilket reducerer risikoen for frafald. Men alle undervisere har sikkert også erfaret, at feedback er en tidskrævende aktivitet – så tidskrævende, at man somme tider må give mindre feedback, end man gerne ville. Spørgsmålet er, hvordan vi med en balanceret underviserindsats får de studerende til at tænke og dermed lære. Det vil jeg i denne inpirationsartikel komme med nogle bud på.

Kapitlet baserer sig på to overordnede forståelser af feedback:

1. ***Feedback skal få de studerende til at tænke***
2. ***Feedback er undervisning***

Hvad angår det første punkt, så låner jeg denne formulering af Wiliam, en fremtrædende forsker i vurdering og formativ evaluering: ”If I had to reduce all of the research on feedback into one simple over¬arching idea, at least for all academic subjects in school, it would be this: feedback should cause thinking.” (Wiliam, 2011:126). Denne hensigt er god at have i baghovedet, når man planlægger feedbackaktiviteter.

Det andet punkt skal ses i forlængelse af studieordningernes eksplicitte omtale af feedback. Ved at fremhæve feedback frem for andre undervisningsaktiviteter kunne man få den tanke, at feedback er noget andet end undervisning, et add-on. Men feedback har lige som andre undervisningsaktiviteter til formål at støtte studerendes læring og *er* dermed også undervisning. Det betyder, at feedback skal tænkes i et større perspektiv end enkeltstående og løsrevne aktiviteter. Endvidere betyder det, at man kan tænke alle rum i humanioramodellen for aktiv læring og aktiverende undervisning ind i sin planlægning af feedback.

Mit udgangspunkt er, at den læringsunderstøttende feedback planlægges ud fra et overskueligt antal principper, der kan kombineres og vægtes forskelligt alt efter formålet og under hensyntagen til rammebetingelser som fx holdstørrelse og eksamensform.

Indledningsvis præsenteres principperne for feedback, og dernæst relateres de til humanioramodellen. I de efterfølgende afsnit følger nogle konkrete eksempler på, hvordan de kan udmøntes af forskellige aktører – underviseren, peers og den studerende selv. Herefter følger eksempler på feedback i perspektiverne eksamen, store hold og digitale muligheder. Artiklen afsluttes med overvejelser over, hvordan gruppen af undervisere i et fag (faggruppen) kan arbejde med feedback med henblik på at støtte de studerendes læring igennem hele uddannelsen på en måde, der er håndterbar for den enkelte underviser.

## Principper for læringsunderstøttende feedback

**Feedback defineres som information, der skal hjælpe den lærende med at bevæge sig mod læringsmålet.** Nogle forskere arbejder med eksplicitte mål (fx Hattie & Timperley, 2007), mens andre arbejder med læringsintentioner (fx Black & Wiliam, 2009), der mere eller mindre præcist beskriver den kortsigtede læring. Atter andre taler i bredere vendinger om generelle mål (fx Sadler, 2015), som retter sig mod en langsigtet selvreguleret læring. Feedback har således både et kortsigtet og et langsigtet mål. Det kortsigtede er at styrke den aktuelle præstation eller forståelse, mens det langsigtede mål er at støtte den studerendes arbejde med at blive selvreguleret lærende inden for det faglige område, det vil sige at kunne styre sin egen læringsproces *og* vurdere sin egen fagspecifikke læring. Hvad angår det fagspecifikke, så kommer det til udtryk i, at den studerende skal kunne monitorere og evaluere sin egen læring ud fra de standarder, der implicit eller eksplicit er gældende i det faglige fællesskab. Som det vil fremgå af næste afsnit, er det muligt at planlægge aktiviteter, der samtidigt tilgodeser det kortsigtede og det langsigtede mål. Nogle definitioner arbejder eksplicit med at en forståelse af, at feedback skal lukke kløften mellem nuværende og ønsket forståelse. Denne forståelse af feedback baserer sig på en mangeltilgang og udtrykker implicit, at den lærende kun får at vide, hvad han eller hun *ikke* kan. Det kan være demotiverende. Sagen er, at man også lærer af det, man lykkes med, men at man kan have brug for at få udpeget, hvad der lykkes. Denne viden konsoliderer læring. I denne forståelse er det også feedback, når man giver information om, hvad der gør en præstation eller forståelse god.

En forudsætning for, at den studerende kan have nytte af feedbacken er, at målet eller i det mindste retningen for læringen er kendt. I feedbackforskningen taler man om succeskriterier, men da de åbner mulighed for at blive forstået dikotomisk, foretrækker jeg i stedet **vurderingskriterier**. Disse beskriver, hvad der på det aktuelle tidspunkt i semesteret og i uddannelsen kendetegner en god besvarelse. Listen over kriterier må være overskuelig og kan derfor ikke indeholde alt det, der i et uddannelsesperspektiv er relevant. Jo mere usikkert fagligt udgangspunkt, jo færre kriterier kan den studerende overskue. Det er imidlertid ikke nok, at de studerende *kender* målet – de må også forstå dem. Det er min erfaring, at denne betingelse ofte glemmes. Der er flere måder at styrke eller sikre sig deres forståelse. Man kan lade dem være med til at opstille målene og vurderingskriterierne, evt. på baggrund af fordybelse i en god modelopgave­besvarelse, eller man kan bede de studerende forklare de kriterier, som man som underviser har opstillet. Man kan også lade de studerende opstille egne individuelle mål vedrørende det, som de har svært ved. Denne aktivitet vil fungere bedst et stykke inde i uddannelsesforløbet, fordi de studerende skal have haft mulighed for at finde ud af, hvad der er svært for dem. Denne aktivitet styrker det langsigtede mål med feedback, fordi de studerende må evaluere deres egen læring for at kunne opstille mål.

Feedbacken skal helst gives **formativt**, altså undervejs i læringsprocessen, fordi den her har bedst mulighed for at blive brugt i den aktuelle læring. Summativ evaluering *kan* også bruges som feedback, men det kræver typisk lidt ekstra at huske de studerende på, hvad de skal have med videre. Det formative perspektiv passer fint med at lade feedbackaktiviteter indgå i undervisningen og gerne i flere af humanioramodellens rum.

Feedbacken kan gives på **opgaveniveau, procesniveau og selvreguleringsniveau** (Hattie & Timperley, 2007). Opgave- og procesniveau angår det konkrete produkt og den lærendes arbejde med det. Selvregulering angår den lærendes evne til at engagere sig, tage initiativ, styre arbejdsprocessen og overvåge sin egen læring. Personlige og psykiske forhold fylder mest i Hattie og Timperleys defintion af selvreguleringsniveauet. Med henblik på at fremhæve opmærksomhed på læringens faglige indhold, altså *hvad* og *hvordan* man lærer, frem for Hattie og Timperleys overvejende fokus på *at* man lærer, har jeg i stedet brugt betegnelsen læringsregulering. Selv- eller læringsreguleringsfeedback baserer sig sædvanligvis på feedback på opgave- og procesniveau, men rækker ud over den konkrete opgave mod fortsat læring og dermed det langsigtede feedbackmål. Det kunne fx være at henlede den studerendes opmærksomhed på mønstre, som enten er hensigtsmæssige eller uhensigtsmæssige fremadrettet. Med en skriftlig opgave som eksempel vil det være feedback på opgaveniveau, hvis man kommenterer på valget af teoretisk ramme og analysebegreber. Hvis de valgte analysebegreber er utilstrækkeligt, vil information om, hvor man kan søge videre med henblik på uddybning og supplement være feedback på procesniveau. En opsamlende kommentar om et mønster i den feedback, der er givet på de øvrige niveauer, vil være feedback på selvreguleringsniveau, fx at det kan være en overordnet strategi altid at konsultere kursets litteratur, powerpoints og noter, inden man søger videre om en given teori eller teoretiker. Eller at den studerende har en tendens til at redegøre for teoretisk stof, som ikke bruges senere – denne feedback gerne suppleret med strategier til, hvordan den studerende selv kan få øje på det overflødige. Det kan anbefales at være lidt ekstra opmærksom på selv- eller læringsreguleringsniveauet, fordi forskningen viser, at der gives meget lidt feedback på dette niveau, selv om det støtter den langsigtede læring.

Feedbacken skal være **konkret**. Det er nemmest at være konkret på produkter, der kan gemmes, fx tekster eller artefakter. På flygtige produkter, fx mundtlige præsentationer, er det vanskeligere netop på grund af deres flygtighed. Naturligvis kan præsentationen optages, men overvej tidsforbruget – arbejde med optagelser vil sandsynligvis være bedre egnet til de studerendes selvstændige arbejde med feedback end til underviserfeedback. En anden mulighed for at fastholde dele af en mundtlig præsentation er på forhånd af få adgang til de studerende powerpoint eller talepapir. Her kan vendinger i præsentationen noteres og hjælpe til at konkretisere den efterfølgende feedback. Det er hensigtsmæssigt både at vise elementer, som fungerer godt, fx en lokal argumentation, et godt indledende metaafsnit i et afsnit, eller en god diskuterende passage, og konkrete elementer, som kan forbedres. I det sidste tilfælde vil det være en fordel for modtageren, hvis feedbacken også omfatter forslag til **videre handling**.

Feedbacken er **dialogisk**. Det vil sige, at den studerende skal have mulighed for at indgå i dialog om feedbackens indhold med henblik på at forstå den, hvis det er nødvendigt. Dialogen kan foregå både i tale og på skrift. Det er ofte nemmere at være dialogisk ved mundtlig feedback end ved skriftlig, fordi spørgsmål tit stilles af den studerende spontant undervejs. Omvendt er denne feedback flygtig og muligvis sværere at huske og anvende, hvis den studerende ikke laver noter. Senere i artiklen gives et eksempel på, hvordan muligheden for dialog mellem underviseren og enkelte eller grupper af studerende smidigt kan indarbejdes i undervisningen. Dialogen kan dog også foregå mellem studerende.

## Feedback og humanioramodellen

Humanioramodellen for aktiv læring og aktiverende undervisning kan bruges til beskrivelse af udviklingen i feedbackaktiviteterne: at underviseren indledningsvist tager ansvaret for feedbackaktiviteter i undervis­ningen og efterhånden overlader noget af ansvaret til de studerende i håb om, at feedback­aktiviteter følger med over i de rum, som de helt selv styrer. Men det er en væsentlig pointe, at feedback ikke er noget, man bare automatisk kan, hverken som modtager eller som giver. Det skal læres. Man kan indvende, at de studerende jo har arbejdet med feedback i deres tidligere skolegang, men universitetet er et andet domæne med andre forståelser end de tilsvarende, fx fag, i de gymnasiale uddannelser. To væsentlige forskelle er, at de studerende ikke har mødepligt og at de forventes at forholde sig ikke bare til pensum, men også selv være vidensopsøgende og -anvendende i deres arbejde med det faglige indhold. Det skal de lære, og hertil er feedbackaktiviteter meget velegnede. En del af læringen vedrørende at give og modtage feedback kan foregå som ’mesterlære’ ved at underviseren viser, hvordan man kan gøre. Derfor begynder jeg med at beskrive måder hvorpå underviseren kan organisere feedback til de studerende. Imidlertid vil andre elementer kræve direkte undervisning. Det vender jeg tilbage til i afsnittet om peer feedback.

## Underviserens feedback til studerende

### Feedback på skriftlige produkter

Når vi taler om underviserens feedback på de studerendes skriftlige opgaver, så begrænser det sig i mange tilfælde til forestillinger om, at underviseren læser opgaven og giver kriterie-baseret feedback som kommentarer i teksten. Det kan forekomme uoverskueligt af mange årsager, men indlysende er store hold, lange opgaver og flere opgaver i løbet af et semester. Imidlertid indgår denne aktivitet i et skriveforløb, der igen er indlejret i den undervisning, som foregår gennem et helt semester. Her vil jeg nøjes med at beskæftige mig med skriveaktiviteten, som typisk indeholder følgende faser:

1. Opgaven stilles
2. Vurderingskriterier præsenteres
3. De studerende skriver og afleverer en tekst
4. Underviseren læser opgaven og giver kriterie-baseret feedback som kommentarer i teksten
5. Den studerende får teksten tilbage

Når man arbejder med feedback som en undervisningsaktivitet, så begrænser feedbacken sig ikke til punkt d. Faktisk er der muligheder for at foretage valg i alle de øvrige punkter, som kan slanke underviserens tidsforbrug i punkt d. uden at gå på kompromis med de studerendes læringsmuligheder. Nedenfor forslag til nogle af disse valg

1. Opgaven stilles
* *Stil gruppeopgaver.*De studerende vil sikkert indvende, at derved får de ikke feedback på deres egne skrivning og forståelse, og det har de jo ret i. Imidlertid er der rigtig meget læring i at skulle blive enige med andre om både indhold og sproglige formuleringer.
* *Formuler korte (del-)opgaver.*
Én opgave kunne være at skrive en indledning og en problemformulering. En anden at angive en problemformulering og skrive metodeafsnittet. En tredje opgave kunne være at redegøre for to teorier og diskutere, hvorvidt de kan bruges sammen til at belyse et emne. Man lærer også af at skrive korte tekster eller tekstbidder. Somme tider er det endda en læringsmæssig fordel at blive fri for at forholde sig til ’det hele’.
1. Vurderingskriterier præsenteres.

Formuleringen er i sig selv forkert, da præsentation ikke nødvendigvis støtter forståelse særligt godt. Følgende aktiviteter kan støtte deres forståelse:

* *Lad de studerende være med til at formulere kriterierne* – evt. på grundlag af diskussion af en god ældre besvarelse af opgaven. Arbejdet kan ske som holdarbejde, eller det kan forberedes i grupper.

I din behandling af modelteksten er det også muligt at vise og kommentere den feedback, du har givet, hermed bidrager du med at modellere, hvordan man respektfuldt kan give feedback.

* *Lad de studerende præsentere deres forståelse af dine kriterier for hinanden i grupper og afslut i plenum med at få tvivlsspørgsmål frem.*
Hvis der ikke kommer nogen tvivlsspørgsmål, skal der nok vise sig forskelle, hvis du lader nogle grupper resumere deres forståelse af et givent kriterie.
1. De studerende skriver og afleverer en tekst
* *Giv feedback på tekstudkast* Herved får den studerende mulighed for at lære af feedbacken allerede i skriveprocessen, og der er større sandsynlighed for, at feedbacken bruges. Risikoen ved at give feedback til slut er, at den studerende føler sig færdig med opgaven og derfor ikke får nytte nok af underviserens arbejde med at give feedback – og det er jo ærgerligt spild af tid.
1. Underviseren giver kriteriebaseret feedback.
* *Giv kun feedback på kriterierne og ikke nødvendigvis gennem hele teksten*

Kriterierne udgør fokus, og når du har fundet et mønster, behøver du ikke fortsætte med at kommentere alle forekomster i teksten. Afslut i stedet med at angive tre punkter, som den studerende skal være specielt opmærksom på i sit videre arbejde (hvis du har brug for fem punkter, så er det sandsynligvis en studerende med et svagt fagligt udgangspunkt, og så kan han/hun ikke overskue fem punkter, dvs. noget af dit arbejde er spildt). Et af punkterne kan med fordel være noget, som lykkes godt for den studerende. Henvis under hvert punkt til dine kommentarer i teksten og skriv, at der er flere, som den studerende selv må gå på jagt efter. Dermed støtter du den studerendes videre læring, fordi du har eksemplificeret og konkretiseret i en del af teksten og lader resten af teksten være en øvebane til den studerendes selvstændige arbejde.

* *Udarbejd en rubric, så du overvejende kan nøjes med at krydse af.*
Giv evt. kriterierne numre, og brug dem til at vise i teksten, hvor det pågældende element ses. Husk også at vise det vellykkede i teksten. Overvej at supplere med én positiv kommentar og ét forslag til forbedring *i* teksten. Disse personlige kommentarer gør, at de studerende i højere grad føler sig set.
* *Udarbejd en liste med standardkommentarer*, som du erfaringsmæssigt ved, at du bruger meget. Præsenter den for de studerende med eksempler på, hvordan du bruger den. Når de studerende har adgang til din liste, kan du nøjes med at markere steder i teksten med et tal eller et bogstav svarende til en kommentar.
* *Bed den studerende tage stilling til og skrive, hvad han eller hun i særlig grad gerne vil have feedback på* og tillad dig at lade de øvrige kriterier glide lidt i baggrunden.
Denne praksis har to fordele: for det første har den studerende allerede vurderet sit eget arbejde eller arbejdsproces inden feedbacken, dvs. at den studerende allerede *har* tænkt (hvilket øger potentialet for læring), for det andet kan du være ret sikker på, at feedbacken bliver brugt, dvs. at du ikke behøver sidde med følelsen af at spilde din tid på feedback, som den studerende kun i begrænset grad eller slet ikke bruger.
* *Giv feedback på en mindre del af opgaven*
Aftal med holdet, at du kun giver feedback på en mindre del af en stor opgave, fx et antal sider eller et på bestemt afsnit – det afhænger selvfølgelig af, hvad I har fokus på i undervisningen. Lad evt. den/de studerende selv udpege de sider, de gerne vil have feedback på.
* *Giv feedbacken i en lydfil*
Indtal feedbacken som lydfil frem for at skrive den til de studerende
1. Den studerende får teksten tilbage

Det er vigtigt, at den studerende forstår feedbacken. Derfor er det den første gang hensigtsmæssigt at tale med dem om feedbacken. Tiden, der bruges på den mundtlige opfølgning, er godt givet ud, for den betyder, at de får nemmere ved at forstå den feedback, der måtte følge senere.

* Fælles: Tag nogle eksempler på feedback frem for hele holdet i undervisningen og forklar, hvad du mener. Giv herefter mulighed for at alle kan stille spørgsmål til den feedback, de selv har modtaget.
* I undervisningstiden: Sæt holdet i gang med en øvelse og gå rundt og spørg, om de har spørgsmål.
* Hvis det ikke er muligt at bruge vejlednings- eller undervisningstid, så opfordr holdet til først at tale om feedbacken i studiegrupperne og dernæst at skrive en mail til dig, hvis der er noget, de ikke forstår.

### Specielt om rubrics

Rubrics består af en opgave, en række af detaljerede kriterier og en skala for målopfyldelse. Kriterierne kan samles i grupper, fx indhold, form og formalia, eller blot præsenteres som en række. Skalaen i sin allerenkleste form består af to kategorier, målet ikke nået og målet nået. I praksis anvender man imidlertid ofte flere kategorier, fx

Kræver mere arbejde, kompetent, fremragende

Utilstrækkeligt, tilstrækkeligt, jævnt, fortrinligt

Endnu ikke tilstrækkeligt, lige netop tilstrækkeligt, fuldt tilstrækkeligt

Højt niveau, mellem niveau og begynderniveau

 Beherskelse, delvis beherskelse og begyndende beherskelse

Man kan naturligvis også bruge karakterskalaen, men karakterer risikerer at undergrave feedbackens læringsstøttende funktion, fordi modtageren har en tendens til at fokusere på tallet og glemme det læringsunderstøttende element, så det anbefales derfor at undgå karakterskalaen. Fordelen ved rubrics er, at det er nemt at begrænse feedbacken til det, der er aftalt, og det kan være et godt værktøj til at tøjle mange underviseres umiddelbare tilskyndelse til at give feedback på alt, hvad der er iøjnefaldende i teksten. Det er dermed tidsbesparende for underviseren og sikrer et fokus for de studerende, så de ikke bliver overvældet af omfanget af feedback. Ulempen er, at rubrics udfyldes ved siden af den studerendes tekst og dermed rummer risikoen for at blive så ukonkret, at den studerende ikke forstår den. Hertil kan det anbefales at nummerere kriterierne og hvor det er muligt med nummereringer markere et sted i teksten, hvor det pågældende kriterie er i spil. Her et tænkt eksempel på en rubric:

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Kriterie | Begynder(langt fra målet) | På vej(på vej mod målet) | Kompetent (målet opnået) | Fremragende (over målet) |
| 1. Begrundelse for teorivalg |  |  |  |  |
| 2. Saglig redegørelse for teorien med brug af teoriens centrale fagbegreber |  |  |  |  |
| 3. Korrekt citation og angivelse af referencer i teksten efter X-standard |  |  |  |  |
| 4. Korrekt angivelse af kilderne i kildelisten i henhold til X-standard |  |  |  |  |

### Feedback på mundtlige præsentationer

Feedback på mundtlige præstationer følger samme princip som ovenfor: de studerende må vide, hvad de skal lære, og hvad vi bedømmer dem på, altså vurderingskriterierne. Udfordringen her er, at produktet, der gives feedback på, som udgangspunkt er flygtigt, og derfor er det sværere at være konkret. Følgende ideer kan være til inspiration:

* Anvend en *rubric* til feedback. I felterne noteres vendinger og pointer fra det mundtlige oplæg undervejs til støtte for den samlede afsluttende feedback
* Bed oplægsholderne sende *talepapir eller powerpoint* forud for den mundtlige præsentation. Noter kriteriebaserede iagttagelser i teksten undervejs i præsentationen og brug noterne til en afsluttende feedback
* *Optag præsentationen* på video og få efterfølgende gruppen til at se videoen og udpege en sekvens på nogle få minutter, som de gerne vil have feedback på. Denne idé kan kombineres med forudgående peer feedback. Se nedenfor.
* *Lad præsentationerne være korte, fx max. 5 min.* Til denne form kan man hente inspiration i pitch-formatet.

## Peer feedback

Det er af flere årsager en god idé at bruge tid i undervisningen på at lære de studerende at give hinanden feedback. For det første viser forskning, at feedbackgiveren lærer mere af at give feedbacken end modtageren af få den (se fx Berggren, 2014), og i det perspektiv er det uhensigtsmæssigt at reservere hele dette læringspotentiale til underviseren. For det andet er det muligt at øge det samlede omfang af feedback, når de studerende selv inddrages. For det tredje forudsætter peer feedback-aktiviteter, at de studerende forstår vurderingskriterierne for at kunne bruge dem – i sig selv en gevinst. For det fjerde sparer det måske lidt tid for underviseren. Og endelig for det femte åbner stilladseret peer feedback mulighed for de studerende selv flytter denne aktivitet fra rummet i humanioramodellen, hvor underviseren har planlægningsansvar, men ikke er til stede, over i de to rum, hvor de studerende selv initierer studieaktiviteter. Men peerfeedback skal læres, og manglende evner er ofte grunden til peerfeedbackens begrænsninger. Selv kompetente peers kan dog ikke løfte alle feedbackopgaver. Man skal være varsom, hvis der på holdet er et usundt eller direkte giftigt læringsmiljø, hvor holdningen snarere er at modarbejde hinanden end at støtte hinandens læring. Der kan også være fagligt stof, der er så svært, at underviseren selv bør tage sig af feedbackopgaven.

Peerfeedback-aktiviteter indeholder de samme elementer som beskrevet ovenfor. Men de studerende skal som sagt lære at give feedback – mange har faktisk dårlige erfaringer med at give og modtage for dårlig feedback fra kammerater tidligere i deres uddannelsesforløb. Peerfeedback forudsætter et trygt læringsmiljø, helst på holdet som helhed, men som minimum i de grupper, der giver hinanden feedback. Følgende er væsentligt at fremhæve og øve:

* Formålet med feedback er faglig læring frem for social bekræftelse (men derfor skal det alligevel foregå med respekt)
* God feedback er information, der får modtageren til at tænke og hjælper ham/hende videre
* Feedback skal gives med respekt, fordi det gives på ufærdige opgaver
* Feedback gives anerkendende og konstruktivt
* Feedback gives i forhold til på forhånd aftalte kriterier eller som svar på, hvad feedbackmodtageren har bedt om
* Feedback viser modtageren hvad der lykkes godt i teksten – konkret
* Feedback viser modtageren, hvad der kan forbedres i teksten – konkret og gerne med handlingsforslag
* Feedback kan gives på alle tekstens niveauer. Brug evt. Dysthe, Hertzberg og Hoels (2001, s. 42) teksttrekant
* Feedbacken begrænses til det vigtigste – den er altså selektiv
* Husk, at feedbackmodtager bestemmer, om han eller hun vil bruge feedbacken

Du kan med fordel vise de studerende, hvordan man giver feedback ved at gennemgå en modeltekst sammen med dem. Hvass og Heger (2018) og von Müllen (2019) har skrevet mere om peerfeedback i Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, og læseren henvises hertil for uddybning.

Eftersom arbejde med feedback *er* læring, er det helt legitimt at bruge undervisningstid på at lade de studerende arbejde med at give hinanden feedback på præsentationer eller opgaver. Her har du som underviser også mulighed for at indgå i dialog med de studerende om deres forståelse af kriterierne. Pas dog på med at undergrave de studerendes autoritet ved selv at overtage feedbacken på noget, som de allerede har modtaget peerfeedback på, fordi de vil opfatte din feedback som ’den rigtige’. Du kan vælge at lade helt være med at give feedback på opgaver, som de studerende allerede selv har kommenteret på. Alternativt kan du adskille peerfeedback og din egen feedback tidsmæssigt, således at de studerende giver hinanden feedback undervejs, og du til slut giver en opsamlende feedback, der også viser frem mod fortsat arbejde. Denne variant har den fordel, at du kan have ekstra opmærksomhed på selv- eller læringsreguleringsfeedback (se ovenfor). Hvis du alligevel blander din egen feedback og peerfeedback, så sørg for at fremhæve eksempler på god, hensigtsmæssig eller overraskende peerfeedback. På denne måde tilskriver du peerfeedbacken tyngde og kvalitet. Det handler om at anerkende og insistere på de studerendes egen autoritet – der er forskningsmæssigt belæg for, at studerende, der er fagligt udfordrede, i nogle tilfælde lærer mere af at modtage feedback fra kammerater end fra undervisere (fx Karegianes et al., 1980).

Det er oplagt at lade feedbackaktiviteter foregå i eller mellem studiegrupperne. Hvis du imidlertid skal danne nye feedbackgrupper eller -par, så er det en god idé at forsøge at lave forholdsvis homogene grupper, selv om det kan være svært at gennemskue de studerendes niveau. I homogene grupper har alle mulighed for at få noget godt fra hinanden, mens fordelingen kan være noget asymmetrisk i grupper med stor faglig spredning.

En mellemform mellem underviser-feedback og peer feedback er inddragelse af faglige skrivevejledere. De får viden om og begyndende færdighed i at give de studerende feedback på skriftlige opgaver på et kursus, der hvert år afholdes i august. De er som udgangspunkt knyttet til et fag og en underviser, som de planlægger de konkrete feedbackopgaver og deres udførelse sammen med.

## De studerendes selvevaluering og feedback

Som nævnt er feedbackens langsigtede mål at gøre den studerende til selvreguleret lærende, dvs. at kunne monitorere sin egen læring (Nicol & Macfarlane‐Dick, 2006) med henblik på at identificere, igangsætte og gennemføre læring. Denne proces støttes gennem alle feedbackaktiviteter initieret af underviseren eller af de studerende selv. Underviseren kan sætte monitorering i gang ved at lade den studerende vurdere sin egen præstation eller tekst ud fra vurderingskriterierne. Alternativt kan man i løbet af studiet overlade en del af ansvaret for feedback til den studerende selv ved at bede dem stille et eller to spørgsmål, som de gerne vil have svar på. Spørgsmålene kan angå elementer i den konkrete tekst, i arbejdsprocessen og i generalisering af opnået viden, færdighed eller kompetence.

## Feedback og eksamensformer

Feedback kan gives i relation til alle læringsaktiviteter, fx kan man også give evaluerende feedback i løbet af eller i slutningen af plenumdiskussioner. I praksis vil ikke blot læringsintentionen, men også eksamensformen øve indflydelse på de feedbackaktiviteter, som planlægges. Her er par forslag til, hvordan man kan arbejde med feedback i forbindelse med eksamen.

### Portfolioeksamen

Portfolioeksamen harmonerer godt med feedback og flytter hovedparten af underviserens arbejde med eksamen til undervisningen. Holdet skal igennem semestret aflevere et antal opgaver, som de får feedback på.

Et eksempel på en gennemført praksis er eksamen i et fag med 30 studerende på Interkulturel Pædagogik og Dansk som Andetsprog. Portfolien består af en mundtlig fremlæggelse i grupper og tre små skriveopgaver, der samlet set udgør en opgave med den struktur og det indhold, som kendetegner tekster på studiet. Hver skriftlige opgave har et omfang på ca. 2 sider. De to første opgaver udarbejdes i studiegrupper og den sidste individuelt. Der gives skriftlig kriteriebaseret feedback på alle tre opgaver. I forbindelse med første aflevering går underviseren rundt til alle grupper i undervisningstiden og sikrer sig, at de forstår feedbackens form og indhold. I anden og tredje opgave skal de studerende opsøge underviseren, hvis de er usikre på, hvordan feedbacken skal forstås. Den mundtlige præsentation er repræsenteret i portfolioen i form af en powerpoint eller et talepapir. Efter præsentationen har gruppen modtaget mundtlig feedback af en gruppe af medstuderende og af underviseren. Afslutningsvis gennemgår den studerende sine portfoliotekster og udarbejder et refleksionspapir på 1-2 sider, hvoraf det fremgår, hvad han/hun har lært af at arbejde med opgaverne, og hvad han/hun vil have yderligere fokus på i det kommende semester. I parentes bemærket bidrager disse refleksionspairer også på fineste vis til evaluering af undervisningen.

### Bunden skriftlig opgave

Dette eksempel er en variant af en praksis, som er brugt på Designuddannelserne. Her afholdes en workshop, hvor de studerende arbejder med en opgave, som svarer til den kommende eksamensopgave. Opgaven og vurderingskriterierne diskuteres, og de studerende begynder at arbejde med opgaven. Undervejs kan de få sparring og vejledning af faglige skrivevejledere, og disse planlægger samtidig muligheder for
peerfeedback på workshopdagen. På et nærmere fastlagt tidspunkt efter workshoppen har de studerende mulighed for at sende deres tekstudkast til de faglige skrivevejledere og få feedback, inden de færdiggør og afleverer deres besvarelse. De faglige skrivevejledere læser alle de afleverede opgaverne og giver samlet feedback til holdet. I nogle tilfælde tilbyder de også individuel opfølgende feedback.

Hvis man ikke bruger faglige skrivevejledere på sit fag, så kan en del af feedbackaktiviteterne gennemføres som peerfeedback, og den afrundende samlede feedback til holdet kan varetages af underviseren.

### Synopsis med mundtlig eksamen

Denne eksamensform kan støttes i undervisningen på to måder: 1. feedback på synopsen og 2. træning af mundtlig formidling gennem præsentation med feedback. Enkelte ideer til begge former findes ovenfor.

## Feedback på store hold

Feedback på store hold er en udfordring, fordi det er svært – måske umuligt – for underviseren at give den individuelle feedback, som mange studerende foretrækker. Af alternative aktiviteter, hvor den studerende alligevel føler sig set, kan nævnes:

* Stil gruppeopgaver og giv feedback til grupperne. De studerende lærer en del ved at diskutere opgavebesvarelsen mens de løser den. Hvis du har mulighed for at give mundtlig feedback, understøtter du deres behov for at blive ’set’, og samtidig har de mulighed for at spørge til det, de evt. ikke forstår.
* Inddrag faglige skrivevejledere, der bliver din forlængede arm i feedbackgivningen. Din forberedelse bliver her at diskutere vurderingskritererier med de faglige skrivevejledere, så de er klædt godt på til opgaven. Endvidere skal du være opmærksom på, at de låner din autoritet i relationen til feedbackmodtagerne, så derfor skal du være ekstra opmærksom på at give dem den autoritet. Inviter dem fx med ind i undervisningen den dag, opgaven præsenteres og lad dem gerne bidrage i præsentationen.

Ud over disse muligheder kan du selvfølgelig inddrage peer feedback, evt. suppleret med dine nedslag i opgaverne i holdundervisningen. Ligeledes kan du anvende fælles feedback til holdet. Du kan lade de studerende diskutere deres feedback med hinanden i grupper efterfølgende, så du får mulighed for at indgå i dialog med enkelte studerende eller grupper.

## Feedback og digitale muligheder

Forskellige digitale platforme understøtter feedback – især måske peerfeedback, men også feedback fra underviser til studerende. De omfatter alle de samme grundelementer, som er nævnt ovenfor: opgave, vurderingskriterier og feedbackmuligheder.

### It’s Learning (ITSL)

I opgavefunktionen på ITSL ligger der muligheder for feedback i form af skriftlige kommentarer, lyd og billede. Funktionen skal tilvælges med ’Add assignment’. Rubrics til vurdering kan tilføjes direkte eller vedhæftes som fil, og der er mulighed for at bede de studerende vurdere hinandens opgaver eller vurdere sig selv. Platformen er dog ikke så velegnet til gruppefeedbackaktiviteter.

Hvis du gerne vil vide mere om brugen, så har Universitetspædagogik (SDUUP) udarbejdet en række vejledninger til ITSL. De findes her: <https://sdunet.dk/da/undervisning-og-eksamen/undervisning/itslearning/underviser> og især Feedback options in Assignments og Peer-to-peer feedback er aktuelle.

### Eduflow.com

Eduflow er en videreudvikling af Peer-grade, som har været og er meget brugt i gymnasiet. Denne platform egner sig, som navnet på forgængeren antyder, godt til at organisere peer feedback både individuelt og i grupper. Desuden giver den mulighed for at lægge længere læringsforløb ind, som den studerende skal arbejde med selvstændigt. Platformen har dermed potentialet til at bygge bro fra humanioramodellens underviserstyrede rum til de studenterstyrede rum. Ulempen ved platformen er, at man skal sætte sig ind i en ny digital løsning.

For faggrupper eller gruppe af undervisere, der gerne vil eksperimentere med denne platform, kan jeg anbefale, at man kontakter SDUUP med henblik på at få en præsentation af mulighederne og dens brug.

## Ressourcer i SDUUP

Også kollegerne i SDUUP har arbejdet meget med feedback og samlet flere konkrete eksempler. Eksemplerne findes i SDUUPs Værktøj til udvikling af feedbackformer (VUF). Nedenfor ses et overblik over det omfattende materiale, som er opdelt efter tema og deltagere, og i de nærmere beskrivelser indgår også angivelser af holdstørrelser og placering i uddannelsesforløbet. Skemaet og aktive links findes her: <https://sduup.sdu.dk/index.php?page=vuf-skema>



## Arbejde med feedback i faggruppen

I faggruppen er det muligt at løfte blikket fra den enkelte studerendes læring i det konkrete fag til den studerendes læring i et studieperspektiv. Selvfølgelig er de indledende diskussioner her tidskrævende, men aftaler i faggruppen kan bidrage til fokus og tidsbesparelse i udførelse af feedback i undervisningen og potentielt støtte den studerendes læring i et længere perspektiv. Endvidere udgør faggruppen et godt forum for inspiration til og udvikling af feedbackaktiviteter. Dette afsnit fokuserer på feedback i et uddannelsesperspektiv med henblik på at foreslå aftaler, der fordeler ansvar og fokus for feedback, så alle undervisere ikke behøver forholde sig til ’det hele’. ’Det hele’ er tidsmæssigt overvældende for underviseren og indholdsmæssigt overvældende for den studerende, der dermed ikke får det maksimale udbytte af underviserens anstrengelser.

I alle faggrupper vil det være en idé at dele viden om de feedback-former, der anvendes af underviserne i gruppen. Undervisere har forskellige opfattelser af og erfaringer med, hvad der er god feedback, og samtaler herom vil selvfølgelig kunne være til inspiration for andre undervisere. Vigtigere er det imidlertid, at de studerende møder op med egne opfattelser og forventninger, som de justerer i takt med, at de gør sig erfaringer med feedbackpraksis i de enkelte fag. Det betyder, at man som underviser kan blive mødt med forventninger om helt andre feedbackformer, end man selv finder hensigtsmæssige i det aktuelle fag. Viden om, hvordan kollegerne arbejder med feedback, kan være en hjælp til at indstille de studerendes forventninger i begyndelsen af semestret. Følgende spørgsmål kan altid diskuteres, men listen kan selvfølgelig udvides afhængig af feedbackpraksis på den enkelte uddannelse.

#### Diskussion: Indsigt i forskellige underviseres feedbackpraksis

Del med hinanden, hvordan I arbejder med feedback i jeres fag. Forhold jer til følgende punkter og udvid gerne listen, hvis det er relevant for jeres uddannelse

- feedbackmodtager: individuel og/eller gruppe
- feedbackgiver: underviser, faglige skrivevejledere eller studiekammerater
- feedbackform: skriftlig og/eller mundtlig
- feedbackgenstand: skriftlige produkter, artefakter og multimodale tekster (fx film), mundtlige præsentationer
- feedbackomfang: en eller flere gange i løbet af kurset
- feedbackindhold: ikke kun mangler, men også styrker; fagligt såvel som sprogligt

I et større perspektiv kan faggruppen udgøre et arbejdsfordelingsfællesskab omkring feedbackpraksis. Mon ikke de fleste undervisere kan nikke genkendende til at have svært ved at begrænse sin feedback, når man først er kommet i gang? At være ansporet til at kommentere alt, fordi alt jo er vigtigt? Men sagen er, at den studerende er bedst hjulpet med fokuseret feedback. Det betyder, at den enkelte underviser skal vide, hvad der er vigtigst at fokusere på først i sit eget fag, og at gruppen af undervisere skal være enige om progressionen igennem hele uddannelsen. Én måde at anskue progression på er den spiraliske – at alle elementer i fx en god tekst er med hele tiden, men at kravene øges med tiden. Men måske kan man alligevel identificere nogle ting, som er vigtigere i begyndelsen af et uddannelsesforløb end andre? Indholdet i sådan en progressionstænkning er kompleks og vil være forskellig fra uddannelse til uddannelse – og endnu mere kompleks på tværdisciplinære uddannelser. Luftige tanker om progression kan imidlertid konkretiseres ved analyse og diskussion af studentertekster.

#### Diskussion: Progression i uddannelsen

Udvælg én middelgod skriftlig opgave fra 1. semester og én god bacheloropgave. Genlæs målene for bachelorprojektet.

Diskuter, hvad der gør begge opgaver gode. Nedskriv jeres iagttagelser i listeform for hver opgave.

Diskuter udviklingen mellem de to lister. Sammenlign med studieordningen og suppler evt. med punkter, som mangler. Overvej, om listen skal ordnes under nogle hovedoverskrifter, fx indhold, struktur og formalia.

Diskuter, hvad der er vigtigst at få på plads først, og hvad man godt kan vente med til senere.

Hvis der er tale om en tværdisciplinær uddannelse, kan det være en idé at udvælge en opgave fra begge discipliner, så man arbejder med i alt fire opgaver. Man kan fastholde de to spor i progressionstækningen. Den variant overlader til de studerende at lave koblinger og synteser. Eller man kan hjælpe dem med disse koblinger og synteser ved at forsøge at sammentænke de to traditioner med risiko for, at resultatet bliver en mærkelig klon, som ikke passer til nogen. Der er fordele og ulemper ved begge modeller, og det bedste valg vil variere fra uddannelse til uddannelse.

Når man i faggruppen har udarbejdet en liste, der beskriver progressionen i faget, kan man aftale, hvornår i uddannelsen de enkelte elementer skal være i fokus. En oversigt med semestre og afkrydsning af, hvornår det enkelte element er i fokus, skaber et godt overblik og legitimerer, at man er selektiv i sin feedback, fordi man ved, at det, man ikke selv når, bliver tilbudt senere. Tabellen nedenfor antyder ideen. På nogle uddannelser vil det give mening at tage kandidatuddannelsen med også. Oversigten kan præciseres yderligere ved tillægge ansvar til de enkelte fag.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Kriterie  | 1. semester | 2. semester | 3. semester | 4. semester | 5. semester |
| Referencer: Korrekthed | x |  |  |  |  |
| Referencer: Funktion  |  | x |  |  |  |
| Problemformulering/Forskningsspørgsmål | x |  |  | x |  |
| Redegørende skrivning | x |  |  |  |  |
| Diskussion af teorivalg |  |  | x |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |

Inspireret af mit arbejde med de faglige skrivevejledere kan jeg bidrage med nogle eksempler på foki på første semester på forskellige studier.

På alle studier er det et stort og vigtigt arbejde for de studerende at få styr på de formelle ting omkring referencer i teksten og korrekt angivelse i kildelisten. På længere sigt flytter fokus sig fra det formelle omkring referencer til referencer som en del af argumentationen.

På nogle studier skal studerende helt fra første semester formulere forskningsspørgsmål eller problemformuleringer selv. Formen i disse formuleringer er disciplinspecifikke. På nogle studier formulerer man i løbende tekst hensigten med undersøgelsen, mens andre studier tydeligt markeret gennem layout benytter et kort spørgsmål med eller uden præciserende underspørgsmål.

På andre studier skal de studerende allerførst lære, hvordan de gør en bunden opgave til deres egen og præsenterer den på skrift.

For de fleste studerende gælder det, at de skal ændre syn på hensigten med tekster i overgangen fra ungdomsuddannelsen til universitetet. Skrivning på gymnasiet skal i vid udstrækning dokumentere, hvad eleven ved om et emne, mens vi på universitetet kræver selvstændig undersøgelse og produktion af ny viden. Det betyder, at teksternes form og indhold forandrer sig. Det er udfordrende for de fleste studerende, men i særlig grad for dem, der læser på et studie, de også har haft som fag på deres ungdomsuddannelse, fx dansk og historie.

## Afrunding

Afslutningsvis vender jeg tilbage til udgangspunktet for artiklen, nu blot i omvendt rækkefølge:

1. ***Feedback er undervisning***
2. ***Feedback skal få de studerende til at tænke***

Feedback kan planlægges på mange forskellige måder afhængig af den undervisning, som den indgår i. Det vigtigste udvælgelseskriterium er, at aktiviteten skal få den studerende til at tænke faglige tanker, da disse har potentialet til at styrke læringen.

Berggren, J. (2014). Bedömning som lärande: Vad elever kan lära sig genom att ge feedback. *CEPRA-striben*(14), 45-53.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *21*(1), 5-31. [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5](https://doi.org/https%3A//doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5)

Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2001). *Skrive for at lære: faglig skrivning i de videregående uddannelser* (Vol. 15). Klim.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112. [https://doi.org/https://doi.org/10.3102/003465430298487](https://doi.org/https%3A//doi.org/10.3102/003465430298487)

Hvass, H., & Heger, S. (2018). Brugbar peer feedback: Instruktion og træning, før de studerende selv skal give og modtage. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *13*(25), 59-70.

Karegianes, M. L., Pascarella, E. T., & Pflaum, S. W. (1980). The effects of peer editing on the writing proficiency of low-achieving tenth grade students. *The Journal of Educational Research*, *73*(4), 203-207. <https://www.jstor.org/stable/27539750>

Nicol, D. J., & Macfarlane‐Dick, D. (2006). Formative assessment and self‐regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, *31*(2), 199-218. [https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03075070600572090](https://doi.org/https%3A//doi.org/10.1080/03075070600572090)

Sadler, D. R. (2015). Backwards assessment explanations: Implications for teaching and assessment practice. In D. Lebler, G. Carey, & S. D. Harrison (Eds.), *Assessment in music education: From policy to practice* (pp. 9-19). Springer.

von Müllen, R. (2019). Dut guide: Peer-feedback. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *14*(27), 188-196.