

Evidens – fra forskerens kontor til klasseværelset

Af Signe Hastrup, forlagsredaktør

Evidens er det nye sort. Det er ikke længere nok, at du som folkeskolelærer har en god fornemmelse for, hvordan lille Peter lærer sine staveord. Din undervisning skal være *evidensbaseret* – det vil sige baseret på den aktuelt bedste viden om det at undervise. I dette nummer stiller vi skarpt på fænomenet, som vi anskuer både fra forskerens skrivebord og folkeskolelærers kateder.

Den newzealandske uddannelsesforsker John Hattie har igennem en omfattende undersøgelse søgt at afdække, hvad der virker i undervisningen, altså hvad der er *evidens* for. Hans undersøgelser viser, at alt hvad læreren gør, har en effekt på eleverne – det er bare ikke sikkert, at det er en positiv effekt.

Derfor er hans budskab til alverdens skoleledere og -lærere, at de skal kende deres virkning på eleverne og stræbe efter ”en positiv effekt på $d = 0,40$ ”. Dette umiddelbart noget kryptiske mål uddyber John Hattie i sit interview med Claus Holm.

Nu hvor vi ved, hvad målet for undervisningen bør være, er det afgørende selvfølgelig at finde *midlet* til at nå målet. Også her er der hjælp at hente hos Hattie. På baggrund af sin forskning er han nået frem til, at især *tydelige læringsmål* og *formativ feedback* er to helt centrale redskaber, som kan understøtte elevernes læring. I forlængelse af dette fund har han i samarbejde med sin kollega Helen Timperley udviklet en *feedbackmodel*, som sikrer, at feedbacken bliver brugt bevidst og fremadrettet. Kirsten Hyldahl Pedersen gennemgår i sin artikel principperne for feedbackmodellen.

Et er teori, noget andet er praksis. For hvordan omsætter man lige disse abstrakte effektmål og forkromede feedbackmodeller til undervisningen i klassen, der ikke på samme måde lader sig sætte på formel? Vi har fået to dygtige praktikere til at give deres bud på, hvordan man kan udøve evidensbaseret undervisning.

Lene Skovbo Heckmann, folkeskolelærer og selvstændig udviklingskonsulent, tager i sin artikel udgangspunkt i sin bog *Den gode time*, som omsætter Hatties og andre forskeres anbefalinger til konkrete tips og tricks. Opskriften på ”den gode time” indeholder ifølge Heckmann præcision, struktur, momentum, store forventninger til eleverne og sidst, men ikke mindst, en god relation mellem lærer og elever.

Lisbeth Vesterheden, folkeskolelærer ved Filstedvejens Skole i Aalborg, tager os i sin artikel med ind i en dansktime i 3. klasse, så vi kan få et indblik i, hvordan hun tilrettelægger sin evidensbaserede undervisning. I hendes klasse er Hatties fordringer om tydelig målsætning blandt andet omsat til store plancher på væggen, hvor klassens fælles mål fremgår. Elevernes individuelle mål er klistret fast til den enkelte elevs bord. Og med individuelle målmapper sikrer hun, at hver elev har en klar fornemmelse for sin faglige progression ...

Velkommen til den gode (og evidensbaserede) time!

Nr. 3 – marts 2013, 12. årgang

Tema: evidensbaseret undervisning

Kend jeres virkning – interview med John Hattie.

Af Claus Holm

Når man taler om evidensbaseret undervisning, er den newzealandske professor John Hattie uomgængelig. Claus Holm har interviewet manden bag verdens mest omfattende undersøgelse af, hvad der virker i undervisningen.

2

John Hatties feedbackmodel som kommunikativ læringsgenerator i skolen

Af Kirsten Hyldahl Pedersen

I denne artikel præsenterer Kirsten Hyldahl en hjørnesteen i John Hatties forskning: feedbackmodellen. Formativ feedback er en af de mest effektive måder at bevidstgøre elever om deres egen læring – og den bevidste, synlige læring er samtidig en af de vigtigste veje til at øge læringen.

5

Den gode time

Af Lene Skovbo Heckmann

Lene Skovbo Heckmann er uddannet folkeskolelærer, men arbejder i dag som selvstændig undervisningskonsulent. Hun er desuden forfatter til bogen *Den gode time*, der bygger bro mellem teori og praksis. Med udgangspunkt i blandt andet John Hatties forskning og sin egen bog giver hun i denne artikel en kondenseret version af, hvordan en udbytterig undervisningslektion kan bygges op.

8

Evidensbaseret undervisning

Af Lisbeth Vesterheden

Lisbeth Vesterheden er folkeskolelærer ved Filstedvejens Skole i Aalborg, og hun lægger stor vægt på, at hendes undervisning er evidensbaseret. I denne artikel beskriver hun, hvilke uddannelsesforskere hun især er inspireret af, og hvordan hun konkret omsætter deres anbefalinger i sin undervisning i dansk i en 3.-klasse.

11



Kend jeres virkning – Interview med John Hattie

I sin nye bog *Visible Learning for Teachers*, som udkom på dansk i februar måned, er budskabet fra uddannelsesforsker og professor John Hattie fra University of Melbourne, at ledere og lærere skal have bedre kendskab til deres virkninger på elevernes læring.

Alle ledere og lærere gør en forskel. Det er ikke nok. For det afgørende er, om man gør en god eller dårlig forskel i forhold til elevernes læring. Det er hovedbudskabet i den nye bog *Visible Learning for Teachers* fra 2012. Den er skrevet af den verdensberømte uddannelsesforsker professor John Hattie fra Melbourne University i Australien. Han er travl, men også en morgenmand, som midt i august – midt i Melbournes vintertid – afsatte tid til et interview.

I Danmark er bogen kommet til at hedde *Synlig læring – for lærere*. Men John Hattie fortæller, at hans oprindelige idé var, at bogen skulle hedde "Know thy impact". Faktisk indledte jeg interviewet med et spørgsmål om, hvorfor han begynder og slutter bogen med mottoet "Kend din virkning". Det førte til, at John Hattie rettede min misforståede oversættelse af ordet 'thy':

"Det er forkert at oversætte udtrykket "know thy impact" med, at det kun er den enkelte lærer, der skal kende sin virkning. Mit motto retter sig ikke mod den enkelte leder eller lærer. Tværtimod. Jeg er optaget af, hvordan hele skolen med alle ledere og lærere synliggør den forskel, de samlet set gør i forhold til alle elevernes læring. Kend jeres virkning er mit hovedbudskab", forklarer John Hattie.

Grunden til, at John Hattie er optaget af at synliggøre virkninger, er, at denne viden om virkninger ofte ikke er til stede. John Hattie siger:

"Når det er vigtigt at have viden om virkningerne af sin indsats på elevernes læring, er det fordi, at man på den baggrund på en skole kan afgøre, om man skal forandre skolen til det bedre, eller om man skal bygge videre på sig selv som en succes. Mange skoler går ud fra, at de skal forandre sig uden at vide, hvordan de faktisk klarer sig. Men mit budskab er, at det kan skoler kun afgøre ved at få kendskab til, om de gør en positiv forskel eller ej."

Virkning 0,40

Bogen *Synlig læring – for lærere* bygger på den vigtige opdagelse, at næsten enhver pædagogisk intervention fra ledere og læreres side gør en forskel for elevernes læring. Men John Hatties ambition er, at bogen bidrager til, at lærere bliver bedre bedømmere af deres egne effekter.

"Jeg ønsker, at du skal sigte efter en effekt på $d = 0,40$, hvilket gennemsnitligt set, absolut er opnåeligt," skriver han i bogen.

Men hvad betyder det at have en effekt på $d=0,40$? Jo, tallet 0,40 er en udtryk for en gennemsnitlig effektstørrelse i forhold til læringsvirkning. Det betyder, at omkring halvdelen af det, skoler gør med elever, i gennemsnit har en læringsvirkning, der er større end 0,40, mens den anden halvdel af eleverne går i klasser, hvor virkningen er mindre. Og tallet 0,40 er langt fra tilfældigt. Det bygger på godt og vel 1.000 meta-analyser og 60.000 studier, der omfatter

245 millioner elever og 160.000 effektstørrelser af et program, en politik eller en innovation i skoler. Tallet 0,40 bliver derfor et afgørende referencepunkt for identifikation af de handlinger, der gør en synlig forskel for elevernes læring. For at betragte en pædagogisk intervention som værdifuld for elevers læring må den ifølge John Hattie vise en forbedring af elevernes læring på mindst 0,40. Og det er denne effektstørrelse som Hattie kræver, at ledere og lærere skal op i eller over. Han tilføjer dog:

"Der eksisterer komplementære forestillinger om effekt ved siden af idéen om $d = 0,40$. Du kan f.eks. arbejde med en effekt, der handler om at øge antallet af elever, som bevæger sig fra en overfladisk til en dyb forståelse af et emne. Du kan gøre det ved at udvikle mere fleksible læringsstrategier og øge elevernes viden om, hvornår de skal bruge dem. Og du kan øge deres effektivitet i forhold til at opfylde succeskriterier. Effektstørrelser er blot en ud af flere måder at forstå vores effekter på."

Det er lettest ikke at vide

Skolelederens beskaffenhed er langt hen ad vejen forklaringen på, at en lærer bliver ved eller stopper med at undervise. Og da lederen har effekt på læreren, så har han dermed også indirekte effekt på elevers læring.

John Hattie skelner mellem to typer af ledere. Den ene type er den organisationsorienterede leder, der er optaget af forholdet mellem ledere og lærere. I modsætning hertil stiller Hattie den undervisningsorienterede leder, der er mere fokuseret på kvaliteten og virkningen af undervisningen på skolen og på at opbygge tillid og

et trygt klima, hvor lærere kan drøfte deres virkning på elevernes læring. Hattie dokumenterer, at det er den undervisningsorienterede leder, der har størst effekt i forhold til elevernes læring. Men han fortæller også, at antallet af undervisningsorienterede ledere udgør mindretallet.

Hvorfor er det sådan?

”Ledelse er ikke noget nemt job. Det er ikke nemt at intervenere i læreres måde at forholde sig til deres undervisning på. Og det er ikke behageligt at kræve evidens for de virkninger, lærernes undervisning har på elevernes læring,” siger John Hattie og fortsætter:

”Faktisk er det så svært, at de fleste forandringsprocesser på skoler mislykkes. Den sværeste periode i en forandringsproces på en skole opstår mellem 3. og 6. måned. I den periode mister vi 60-70 procent af de skoler, vi arbejder med som videnskabelige konsulenter. Det er langt lettere for skoler ikke at vide, hvilke virkninger de har på elevernes læring. Når lederen opgiver at skabe et kollektivt ansvar for en skole med fokus på læring, koncentrerer han sig igen alene om sine mange administrative opgaver og de konkrete problemer, der opstår hen ad vejen.”

Hvad sker der i de tilfælde, hvor forandringen lykkes?

”Ja, der lykkes det jo at opbygge en kollektiv lærerkapacitet, der skaber succes. Ikke kun når det gælder elevernes præstationer, men også ved at gøre læring til en værdsat bestræbelse. Det betyder f.eks., at skolen opretholder elevernes interesse i læring. Men baggrunden for det er, at det lykkes ledere og lærere at opbygge teams, der deler og kritiserer beskaffenheden og kvaliteten af de vidnesbyrd, der viser deres virkning på elevernes læring. Det tager tid at få til at fungere,” siger John Hattie.

Effekter af den organisations- og den undervisningsorienterede leder

Den organisationsorienterede og den undervisningsorienterede leder er to meget anvendte måder at kategorisere, hvordan skoleledere tænker og arbejder.

- Den organisationsorienterede leder er indstillet på at inspirere lærerne til nye niveauer af energi og forpligtelse på en fælles mission, hvilket udvikler skolens kapacitet til at arbejde sammen om at overvinde udfordringer og nå ambitiøse mål, og derefter sikre, at lærerne har tid til at gennemføre deres undervisning.
- Den undervisningsorienterede leder er optaget af kvaliteten af alle i skolen og deres virkning på elevernes læring, sikrer, at forstyrrelser af læringen minimeres, har høje forventninger til lærerne med hensyn til deres elever, besøger klasseværelserne og er optaget af at fortolke vidnesbyrd om kvaliteten og beskaffenheden af læringen på skolen.

Der er gennemført analyser, der sammenligner effekter på disse to former for lederskab, og resultatet er – ikke overraskende – at den undervisningsorienterede leder har størst virkning på elevernes læring.

Kilde: *Synlig læring – for lærere* af John Hattie (Dafolo 2013)

Ingen automatisk ret til autonomi

Det er lærernes overbevisninger og engagement, som udgør den største påvirkning af elevernes præstationer – og som man kan have en vis kontrol over. John Hattie beskriver forskellige typer af lærerengagement. Den ene type er den erfarne lærers engagement, mens den anden type er ekspertlærerens engagement. Forskellen mellem dem handler sådan set

ikke om deres viden, men om, hvordan de bruger denne viden med henblik på at dokumentere deres virkninger på elevernes læring. Ekspertlæreren går kort sagt mere metodisk til værks, og man kan sige, at John Hatties bog i sig selv er en hyldning til en meget metodisk tilgang. Den indeholder i alt 42 tjeklister, som lærere kan gøre brug af. Tjeklister for alt lige fra forberedelse af en undervisningstime til afslutningen af den.

Men er denne brug af og tiltro til tjeklister ikke det samme som at fjerne lærernes autonomi?

”Først vil jeg sige, at jeg ikke har noget imod tjeklister. De var min måde at strukturere bogen på. Men det er lige så klart, at lærere ikke kan eller skal gøre brug af alle tjeklister på en gang. Snarere vil de bruge relativt få, men relevante tjeklister.”

Hvilke?

”Det afhænger af, hvilke områder man beslutter sig for at forbedre på en skole. Når det er sagt, så vil jeg gerne understrege, at det er et problem at kæde lærerens autonomi tæt sammen med spørgsmålet om lærerens professionalisme. Hvis en lærers indsats betyder, at læringspåvirkninger ligger under den gennemsnitlige effektstørrelse på 0,40, så har de – efter min opfattelse – ingen ret til autonomi.”

Faktaboks: tjekliste for ekspertlærere

I bogen *Synlig læring – for lærere* identificerer John Hattie fem hoveddimensioner ved ekspertlærere. Disse fem dimensioner fungerer også som en tjekliste for lærere. Ekspertlærere er de lærere, der:

1. Besidder høje niveauer af viden om og forståelse af de fag og emner, de underviser i
2. Kan styre læringen til ønskelige overfladeresultater og dybe resultater
3. Kan overvåge læringen succesfuldt og give feedback, der hjælper eleverne med at gøre fremskridt
4. Kan arbejde med de mere holdningsmæssige sider af læring (især udvikling af selv-kompetence og mestringsmotivation)
5. Og kan fremlægge forsvarlig dokumentation for positive virkninger af undervisningen på elevernes læring. Heri ligger forskellen på termerne ”ekspert” og ”erfaren”.

Kilde: *Synlig læring – for lærere* af John Hattie (Dafolo 2013)

Begynd med succeserne

Det mest almindelige spørgsmål, John Hattie støder på, når han møder ledere og lærere på skoler,

der gerne vil blive bedre, er: Hvor skal vi begynde?

”Mit svar til ledere og lærere er: Analyser, hvad I gør godt, og hvad og hvor der med fordel kan ske ændringer. Og brug den analyse til overbevise hinanden om, hvor I først vil satse på at gøre det bedre i fællesskab,” fortæller John Hattie og forklarer:

”Det handler ikke om, hvad et par lærere skal gøre anderledes, men om hvad alle lærere bestemmer sig for at gøre sammen, fordi der er evidens for, at det vil være hensigtsmæssigt for elevernes læring, og fordi det er forbundet med en chance for at opnå succes som skole.”

Består succes alene i, at eleverne præsterer et bestemt niveau?

”Nej, faktisk handler succes om den vækst i læring, du opnår med elever. Og ikke i første omgang, hvilket niveau de ligger på. Selvfølgelig vil man gerne både have vækst i læringen og ligge på et højt niveau, men succes er i første omgang at skabe vækst i elevernes læring. Lykkes man med det, så er der grund til at fejre sig selv som skole.”

Gør de så det, fejrer skoler sig?

”Nej, langt de fleste skoler gør det ikke. Testen på om en skole

har selvtillid og evidens for deres indsats er, hvad den fortæller forældrene om skolen. Når skolen sætter lærerne på forsiden af informationsmateriale til forældrene og siger: ’Kom til vores skole, fordi vi har fantastiske lærere!’, så er det tegn på succes. Men i hele min karriere har jeg kun set et eksempel på, at man havde modet til at gøre det. Men hvis de kender deres virkninger, og de er gode, så tror jeg, at selvtilliden vil vokse.”

John Hatties nyeste bog *Synlig læring – for lærere* udkom på Dafolo Forlag den 26. februar 2013.



John Hattie er professor og leder af Melbourne Education Research Institute på University of Melbourne, Australien, og hædersprofessor på University of Auckland, New Zealand.



John Hatties feedbackmodel som kommunikativ læringsgenerator i skolen

Efter publiceringen af artiklen "The Power of Feedback" i 2007 har interessen for John Hatties feedbackmodel bredt sig på skoler og uddannelsesinstitutioner verden over. Det har resulteret i Hatties seneste bog *Visible Learning for Teachers*, hvor han beskriver, hvordan modellen kan implementeres i alle klasserum. Artiklen beskriver principperne for Hatties feedbackmodel, og hvilken betydning implementeringen af modellen kan have for skolerne i Danmark.

Folkeskolen i Danmark er i dag præget af en evalueringskultur, der i høj grad har sine rødder i den tidligere VK-regeringens reaktion på folkeskolens dårlige placering i PISA-undersøgelsen i 2003 (Aarsland 2005). For at øge elevernes læringsudbytte i skolen vedtog politikerne en stramning af evalueringskulturen, der blandt andet medførte indførelsen af nationale test, elevplaner og offentliggørelse af afgangsklassernes eksamensgennemsnit. Disse tiltag peger på en forventning om, at resultatfokusering vil øge elevernes læringsudbytte. Ifølge den amerikanske professor James Popham findes der imidlertid ikke evidens for, at summative tiltag, som f.eks. systematisk anvendelse af nationale test, øger elevernes læring (Popham 2008). Derimod viser flere studier, ifølge det engelske forskningsprojekt "Inside The Black Box", at en systematisk anvendelse af kommunikation, i form af feedback, kan øge læringsudbyttet, især hos svage elever. (Slemmen 2012)

Hvad er effektiv feedback?

Feedback er et bredt begreb, der ofte sammenkobles med ord som tilbagemeldinger og evaluering (Kirkegaard & Pedersen 2012). Feedback kan omhandle kommunikative evalueringsformer som hints, ros, korrektion, kommentarer, karakterer mv., så spørgsmålet er, hvordan feedback defineres, hvis det skal fungere som en effektiv kommunikationsstrategi?

Den newzealandske professor John A.C. Hattie besvarer dette spørgsmål med udgangspunkt i sit omfangsrige forskningsprojekt, der indeholder mere end 900 metaanalyser. Hattie har med udgangspunkt i forskellige effektstørrelser, der relaterer til feedback, defineret effektiv feedback ved hjælp af en feedbackmodel (Hattie & Timperly 2009). Hattie, der udarbejder feedbackmodellen i samarbejde med sin kollega, professor Helen Timperly, designer modellen med udgangspunkt i de effektstørrelser, der ligger inden for de 60 mest effektive i Hatties synteser af metaanalyser (Hattie 2012, Pedersen 2012). Modellens formål er at reducere afstanden mellem elevernes nuværende forståelse og deres læringsmål ved at bibringe effektiv feedback (Hattie & Timperly 2009).

Fejl skal bydes velkommen

Hattie har afholdt en lang række workshops på skoler i Australien og på New Zealand, hvor feedbackmodellen er blevet implementeret med henblik på at øge elevernes læringsudbytte. Feedbackmodellen er baseret på principper for "synlig læring". Et af disse principper karakteriserer blandt andet et læringsmiljø, hvor

fejl bydes velkommen, idet fejl skaber potentielle akkommodationsmuligheder og dermed er nøglen til videre læring (Hattie 2009). Dette gælder ikke blot eleverne, men også lærerne. Det er derfor centralt, at ledelsen fokuserer på at skabe et miljø, hvor lærerne ligeledes føler sig trygge. Dette er nødvendigt for, at lærerne kan lære om deres egen undervisning fra ledelsen, kollegaerne og ikke mindst lære af deres egne fejl og succesoplevelser. Herudover er det centralt at se læring gennem elevernes øjne og anvende denne viden til at planlægge undervisningen fremadrettet (Hattie 2012).

Bevidstgørelse af praksis

For at øge det faglige læringsudbytte i skolen er det nødvendigt at understøtte en bevidstgørelse af skolens praksis. Implementeringen af feedbackmodellen giver et fælles afsæt og begrebsapparat for ledelse, lærere, pædagoger og elever. I denne sammenhæng er en fælles bevidstgørelse omkring vigtigheden af at ekspliciterer læringsmål helt central for at øge læringsudbyttet hos eleverne. Der er således tale om en bevidst praksis, der søger mod at mestre målene, hvor deltagerne er aktive i læringsaktiviteterne, og hvor feedback i stor udstrækning bliver både givet og søgt.

Synlige læringsmål

Ifølge Hatties feedbackmodel (se figur 1) er feedback kun effektiv, hvis den knyttes til et eksplicit læringsmål. Målet med undervisningen skal derfor være klart, tydeligt og synligt for eleverne, så de kan sætte sig ind i og forstå målet. Ofte er elevens skoleoplevelse karakteriseret ved en følelse af

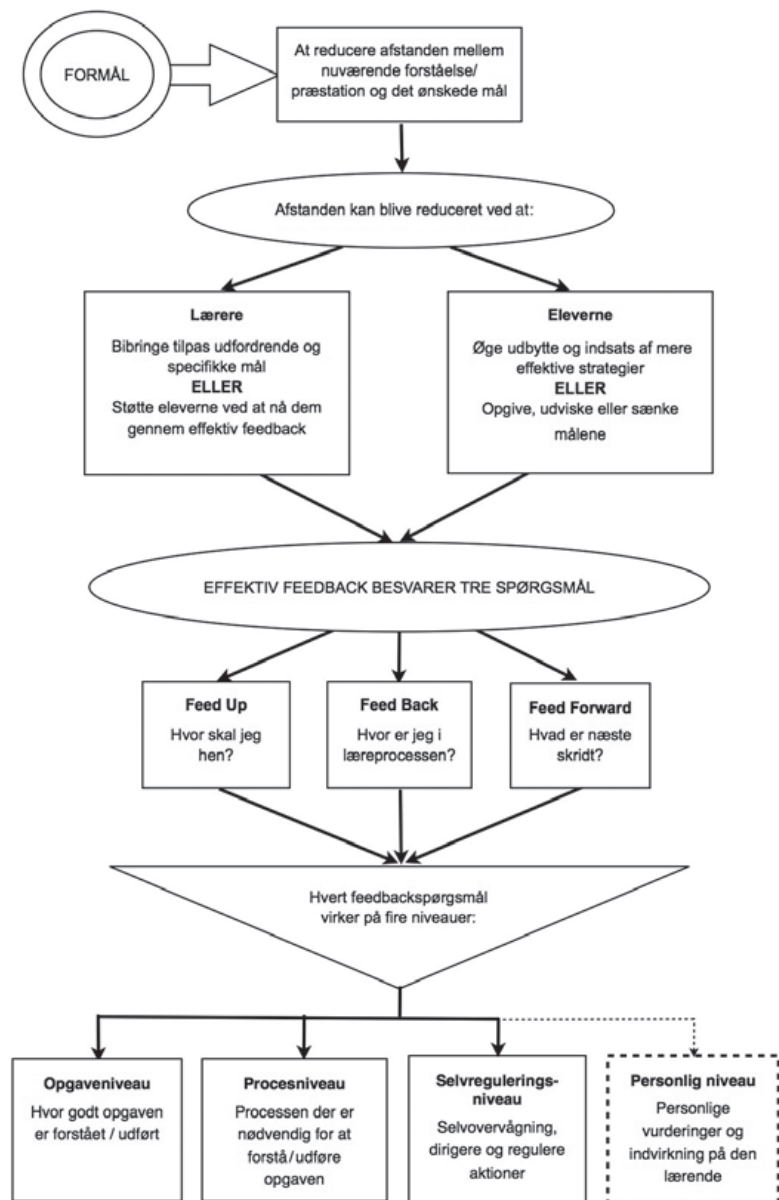
afmagt i undervisningen og i forhold til deres egen læreproces. Ofte kan eleverne ikke se målet med undervisningen og ved derfor ikke, hvor de er på vej hen. Ved at indføre klare og synlige mål i skolens undervisning er der mulighed for at kommunikere om, og dermed opnå bevidsthed om, i hvor høj grad det udfordrende mål er opfyldt. Det giver eleverne mulighed for at lære at tage medansvar for deres egen læring og udvikle en tro på forventning om mestring.

Feedbackspørgsmålene

Det er ikke tilstrækkeligt at opsætte tydelige mål for elevernes læring, hvis feedback skal være effektiv. Feedback skal opfattes som den generator, der hjælper eleven videre i læreprocessen mod læringsmålet. Ifølge Hatties Feedbackmodel er der tre grundlæggende feedbackspørgsmål, der skal besvares:

1. Feed Up – Hvor skal jeg hen? (målet)
2. Feed Back – Hvordan klarer jeg mig? (fremskridt)
3. Feed Forward – Hvor skal jeg hen herfra? (hvilke aktiviteter må iværksættes for at gøre fremskridt)

Feed Up knytter sig til målet for læreprocessen og hjælper til, at eleven altid ved, hvor vedkommende er på vej hen. Feed Back understøtter viden om, hvor eleven er i læreprocessen og dermed elevens nuværende forståelse. Disse to feedbackspørgsmål er forudsætninger for, at Feed Forward kan blive så specificeret og effektiv som muligt. Dette skyldes, at Feed Forward omhandler, hvordan eleven stilladseres sikkert videre i læreprocessen mod målet. Spørgsmålene kan også anvendes på lærerens egen undervisningsplaner og dermed styrke de faglige og didaktiske refleksioner omkring målopnåelsen i årsplanerne (Hattie 2012).



Figur 1. Hatties feedbackmodel

Feedbackniveauerne

Hensigten med feedbackmodellen er ikke blot at reducere afstanden mellem elevens faglige viden og vedkommendes faglige mål. Modellen sigter også mod at støtte elevens udvikling fra novice til kompetent elev (Hattie 2009). Det betyder, at der lægges vægt på elevrollens udvikling fra afhængig til selvstændig. Det vil sige, at den feedback som bibringes, skal sigte mod, at eleven gradvist kan overtage mere ansvar for sin læreproces. Stilladseringen af elevens læreproces aftager således, i takt

med at eleven udvikler selvregulerende færdigheder. Denne udviklingsproces understøttes ved at knytte feedbackspørgsmålene mod tre niveauer:

1. Feedback på opgaveniveauet omhandler de mere overfladiske fakta ved opgaven og fokuserer således på elevens viden og indholdet i læringsopgaven.
2. Feedback på procesniveauet går et trin dybere ned til de underliggende strategier, som kommer til udtryk i læreprocessen. Det omhandler således elevens tilgang til læringsstoffet.

3. Feedback på selvreguleringsniveauet fokuserer på at skabe refleksion og selvevaluering hos eleven og understøtter derved metakognitive strategier.

Det centrale er her at ramme den rigtige læringsfase i sin feedback og vide, hvornår feedbacken skal fade ud, og hvornår eleven kan tage mere ansvar (Hattie 2012). Hatties feedbackmodel læner sig således op af en formativ kommunikation mellem deltagerne, der fokuserer på den enkelte elevs læreproces mod målet. Ligeledes kan modellen understøtte en kompetencefremmende didaktik på skolen, der sigter mod at udvikle elevernes selvregulering, så de selvstændigt kan anvende deres viden og færdigheder i forskellige sammenhænge og efterleve kompetencemålene i Fælles Mål.

Test – ikke en dårlig metode

Hatties definition af effektiv feedback er på mange måder anderledes end den feedback, der anvendes i skolernes praksis i dag. I overbygningen er feedback ofte karakteriseret ved symbolkommunikation i form af karakterer. Problematikken opstår i de tilfælde, hvor karakteren står alene og bliver anvendt som en karakteristisk af den enkelte elev. Det er en af grundene til, at mange svage elever, i stedet for at få forøget deres forventning om mestring, stempler sig selv som "fiaskoer", hvilket i høj grad mindsker deres lærelyst (Broadfoot 2007). Desuden giver en karakter alene ikke eleven en effektiv Feed Forward, som vedkommende aktivt kan arbejde videre med i læreprocessen. Det betyder dog ikke, at test og prøver er uden effekt. Ifølge Hattie er det den måde, hvorpå test og prøver bliver anvendt fremadrettet, der afgør feedbackens effektivitet. Test er en udmærket metode til at bringe Feed Back omkring, hvilke

faglige huller eleven har. Men den viden, som testen eller prøven giver, skal anvendes fremadrettet, således at undervisningen tilrettelægges på en sådan måde, at den tager hånd om elevens faglige huller. Yderligere skal eleven modtage en konkret og håndterbar Feed Forward, som besvarer spørgsmålet om, hvad der er næste skridt i elevens læreproces. Hatties feedbackmodel opsætter således rammer for læreprocessen, hvor test også kan være med til at skabe væsentlige læringsmuligheder for den enkelte elev, hvis de bruges med omtanke og opfølges af kvalificeret Feed Forward (Hattie 2012).

Afrunding

Hatties feedbackmodel repræsenterer et langt mere procesorienteret syn på evaluering end den resultatorienterede evalueringskultur, som de danske folkeskoler er præget af i dag. Som skoleleder kan man vælge at se feedbackmodellen som et alternativ eller et supplement til den kultur og det miljø, der gør sig gældende på den enkelte skole. Implementeringen af modellen øger målfokuseringen på skolen og gør aktiviteter for aktivitetens skyld illegitime. Det skyldes, at der fokuseres på, at læringsaktiviteterne skal føre til målet for læringen. Ligeledes medfører dette en klar, synlig og målrettet kommunikationsform mellem ledelse, lærere, elever og forældre. Den givne feedback bliver koncentreret og fokuseret med henblik på at øge læring ved at tage udgangspunkt i læringsmålet, og hvor vedkommende befinder sig i forhold til dette. Ligeledes understøtter modellen udviklingen af selvreguleret læring og dermed selvstændigheden og refleksionen i læreprocessen. Principperne for feedbackmodellen kan på længere sigt attribueres til kommunikationen mellem skolens ledelse og

lærere ved at knytte modellens principper til MU-samtaler og pædagogiske rådsmøder. Dette vil ligeledes understøtte en mere effektiv kommunikation med og mellem skolens pædagoger og lærerkollegium.

Litteratur

Broadfoot, P. (2007): *An Introduction to Assessment*. Continuum International Publishing Group.

Hattie, J.A. (2009): *Visible Learning*.

A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement. Routledge.

Hattie, J.A. (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. Routledge.

Hattie, J.A. (2013): *Synlig læring – for lærere*. Dafolo. (In press).

Hattie, J.A., Timperly, H. (2007): *The Power of Feedback. Review of Educational Research*, 1, 81-112.

Kirkegaard, P.O., Pedersen K.H. (2012): *Evalueringsrapport. Pilotprojekt om feedback som vurdering for læring i Skive Kommune*. University College Nordjylland.

Pedersen, K.H. (2012): *En introduktion til John Hatties forskning og feedbackmodel*. Gopublish.

Popham, W.J. (2008): *Transformative Assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Slemmen, T. (2012): *Vurdering for læring i klasserummet*. Dafolo.

Aarsland, L. (2005): *PISA fejlstempler danske elever*. Politiken d. 20.02.05: <http://politiken.dk/indland/ECE106624/pisa-fejlstempler-danske-elever/>. Lokaliseret 14. februar 2012.

Den gode time

Der er i dag en øget efterspørgsel på evidens, dvs. metoder, der har bevist deres duelighed. Med dette nye evidensparadigme stilles der i dag større og større krav til, at ledere, lærere og pædagoger bruger metoder i deres undervisning, som beviseligt virker. Det er derfor afgørende, at lærerne får en viden om, hvad der virker, og at den nyeste forskning omsættes og kobles til praksis. I denne artikel vil jeg rette fokus på den gode time. Der refereres til den nyeste forskning, og der præsenteres nogle konkrete ideer, værktøjer og anvisninger til, hvordan læreren i praksis kan strukturere timen.

Den gode time henviser ikke nødvendigvis bogstaveligt til en time på 60 minutter, men til den tid, læreren har en klasse i det samme fag i stræk pr. dag. Afhængig af måden, den enkelte skole har organiseret sig på, vil der ofte være tale om en klokke time, en lektion eller et modul. At en time er god, betyder, at den har stor effekt i forhold til elevernes læringsudbytte. Det kan ikke påvises, at én undervisningsmetode er markant bedre end en anden, men der er forskningsmæssigt belæg for, at måden, læreren strukturerer og organiserer timen på, har betydning for elevernes læringsudbytte (Hattie 2009, Meyer 2008). Hilbert Meyer tysk professor har opstillet 10 kendetegn på god undervisning, og han taler om, at undervisningen er struktureret, når varetagelsen af undervisningen fungerer, og når der i lige høj grad for lærere og for elever er en tydelig rød tråd i timen (Meyer 2008). Forskningen viser ikke overraskende, at elever

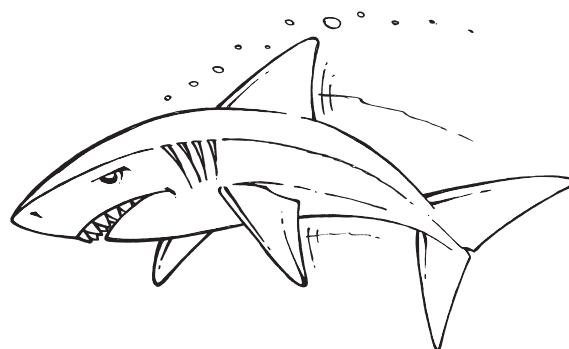
lærer mere, når det meste af tiden bruges på læringsorienterede aktiviteter, og Meyer kalder dette for den "ægte læretid". Den ægte læretid er den tid, eleverne faktisk anvender på at opnå de tilstræbte mål. For at fremme den ægte lærertid er det afgørende, at den gode time har en meget tydelig struktur. Den gode time kan have mange udviklede forløb, sløjfer og overlapninger, men den gode times grundrytme kan overordnet set karakteriseres som en haj:

Den gode time skal have et hoved med et godt bid, en god fyldig krop og en hale med smæk i.

Denne grundrytme kan hjælpe læreren til at sikre en klar strukturering af undervisningen, mindske unødige forstyrrelser og dermed øge den ægte læretid (Meyer 2008). Det betyder ikke, at alle timer skal være ens, og varigheden af de tre faser vil ofte variere afhængig af fag, timens varighed, klassetrin m.m.

Timens opstart

Ud over at starte timen præcist op er det betydningsfuldt, at man indleder timen med at lave "undervisning om undervisningen". Det betyder, at man har en undervisningssamtale med eleverne, inden den egentlige undervisning går i gang. Forskning viser, at eleverne lærer af, at undervisningens indhold relateres til tidligere lektioners faglige indhold, og at undervisningen opleves



Den gode time skal have et hoved med et godt bid, en god fyldig krop og en hale med smæk i.

som meningsfuld for eleverne (Meyer:2008). For at understøtte og fastholde meningsfuld læring må indholdet i undervisningen forklares tydeligt og tilegnes på en måde, så der skabes sammenhæng. Der må skabes sammenhæng mellem mål, indhold og metode. At lave undervisning om undervisningen handler derfor kort sagt om at sikre, at eleverne kan svare på følgende spørgsmål, inden de går gang:

- Hvad lærte jeg sidst?
- Hvad skal jeg lære i dag?
- Hvad skal jeg lave?
- Hvordan skal jeg vurdere det?

Når læreren tydeliggør målene og viser eleverne, hvad de må gøre for at nå målene, vil eleverne lære mere (Hattie 2009).

I Danmark fremgår målene af folkeskolelovens formålsparagraf samt af faghæfterne. I folkeskolelovens § 18 står der: "Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i

alle fag leve op til folkeskolens formål, mål for fag samt emner og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.” Ud over faghæfterne for de specifikke fag findes der også flere tværgående faghæfter, der forpligter alle fag, for eksempel faghæftet om elevernes alsidige udvikling. En ny undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har undersøgt lærernes brug af Fælles Mål i folkeskolen. Undersøgelsen viser, at lærerne ikke sætter tydelige mål for elevernes læring, og at Fælles Mål-faghæfterne, som ellers fastsætter bindende nationale mål for skolens fag, ikke er slået igennem som redskab til at planlægge undervisningen (Eva 2012). **Lærerne** har derfor behov for at få et øget kendskab til og en viden om, hvordan de kan arbejde målstyret. Læreren bør starte timen med både at tydeliggøre, hvad det er, eleverne skal lære, og hvad det er, de skal lave. Målene kan kommunikeres ud til eleverne på forskellige måder. De kan skrives på tavlen for den enkelte time, og de kan stå på ugeplanen. Det er vigtigt, at eleverne hele tiden bliver mindet om, hvad det er, de skal lære, og at læreren løbende taler med eleverne om målene og deres læring, så de lærer selv at se efter spor af læring (Hattie 2009).

Undervejs i timen

Det, læreren gør undervejs i timen, har også stor indflydelse på elevernes læringsudbytte. Læreren må kunne give gode beskeder, skabe variation og arbejde med den gode feedback.

I en klasse gives der ca. 35 beskeder i løbet af en halv time. Når de ikke fungerer, stiger antallet til ca. 60 beskeder (Bergkastet, Dahl og Hansen 2010). Selv om antallet af beskeder stiger, betyder det ikke, at eleverne lærer mere! Der bør derfor arbejdes med at reducere antallet af beskeder, og det kan være en stor hjælp, at der er indarbejdet en god rutine omkring det at give beskeder. Gode beske-

der er overordnet set kendetegnet ved, at de gives, når læreren har elevernes opmærksomhed, er korte og enkelt formuleret og retter fokus på det, eleverne skal gøre, i stedet for på det, de ikke skal gøre. Mange lærere kan formentlig nikke genkendende til beskeder som ”I skal ikke gå i gang endnu” og ”Når I kommer ud på gangen, så skal I ikke løbe”. Den faglige indsats og den sociale adfærd, læreren vælger at give opmærksomhed, har en tendens til at gentage sig, hvorfor det netop er afgørende, at læreren retter fokus på den ønskede og positive adfærd i stedet for den negative adfærd. Læreren kunne derfor i stedet formulere ovenstående beskeder på følgende måde: ”Når I kommer ud på gangen, vil jeg have, at I går to og to.” og ”Jeg vil have, at I lægger jeres blyant og kigger herop.”

Undervejs i timen er det også afgørende, at læreren varierer undervisningen og sikrer et højt aktivitetsniveau. Det kan ikke påvises, at én undervisningsmetode er bedre end en anden, men der er belæg for, at eleverne motiveres, når organisationsformerne og -metoderne varieres. Klasseundervisningen har været og er til stadighed den mest dominerende undervisningsform (Meyer 2008, Fibæk 2009). Klasseundervisning har både fordele og ulemper. Klasseundervisningen betegnes ofte som værende noget gammeldags, og den har fået megen kritik gennem tiden. Noget af kritikken har handlet om, at læreren sætter tempoet i undervisningen, så den tilgodeser middelgruppen, mens de elever, der har det vanskeligt, sækker bagud og de elever, der er meget hurtige, ikke stimuleres. Derudover så er meget af kritikken gået på, at det er læreren, der har den største taletid. Forskning har vist, at læreren ofte har to tredjedele af taletiden (Fibæk 2009). Klasseundervisning kan dog også give gode muligheder for udvikling af fællesskabet. Eleverne er i samme klasse og har

opmærksomheden samlet om det samme emne, og de kan sammen drøfte og diskutere forskellige løsningsforslag, værdier, spilleregler i klassen m.m. Meyer påpeger, at i forhold til variation og valg af metode, så er det er den rette blanding, der gør det. Meyer skelner mellem fire grundformer, som han mener, at der må skabes en balance mellem. De fire grundformer er: Når klassen arbejder fælles, for eksempel ved den traditionelle klasseundervisning, når eleverne arbejder alene, når de arbejder to sammen, og når de arbejder i grupper.

Ud over at give gode beskeder og variere sin undervisning er det også væsentligt, at læreren undervejs i timen arbejder med den gode feedback. Feedback er et af de mest veldokumenterede fund, som viser at have afgørende betydning for elevers læring (Black og Wiliam 1998, Hattie 2009). Feedback er engelsk og betyder egentligt tilbagemelding. Ofte forbindes feedback med noget, læreren giver eleverne – ofte på baggrund af en prøve eller en test – hvor tilbagemeldingen består af en karakter, en smiley, et tal m.m. God feedback må dog være langt mere fremadrettet end bagudrettet. Feedback, som er støttende, specifik, fremadrettet, og som præsenteres for eleven, mens eleven arbejder aktivt, har stor virkning på elevens læring. (Hattie 2010). Den gode feedback må give eleverne information om, hvor de skal hen (Feed up), hvor de er nu (Feed back), og hvad der er næste skridt (Feed forward).

Feedback bør være en integreret del af timen, og Olga Dysthe påpeger netop, at den mest effektive feedback er den, der kommer hurtigt og er kort, frem for den, der kommer lang tid efter og for eksempel ofte kan være meget grundig (Dysthe 2009). Feedback handler dog om langt mere, end at læreren giver en tilbagemelding til eleverne. Det handler også om, at elever giver

sig selv, hinanden og læreren feedback. Hattie fremhæver, at netop feedback fra eleven til læreren er den mest effektfulde (Hattie 2010). Læreren kan for eksempel undervejs i timen anvende håndbarometer. Dette værktøj er hurtigt at bruge, og det kan bruges på mange måder og stort set alle steder og i alle klasser. Håndbarometeret går ud på, at eleverne anvender deres tommelfinger, som et barometer. De kan for eksempel give læreren en tilbagemelding i forhold til, om de er med, hvor langt de er fra målet, hvor godt de har arbejdet i timen osv. I forhold til at give de gode beskeder kan læreren slutte sin besked af med at spørge: "Hvor godt har jeg forklaret beskeden?"



Håndbarometer

- Opad: Jeg har forstået beskeden
- Vandret: Jeg tror, jeg har forstået beskeden og prøver selv
- Nedad: Jeg har ikke forstået beskeden, og jeg har brug for hjælp.

På denne måde kan læreren se, hvilke elever der for eksempel har behov for at få det forklaret igen, mere detaljeret, på en anden måde, med andre hjælpemidler osv.

Timens afslutning

Som med timens opstart er det også vigtigt, at timen afsluttes præcist, så man undgår spildtid. Timens afslutning handler om mere end at sikre, at lokalet er ryddet og klar til brug igen. Timens afslutning er en del af undervisningen, og den handler overordnet set om at opsummere, repetere og perspektivere. Læreren må opsummere det faglige indhold og repetere det vigtigste af det, der skulle læres. Derudover er det en god idé, at læreren laver

en perspektivering, dvs. forbedrer eleverne på det, der skal ske næste gang, de har faget. At perspektivere er et vigtigt led i at sikre, at undervisningen opleves som meningsfuld for eleverne, hvilket har stor effekt på elevernes læringsudbytte (Hattie 2009). Læreren kan fortælle om det, der skal ske næste gang, give eleverne en tilbagemelding på deres arbejde, hvad de hver især skal arbejde mere med næste gang osv. Det er lærerens ansvar at sikre, at elevernes læring konsolideres, og som med timens opstart bør timen afsluttes med, at læreren laver "undervisning om undervisningen". Læreren må tale med eleverne og træne dem i at lede efter spor af læring ved at lade dem reflektere over egen læreproces. Læreren kan for eksempel anvende tjek-ud. Eleverne bliver bedt om at svare på et spørgsmål med relation til målet for timen og eventuelt timens fagbegreber. Eleverne skal skrive deres svar på en post-it med navn, som skal afleveres til læreren, eller som de for eksempel sætter på døren, når de går ud. Formålet med dette værktøj er at give eleverne tid til at reflektere over og repetere det, der er arbejdet med, og til at hjælpe læreren videre i planlægningen. Ved en kort gennemgang af sedlerne kan læreren få et overblik over, hvorvidt eleverne har fanget hovedpointen i det, der er gennemgået i timen, og eventuelt hvilke fagbegreber de har styr på. Læreren kan herefter justere sin undervisning, og næste time kan læreren starte med at samle op på svarene.

Læreren som forsker i egen praksis

Gentagne internationale undersøgelser viser, at læreren er den enkeltfaktor, der betyder allermost for elevernes udbytte af undervisningen, og dette stiller store krav til læreren (Hattie 2009, Nordenbo 2008). Der lægges stor vægt på lærerens handlinger, både hvad læreren gør og ikke gør. I forhold til den gode time er det afgørende, at

der er tydelighed og struktur i undervisningen. Læreren må tydeliggøre målene for timen, skabe god variation og løbende undersøge, om eleverne forstår, og justere sin undervisning herefter.

At kunne udføre den gode time kræver, at læreren har en stor værktøjskasse i form af metoder og konkrete redskaber, at læreren ved, hvad metoderne er gode til, og at læreren kan anvende dem i de rette kontekster. Afgørende er det, at læreren løbende får tid og rum til at forske i egen praksis. At forske i egen praksis handler om at kunne lave en refleksiv distance til egen praksis, hvor læreren fordomsfrit forholder sig til og gennemtænker egne handlinger og valg både før, under og efter timen. Et er, hvad læreren ønsker at gøre, noget andet er, hvad læreren tror, at han eller hun gør, og noget tredje er, hvad læreren så rent faktisk gør i praksis. Til at forske i egen praksis kan det være en god idé at inddrage flere forskellige metoder, for eksempel dialog og feedback fra eleverne, videooptagelser af egen undervisning, observation samt debat og fælles refleksion i teamet. Lærerne må skabe et reelt samarbejde, hvor de bruger hinanden som sparringspartnere til at forske i egen praksis. Ved at indsamle data og viden om, hvad der virker, kan lærerne sammen udvikle egen praksis. At udvikle den gode time bør derfor ikke kun være noget, den enkelte lærer arbejder med, men noget hele teamet og hele skolen arbejder med.

Litteraturliste:

Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K.A. (2010): *Relationsorienteret klasseledelse – en praktisk håndbog*. Dafolo.

Black, P. & Wiliam, D. (1998): *Inside the Black Box – Raising standards through classroom assessment*. School of Education, King's college.

Danmarks Evalueringsinstitut, EVA (2012): *Fælles Mål i folkeskolen. En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål.*

Dysthe, Olga (2009): "Evaluering i klassen til støtte for læring". I *KvaN*, 85.

Undervisningsministeriet (2009): *Faghæfte 47.*

Hattie, J. (2009): *Visible Learning.* Taylor og Francis Ltd.

Hattie, J. (2013): *Synlig læring – for lærere.* Dafolo.

Heckmann, L.S. (2013): *Den gode time.* Dafolo.

Laursen, P. F. (2009): *Praktisk pædagogik,* Gyldendals lærerbibliotek.

Meyer, H. (2008): *Hvad er god undervisning.* Gyldendal.

Nordahl, Thomas, Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2009): *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og*

likheter mellom skolene. Rapport nr. 3. Høgskolen i Hedmark.

Nordenbo, Sven Erik, Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole.* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

Evidensbaseret undervisning

Af Lisbeth Vesterheden,
folkeskolelærer, Filstedvejens sSkole, Aalborg.

Evidensbaseret undervisning

Evidens i skolen

At undervise evidensbaseret betyder, at undervisningen bygger på en kombination af den tilgængelige forskning, lærerens undervisningserfaring og lærerens kendskab til den enkelte elevs udviklingsmuligheder. Som lærer skal jeg altså være forskningsmæssigt opdateret og i stand til at integrere denne viden i mit pædagogiske og didaktiske arbejde. Man kan undervise evidensbaseret inden for alle fag og emner, da det handler om, hvordan man tænker undervisning, ikke om indhold eller materialer. I denne artikel tager jeg udgangspunkt i og kommer med eksempler fra danskundervisningen i min 3.-klasse.

Forskningsresultater fra Brophy og Good (1984), Meyer (2005) og Hattie (2009) viser, at målsætning og feedback er vigtige faktorer i forhold til at give undervisningen maksimal kvalitet. Brophy og Good (1984) peger på vigtigheden

af, at eleverne får feedback på deres læring, og på, hvordan de kan gøre det bedre. For Hilbert Meyer (2005) er det centralt, at eleverne møder individualiserede krav og gennemskuelige forventninger. Og John Hatties (2009) effektundersøgelser viser, at feedback, når denne gives rigtigt, har stor positiv effekt på elevers læring.

På baggrund af disse forskningsresultater lægger jeg i min (evidensbaserede) undervisning vægt på at sætte klare mål for undervisningen og på løbende at bruge feedback som en konstruktiv og bevidst læringsstrategi.

Målsætning

"Students can reach any target that they know about and that holds still for them" (Stiggins 2001).

I skolen arbejder vi både med fælles mål og individuelle mål. Hattie pointerer, at mål skal være eks-

plicitte og opnåelige, hvis de skal have positiv effekt. Målsætningen skal være kendt for alle, der skal deltage i arbejdet, samtidig med at tidshorizonten skal være overskuelig. Ved at bygge undervisningen op om en tydelig og opnåelig målsætning bliver formålet med arbejdet klart, og eleven får mulighed for at optimere sin egen indsats.

Fælles Mål, som er udarbejdet af Undervisningsministeriet, er udgangspunktet for målsætningen i folkeskolen og fungerer som en slags paraply for arbejdet med mål. Det er disse nationale mål, jeg planlægger min undervisning ud fra, og dem, som al undervisning skal lede hen imod at nå – for eksempel at "søge ordforklaring til forståelse af ord og fagudtryk" (Fælles Mål 2009).

Fælles og individuelle mål

Min undervisning er bygget op i forløb omkring skiftende emner og materialer, hvor en fælles målsæt-

ning for forløbet samler klassens arbejde mod samme fokus. Jeg udarbejder således mål for klassen, som jeg præsenterer og diskuterer med eleverne. Et fælles klassemål i dansk i 3. klasse kunne lyde: "Vi skal kunne forklare mange ord".

Individuelle elevmål giver den enkelte elev indsigt i sin egen faglige udvikling, hvilket kan skabe fokus og motivation. Jeg udarbejder derfor også, i samarbejde med den enkelte elev, et individuelt mål. Jeg lægger vægt på, at målene er så konkrete som muligt. Med udgangspunkt i en svært forståelig tekst kunne et elevmål for eksempel lyde: "Jeg skal finde forklaring på et nyt ord hver dag".

Det er vigtigt, at målsætningerne – både de fælles og de individuelle – er eksplicite og synlige i klassen, så de kan ses og bruges i undervisningen, for eksempel på plancher, små sedler på hver elevs bord osv. Og inden jeg sætter eleverne i gang med at arbejde med større opgaver, hvor de skal arbejde selvstændigt i længere tid, minder jeg dem altid om, hvad og hvor fokus er inden de begynder at arbejde selvstændigt.

Ved at arbejde på denne måde skabes der motivation, fokus, selvstændighed og øget indsigt i egen læring.

Feedback

Ifølge Hattie er feedback den mest betydningsfulde enkeltfaktor til at fremme skolepræstationer. Men feedback er ikke bare feedback. For at feedbacken skal understøtte læringen, er det afgørende, hvad man giver feedback på. Hattie opererer med fire former for feedback: feedback med fokus på henholdsvis opgave, proces, selvregulering og person (se Kirsten Hyldahls artikel om Hatties feedbackmodel for en uddybning af de fire former for feedback).

Ifølge Hattie giver feedback størst udbytte, når man fokuserer på opgave, proces og selvregulering

– og hvis det skal være helt optimalt, skal feedback arbejde sig fra opgave til proces og til selvregulering, da denne udvikling fra opgave til selvregulering er den mest effektfulde form for feedback. Min opgave som lærer er at præcisere succeskriterierne for eleverne, vise dem, hvordan de arbejder effektivt, og give dem adgang til forskellige læringsstrategier.

Det er vigtigt at være meget bevidst om sin feedback, da det er let at forfalde til at give feedback til eleven som person. Den almindelige ros, der gives i mange klasseværelser, er rettet mod eleven som person, hvilket betyder, at der roses for opførsel i stedet for bedrift. Denne form for feedback understøtter ikke læringen og kan ifølge Hattie endda have en negativ læringseffekt. Ved at fokusere på personen flyttes fokus fra målet, og dermed modarbejdes de andre former for feedback.

Evidensbaseret undervisning i praksis

Der er evidens for, at arbejdet med mål og feedback kan øge elevernes læringsmuligheder i undervisningen. Da der arbejdes med mål og målsætning på alle skoler, er det essentielle, hvordan dette arbejde konkret udmønter sig.

Fælles mål for klassen

Som indledning til ethvert nyt emne eller forløb i min 3.-klasse starter jeg med at sætte mål, både for forløb og elever. Målene skal være tydelige og forståelige og bliver hængt op i klassen eller på anden måde gjort synlige og tilgængelige. Når målet sættes, kan der med fordel opstilles succeskriterier og dermed aftales, hvad der skal til, før målet er nået. Dermed er ikke kun målet tydeligt og forståeligt, men også det arbejde, der konkret skal til.

Individuelle mål for den enkelte elev

En målmappe med kopiark, der passer til den enkelte elevs mål, kan være en god måde at begynde

arbejdet på, samtidig med at få gode vaner og strategier. Klassen arbejder selvstændigt med målmappen, hvorved jeg får mulighed for at bruge tid på vejledning af enkelte elever. Min klasse arbejder på denne måde, og det bliver tydeligt, at målet er opnået, når en mappe er udfyldt. Så finder vi i fællesskab et nyt mål og en ny mappe. Der skal arbejdes i en periode, hvor der systematisk holdes styr på mål og tidsforbrug for at kunne justere og give feedback, også på tidsforbrug. Dette skaber overskuelighed både for eleverne og for mig.

Når målet er sat, skal der arbejdes i mange forskellige situationer og på mange forskellige måder, så der bliver skabt læringsmuligheder, samtidig med at eleven bruger varierende læringsstrategier. Jeg bruger fælles klasseundervisning, fysisk udfoldelse, multimodale materialer, lege og elevstyrede aktiviteter i alle forløb for at skabe varierende læringsmuligheder. Ikke alle disse forskellige situationer kan relateres direkte til elevens individuelle mål, men så fremhæver jeg, at vi nu arbejder mod klassens fælles mål for forløbet.

I denne proces er det min rolle at fastholde fokus på at nå målene, så klassen oplever og ser, at udviklingsprocessen hele tiden er i gang og dermed, at arbejdet mod at nå målet ikke mister sin relevans.

Tre vigtige feedbackspørgsmål

Endvidere er det min opgave at give hver enkelt elev feedback på hans eller hendes arbejde, både på opgave-, proces- og strategiveau. Dette gør jeg ved inspireret af Hattie og Timperleys (2007) feedbackmodel at stille følgende tre spørgsmål: Hvor er eleven på vej hen? Hvordan går det? Hvad er næste skridt? (Se Kirsten Hyldahls artikel for en uddybning af de tre feedbackspørgsmål)

Så ofte som muligt besvarer jeg spørgsmålene sammen med eleven, da jeg på denne måde har mulighed for at påvirke elevens selvbevidsthed ved at diskutere elevens strategi og læringsvalg.

Spørgsmålene har jeg hængt op i klasseværelset, så de også bliver en del af elevernes bevidsthed og arbejdsrutiner. Sammen med spørgsmålene er en oversigt over gode arbejdsrutiner en vigtig del af arbejdet med strategi og selvregulering.

Hver gang der gives feedback, skal fokus være klart både for eleven og for mig, for eksempel starter jeg med "I din opgave ..." ved feedback på opgaveniveau, "Når du arbejder ..." ved feedback på procesniveau og "Når du vælger at ..." ved feedback på selvreguleringsniveau. På denne måde kan der kommunikeres om både opgave, proces og selvregulering, uden at vi kommer i tvivl om fokuspunktet.

Struktur og systematik

Med op til 28 elever i klassen er det ofte svært at give alle eleverne den feedback, de behøver, for at fastholde motivationen og udvikle sig. Når det lykkes, er det, fordi jeg bruger en systematisk tilgang, med skemaer og lister, hvor jeg noterer mål, tid og evt. fokuspunkter/vanskeligheder ned.

Med denne tilgang oplever jeg den positive effekt af arbejdet med mål og feedback.

Litteratur

Brophy, J. & Good, T. (1986): *Teacher behavior and student achievement*. I Wittrock, M. (red.): *Handbook of research on teaching*. Macmillan.

Hattie, J. (2009): *Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007): *The power of feedback. Review of educational research*. Academic Research Library.

Meyer, H. (2005): *Hvad er god undervisning?* Gyldendal.

Slemmen, T. (2012): *Vurdering for læring – i klasserummet*. Dafolo.

Stiggins, R.J. (2001): *Student involved classroom assessment*. Prentice Hall.

Fælles Mål (2009): <http://uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Dansk>. Lokaliseret den 11. marts 2013.

Udgiver:
Dafolo Forlag

Redaktion:
Dafolo A/S
Suderbovej 22-24
9900 Frederikshavn
Tlf.: 96 20 66 66
Fax: 98 42 97 11

Forlagsredaktør:
Mette Johnsen Elbeck
E-mail: mje@dafolo.dk

Produktion:
Dafolo A/S, Frederikshavn

Fleksibel læring
– en del af
www.skoleportalen.dk

Citater og uddrag fra nyhedsbrevet er tilladt, når artiklens forfatter og "Fleksibel læring" angives som kilde. Ved gengivelse af større uddrag eller hele artikler kræves accept af redaktionen og artiklens forfatter.

Artikler i *Fleksibel læring* udtrykker forfatterens holdning og er således ikke nødvendigvis redaktionens synspunkt.