

# FEEDBACKSAMTALER I UDSKOLINGEN

*- opsamling af erfaringer på fire københavnske folkeskoler*

Mette Pless og Noemi Katznelson



# Feedbacksamtaler i udskolingen

*- opsamling af erfaringer på fire københavnske folkeskoler*

## **Forfattere**

Mette Pless og Noemi Katznelson  
Center for Ungdomsforskning  
Institut for Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet i København

## **Layout**

Rasmus Johan Nielsen

## **ISBN:**

978-87-93058-55-2

## **Ophav:**

© Forfatterne og Center for Ungdomsforskning 2018

Center for Ungdomsforskning (CeFU) er et forskningscenter på Aalborg Universitet i København, som forsker i unge og uddannelse, arbejdsliv, udsathed, ungdomskultur osv. Centrets drift støttes af en forening – Foreningen Center for Ungdomsforskning. Vi gennemfører forskellige projekter, dog alle med det kendetegn, at de tager afsæt i de unges egne beskrivelser og oplevelser af deres hverdag og liv. Hvis du vil vide mere om CeFU, har spørgsmål til vores forskning, er interesseret i at høre om mulighederne for at etablere et forskningssamarbejde eller blive medlem af vores forening, er du mere end velkommen til at kontakte os. [www.cefudk](http://www.cefudk)

# INDHOLD

<b>Forord</b>	<b>4</b>
<b>1. Indledning</b>	<b>5</b>
Baggrunden for projektet	5
Formål	5
Undersøgelsens metode og datagrundlag	6
Skolernes arbejde med feedback	7
<b>2. Elevernes oplevede udbytte</b>	<b>11</b>
Den generelle oplevelse af udbyttet	11
Indblik og anerkendelse	12
Klasseledelse – det sociale læringsmiljø	13
Progression	15
Opsamling på oplevet udbytte	19
<b>3. Organisering og rammesætning af samtalerne</b>	<b>21</b>
Ledelsesopbakning og integration i skolens øvrige virke	21
Selve organiseringen og rammesætningen af samtalerne	23
At skabe kontinuitet og progression i samtaleforløbet	23
At arbejde med en dialogisk ramme for samtalerne som er håndtérbar	24
Åben eller lukket struktur for samtalerne?	26
At sætte mål som opleves meningsfulde og håndtérbare af eleverne	28
At holde fokus på processen mellem samtalerne	29
At dele erfaringer fra individuelle samtaler i teamet	31
<b>4. Konklusioner og pejlemærker for fremtidig indsats</b>	<b>33</b>
Overordnet konklusion	33
Oplevet udbytte	33
Organisering og rammesætning af samtalerne	35
<b>Litteratur</b>	<b>38</b>

# Forord

Der er i disse år et intensiveret fokus på at løfte og understøtte skoleelevers læring og trivsel. Forsøg igangsættes og nye projekter og tiltag ser dagens lys. Et af de fokusområder, der har vundet frem, handler om feedback til eleverne, og det er netop det, som denne undersøgelse stiller skarpt på, med afsæt i et konkret forsøgsarbejde i Københavns Kommune med feedbacksamtaler i udskolingen.

Vi har haft fornøjelsen af at gennemføre følgeforskning i tilknytning til projektet og en række forløb inspireret af forskningscirkel-traditionen (Persson 2010). Det har været en lærerig proces, hvor vi har fået lov til at få indblik i både elever men også særligt lærernes erfaringer med projektet såvel som deres overvejelser omkring børn, læring, feedback og skoleliv.

Vi vil gerne her takke alle de elever og lærere, vi har snakket med og ikke mindst rette en særlig tak til lærerne for at dele deres overvejelser og erfaringer med os i forskningscirklerne. Det har været en stor fornøjelse!

God læselyst

*Lektor Mette Pless og professor Noemi Katznelson, CeFU*

# 1. Indledning

## Baggrunden for projektet

På tværs af skoler i Danmark tegner sig en fælles tendens – nemlig at elevernes skolemotivation daler fra mellemtrinnet og op gennem udskoling. Denne tendens ses således også i Københavns Kommune. Derudover oplever en relativt stor andel af eleverne, at de ikke i tilstrækkelig grad bliver rustet fagligt såvel socialt som personligt til at kunne påbegynde og færdiggøre en ungdomsuddannelse efter 9. klasse. Og konkret vurderes 36 % af kommunens elevers foreløbigt ikke-uddannelsesparate i 8. klasse.

Med afsæt i disse tal og tendenser har Københavns Kommune igangsat et udviklingsprojekt, hvor målet er at bidrage til at motivere eleverne i udskoling og løfte deres faglige, sociale og personlige kompetencer gennem et øget antal individuelle feedbacksamtaler. Projektet indskrives i Københavns Kommunes Børne- og Ungdomsforvaltnings projekt C om netop elevernes motivation og kompetenceudvikling i udskoling.

## Formål

Kommunens udviklingsprojekt har fundet sted på fire meget forskellige kommuneskoler i København: Tingbjerg Skole, Højdevangens Skole, Strandvejsskolen og Oehlenschlägergades Skole. Projektet har haft til formål at udvikle et koncept for feedbacksamtaler og har været en del af et større program i Københavns Børne- og Ungdomsforvaltning. Programmet – ved navn Ungdomsprogrammet – har som overordnet formål, at flere københavnske elever skal klare sig bedre end i dag, flere skal være uddannelsesparate og gennemføre en ungdomsuddannelse, der passer til netop dem. Programmet er midlertidigt og består af flere indsatser. En af disse indsatser går ud på at udvikle et koncept for feedbacksamtaler som en måde at systematisere feedback på, idet det er kendt viden fra forskningen, at feedback højner elevernes læring.

I Center for Ungdomsforskning (CeFU), Aalborg Universitet København (AAU-CPH), har vi fulgt den del af programmet, der har handlet om feedbacksamtaler og forskningsmæssigt stillet skarpt på, **hvordan forsøgene med feedbacksamtaler kan bidrage til elevernes faglige, sociale og personlige løft.**

Følgforskningen bevæger sig således ind i skolens pædagogiske maskinrum, og i samspil med lærerne arbejder vi med at udvikle og forskningsbasere et nyt greb i udskoling, nemlig feedbacksamtaler.

## Undersøgelsens metode og datagrundlag

Undersøgelsen gør brug af kvalitative metoder, idet disse er bedst velegnet til at besvare spørgsmål om deltagernes erfaringer med og oplevede udbytte af igangsatte aktiviteter (Kvale og Brinkmann 2009).

### På hver af de 4 involverede skoler er gennemført følgende:

- 1 dags observationer af feedbacksamtaler på hver skole (4 dages observationer i alt)
- 1 før- og 1 efterinterview med lærere, som gennemfører feedbacksamtaler (dvs. 2 lærer-interviews pr. skole) (8 lærer-interviews i alt)
- 1 fokusgruppeinterview med lærere, som gennemfører feedbacksamtaler (4 fokusgruppeinterviews i alt)
- Individuelle interviews med 5 elever, som har deltaget i feedbacksamtaler (20 elev-interviews i alt)
- Telefoninterview med skoleleder (4 leder-interviews i alt)

### Herudover er gennemført:

- 1 interview med projektleder om projektets baggrund, målsætning m.m.
- 4 forskningscirkler (1 forskningscirkel på hver skole med deltagelse af 2-5 lærere på 6.-9. klassetrin, som er involveret i arbejdet med feedbacksamtaler)

Forskningscirklen udgør en forholdsvis veldefineret metode (se fx Persson 2010), hvor en gruppe forskere og praktikere mødes jævnligt i et

længerevarende forløb og udveksler viden og erfaring om en velafgrænset problemstilling. Grundprincippet for samarbejdet er, at de forskellige aktører bidrager til forskningscirkelns arbejde med netop de forskellige positioner og interesser, som de hver især har givet deres forskellige baggrunde, kompetencer og mål med cirklen. Samtidig er sigtet, at man gennem et systematisk arbejde med fælles problemstillinger kan skabe udbytte for alle parter, og samtidig at en forskningscirkel også kan bidrage til forskning og til skole- og praksisudvikling udover de aktiviteter, der foregår som led i arbejdet (Persson 2010). Der er afholdt 4 møder i hver forskningscirkel af ca. 3 timers varighed. CeFU har forestået facilitering af forskningscirklerne, samt fagligt input på seminarerne omkring centrale temaer som motivation, feedback etc.

## Skolernes arbejde med feedback

Arbejdet med feedbacksamtaler er på 3 ud af 4 skoler igangsat som forsøgsprojekter og involverer således oftest blot enkelte lærere ud af den samlede lærergruppe, hvorfor samtalerne naturligt nok ikke er fast forankret i skolens virke bortset fra på en enkelt skole. Ud over et fælles fokus på at ville arbejde med yderligere feedback til eleverne, så har skolerne grebet arbejdet an på forskellige måder.

### Tingbjerg Skole

Baggrunden for introduktionen af feedbacksamtaler på Tingbjerg Skole var, at en stor gruppe elever fra skolen erfaringsmæssigt vurderes ikke-uddannelsesparate, ligesom elevernes karaktergennemsnit ved afgangsprøverne ligger under middel. Ønsket var således at understøtte elevernes faglige udvikling, uddannelsesparathed og øge deres refleksion over egen læring og øge deres handlekraft i relation til egen (skole) situation.

På Tingbjerg skole har man udviklet et skema, der danner rammen om samtalerne. Her bliver eleverne bedt om at svare på en række spørgsmål på en skala fra 1-5. Spørgsmålene omhandler elevernes trivsel i klassen, deres motivation for det faglige, deres aktive deltagelse i undervisningen, koncentration og deres oplevelse af i hvilket omfang de lever op til de målsætninger, de sætter i samarbejde med lærerne. På skolen har man ligeledes udviklet et redskab, der skal understøtte elevernes arbejde med de fastlagte mål mellem samtalerne. Det har form af et skema, som eleverne tager frem flere gange om ugen, og som sætter fokus på elevernes progression og arbejde med og refleksion over målet.

## Strandvejsskolen

Strandvejsskolen har gennem flere år arbejdet med elev-samtaler og har indført det som praksis på alle klassetrin. På Strandvejsskolen har afsættet for arbejdet med det, skolen kalder fokussamtaler, været systematisk feedback, som udgør en del af Folkeskolereformen. Med indførelsen af fokussamtaler som princip har ønsket være at rammesætte og skabe mulighed for dette, som en del af undervisningen. Samtalerne gennemføres ikke efter en fælles skabelon eller med afsæt i et egentligt dialogredskab, men fælles for samtalerne er, at et stærkt (og kontinuerligt) omdrejningspunkt i samtalerne er formulering af og arbejde med elevernes faglige, personlige og sociale fokuspunkt(er). Opgaven varetages i samarbejde med teamet omkring den enkelte årgang og fokuspersonen.



Samtalerne afholdes hver 6. uge (5-7 samtaler årligt) og varer ca. 15-20 minutter.

### Oehlenschlägergades Skole

Baggrunden for introduktionen af feedbacksamtaler på Oehlenschlägergades Skole har været, at eleverne i overgangen fra mellemtrin til udskoling får nye lærere. Det har nogle elever og forældre oplevet som utrygt. Derfor har målet med samtalerne været et skabe en bedre overgang fra mellemtrin til udskoling, og samtalerne har således form af en slags overleveringssamtaler, hvorigennem lærerne opnår et større kendskab til – og fortrolighed med – de enkelte elever. Skolens leder betegner derudover samtalerne som en form for faglig fokuserings-samtale, hvor omdrejningspunktet er elevernes læringsmål for den næste periode.

På skolen arbejder man med et skema for samtalerne, der er centreret omkring en række spørgsmål i relation til det skolefaglige, elevernes sociale trivsel og rolle i klassen samt deres værdier. Afslutningsvist formuleres et mål, som eleverne skal arbejde med frem til næste samtale. Målet sendes til elever (og i nogle klasser også til forældrene) via elev-intra, så eleverne har målene og kan vise det til forældrene og drøfte med dem derhjemme.

Samtalerne varer omkring 30 minutter og gennemføres 2 gange årligt, med en målsættende og en evaluerende samtale.

## Højdevangens skole

Baggrunden for introduktionen af feedbacksamtaler på Højdevangens Skole har været et ønske om at øge motivationen hos eleverne og gøre dem mere opmærksomme på deres ressourcer, samt hvor de har områder, de skal arbejde på at løfte. Gennem samtalerne er formålet således at skabe større bevidsthed og refleksion omkring elevernes egen rolle i relation til deres målsætninger, men der lægges også vægt på at skabe opmærksomhed om den hjælp de kan hente – både i og uden for skolen – i relation til at understøtte deres faglige, sociale og personlige progression.

Samtalerne tager udgangspunkt i et konkret samtaleværktøj i form af et 'edderkoppespind', hvor eleverne bliver bedt om at vurdere (på en skala fra 1-5), hvor de 'ligger' i forhold til seks overordnede tematikker: (Engagement, vedholdenhed, optimisme, social intelligens, nysgerrighed, selvkontrol). For hvert tema er der 4-6 spørgsmål, som har til formål at konkretisere de overordnede temaer. Med baggrund i erfaringerne fra udviklingsarbejdet er spørgsmålene dog ændret, så man fremover vil fokusere på spørgsmål, som tager afsæt i de sociale, personlige og faglige kompetencer, som danner grundlag for uddannelsesparathedsvurderingen. Samtalerne varer mellem 20-25 minutter. Oprindeligt var tanken at gennemføre samtalerne 6 gange årligt, men pga. tidspres har det kun været muligt at gennemføre samtalerne 2 gange årligt.

## 2. Elevernes oplevede udbytte

Dette kapitel handler om det udbytte, som elever og lærere oplever, der er ved feedbacksamtalerne. Udbyttet samler sig i en række temaer, som i forskelligt omfang går igen på de 4 skoler. Det drejer sig om:

- Indblik og anerkendelse
- Klasseledelse og det sociale læringsmiljø
- Progression

Konkret opsummerer temaerne, hvordan henholdsvis elever og lærere oplever, at samtalerne bidrager til at skabe et positivt læringsmiljø samt understøtter elevernes faglige, personlige og sociale progression.

### Den generelle oplevelse af udbyttet

Inden vi går til en nærmere beskrivelse af temaerne, skal vi kort slå fast, at særligt lærernes vurdering af udbyttet af samtalerne på alle skolerne er overvejende positiv og på flere af skolerne ubetinget positiv. Der er dog variationer i lærernes oplevelser, som blandt andet synes at knytte an til graden af ejerskab over afholdelse af samtalerne og en række faktorer, som vi skal komme yderligere ind på i næste kapitel.

*Lærer: Men de sidder jo også der og siger: Hvornår er det min tur? Er det snart min tur? Må jeg komme ud? osv.*

*Interviewer: Er det jeres generelle oplevelse, at eleverne gerne vil have det?*

*Lærer: Hundrede procent. De er meget glade for det.*

(Lærerinterview)

Elevernes generelle vurdering af samtalerne er mere blandet, om end også overvejende positiv. På skoler, hvor samtalerne indgår som en fast og integreret del af skolehverdagen, er eleverne særligt positive, og lærerne oplever her en stor interesse blandt eleverne for samtalerne.

Men en ting er tilfredshed, et andet er, hvad det er for et udbytte, der kan indkredses på baggrund af samtalerne? Det skal vi forfølge i det følgende under gennemgangen af de tre ovennævnte temaer.

## Indblik og anerkendelse

Temaet *indblik og anerkendelse* handler om, at eleverne føler sig set og gennem samtalerne oplever muligheden for en mere personlig kontakt til læreren, hvor de kan tale om de ting, der udfordrer dem, men også bekræftes i de fremskridt de gør – fagligt og socialt. Det er en kontakt og et kendskab, som også værdsættes af lærerne, som på deres side fremhæver samtalerne som en vej til at opnå et større kendskab til den enkelte elev og herigennem styrke de relationelle bånd til den enkelte elev.

*Elev: Det er dejligt lige at snakke, ja.*

*Interviewer: Hvad var det, der var dejligt?*

*Elev: Altså, jeg fik lige styr på nogle ting og sådan. Vi fik snakket om sådan nogle problemer jeg synes, der var, eller noget jeg havde svært ved. Det er også dejligt, når hun siger, at når hun kan mærke, at jeg er med.*

*Interviewer: Ja, du blev glad. Det kan jeg næsten se på dig faktisk. Ja. Så du fik rigtig meget ud af det, at hun roste dig.*

*Elev: Ja.*

(Elevinterview)

Denne viden om den enkelte elev oplever lærerne som meget anvendelig i undervisningen til at understøtte elever, der i særlig grad kan have brug for hjælp i undervisningen – det være sig i relation til forskellige faglige udfordringer, hjælp til at overkomme faglig usikkerhed, holde fokus og koncentration eller på anden måde har brug for særlig opmærksomhed og støtte i undervisningen. Men også til at kunne trække eventuelle interessefelter og andre betydningsfulde perspektiver fra elevernes liv ved siden af skolen ind i samtalen for på den måde at understøtte en positiv relation til eleverne gennem en interesse for deres liv i bred forstand (jf. også Klinge 2016; Pless, Katznelson, Hjort-Madsen og Nielsen 2015; Laursen 2017).

I hverdagen oplever lærerne, at det tit bliver enkelte elever, der 'fylder' i klassedialoger og/eller tiltrækker sig lærernes opmærksomhed. Her giver samtalerne mulighed for at komme hele vejen rundt i klassen og få 'øje på' alle eleverne. Det kan være den stille elev, hvis perspektiv får lov til at fylde, men det kan også være elever, der er vant til megen (kritisk) opmærksomhed fra lærerens side i form af irettesættelser eller i forbindelse med konflikter, som her får mulighed for at etablere en anden kontakt til læreren. Flere elever oplever i samme forbindelse, at de har kunnet række ud til læreren og efterfølgende har fået hjælp til at håndtere konkrete problemstillinger, og at det har betydet større social og faglig trivsel.

## **Klasseledelse – det sociale læringsmiljø**

På klasseniveau kan samtalerne give lærerne et indblik i, hvad der samlet set rører sig blandt eleverne i klassen og giver således mulighed for at arbejde med samspillet og de sociale dynamikker i klassen og på den baggrund understøtte lærerens klasseledelse og bestræbelser på at skabe et positivt læringsmiljø. Det kan være i relation til elevernes sociale dynamikker og det at skubbe til, at eleverne også kollektivt understøtter hinanden.

Men det kan også være, at lærerens viden om eleverne konkret bringes i anvendelse i forbindelse med etableringen af grupper til mindre opgaver eller projektarbejde, ligesom lærerne kan bruge det i overvejelser om, hvor eleverne 'bedst' placeres i klasselokalet. Der er her tale

*Elev: Nu, hvis jeg taler med en anden ven og så siger jeg til ham: Jeg skal gøre det her bedre, og så siger han: Jamen, jeg skal gøre det her bedre. Så ved vi begge, hvad vi skal gøre bedre.*

*Interviewer: Og hjælper I så lidt hinanden eller hvad? Ej, det kan man måske ikke rigtigt.*

*Elev: Jo, det kan man faktisk. Hvis nu at en ven taler, og man så skulle fokusere på timen, ikke, så kan jeg godt sige til ham: Du skal tie stille og sådan noget.*

(Elevinterview)

om konkrete tiltag, som i bredere forstand udgør vigtige greb i lærerens arbejde med at skabe et positivt og produktivt læringsmiljø, der understøtter elevernes sociale og faglige trivsel og udvikling (Ogden 2015).

*Elev: Nu, hvis jeg taler med en anden ven og så siger jeg til ham: Jeg skal gøre det her bedre, og så siger han: Jamen, jeg skal gøre det her bedre. Så ved vi begge, hvad vi skal gøre bedre.*

*Interviewer: Og hjælper I så lidt hinanden eller hvad? Ej, det kan man måske ikke rigtigt.*

*Elev: Jo, det kan man faktisk. Hvis nu at en ven taler, og man så skulle fokusere på timen, ikke, så kan jeg godt sige til ham: Du skal tie stille og sådan noget.*

(Elevinterview)

I relation til muligheden for at bedrive klasseledelse kan samtalerne yderligere åbne for en feedback fra eleverne til lærerne. Samtalerne kan give eleverne mulighed for at ytre sig om, hvordan de oplever

undervisningens tilrettelæggelse og lærernes tilgange. Enkelte lærere påpeger, at de benytter de perspektiver og tilbagemeldinger, de får fra eleverne, til at tilrettelægge undervisningen, så den i højere grad imødekommer disse. Det kan fx være, at eleverne kæmper med grammatik i dansk eller engelsk, og underviseren tilrettelægger således sin undervisning med hensyntagen hertil. I samtalerne lufter flere elever desuden udfordringer med andre fag(lærere), med konkrete forklaringer og aktiviteter som eleverne ikke har kunnet forstå og følge osv. Lærerne får i samtalerne mulighed for at rette op på eventuelle misforståelser og/eller efterfølgende at tage konkrete informationer videre til de eller den involverede fag-lærer. Det er ikke altid enkelt, men det opleves som vigtigt blandt lærerne, at elevens feedback ikke strander hos den lærer, der afholder samtalen. Som vi senere skal komme ind på, kan det være en udfordring at få skabt tid og rum til at bringe denne viden videre og involvere og fastholde andre lærere i arbejdet med at tilpasse og udvikle undervisningen på klasseniveau såvel som i relation til at understøtte den enkelte elevs progression ad den vej.

## Progression

Udover at give lærere og elever indblik i hinandens perspektiver og understøtte arbejdet med klasseledelse, rummer samtalerne også muligheden for mere direkte at bidrage til elevernes faglige, sociale og personlige progression.

Elevernes progression skal ses og forstås i lyset af det overordnede kommunale mål om at styrke elevernes personlige, sociale og faglige kompetencer, som de er formuleret i kravene om uddannelsesparathed. Her forstås de forskellige kompetenceområder som følger: De personlige kompetencer og forudsætninger handler om *motivation, selvstændighed, ansvarlighed, mødestabilitet og valgparathed*. De faglige kompetencer og forudsætninger handler om elevernes faglige mål og udfordringer, og de sociale kompetencer og forudsætninger handler om elevernes samarbejdsevne, *respekt og tolerance* (Undervisningsministeriet 2017).

Det kan være vanskeligt at sondre de forskellige kompetenceformer fra hinanden, da de tværgående sammenhænge og 'sammenfiltringer' er

markante. Stiller vi imidlertid skarpt på elevernes oplevelse af en faglig progression, tager den typisk sit afsæt i, at eleven har et ønske om at sætte et fagligt mål om eksempelvis at lære noget mere i matematik, eller i at læreren med afsæt i eget fag foreslår et konkret fagligt mål.

Konstruktionen omkring samtalerne møder i forbindelse med den faglige progression den begrænsning, at de, som nævnt, afholdes med én gennemgående lærer, og at det således hurtigt bliver denne lærers fag, der er i fokus. Det er dog i mange samtaler også andre fag, som eleven sætter mål for, og som eleverne har feedback til, og her er udfordringen ligeledes, at det kræver en kommunikation med andre lærere og en videreformidling af såvel fokus som feedback fra eleverne til lærerne.

Men kompetence-områderne er som nævnt flettet tæt sammen, og en elevs faglige udbytte og formåen knytter også an til elevens skole- og læringsstrategier. Her nærmer vi os det, som man kunne kalde de sociale og personlige kompetencer. Flere elever beskriver, hvordan de oplever, at samtalerne særligt har bidraget til, at de har udviklet en anden tilgang til det at gå i skole og til det at arbejde med fagene.

*Elev: Jeg havde sat nogle mål, kan jeg huske. Sådan noget med at række hånden mere op i timen, tale mere, koncentrere mig, holde fokus og sådan nogle ting, sagde hun, der kunne forbedre mig i timen.*

*Interviewer: Ja, og hvordan er det gået med de mål, synes du?*

*Elev: Jeg synes, det er gået meget godt faktisk. Jeg er blevet meget bedre til nogle af tingene. Altså, jeg har presset mig selv for at gøre det. Så nu plejer jeg at gøre det næsten hver time. Jeg synes også selv, jeg er blevet bedre. Det vil jeg også blive ved med. Jeg var en meget ukoncentreret person, jeg larmede og sådan noget, men jeg er blevet meget bedre nu, holder mit fokus, koncentration.*

(Elevinterview)



I relation til elevernes personlige og sociale progression afhænger denne i høj grad af, hvad der er elevens situation, forudsætninger og mål. For nogle elever handler det bl.a. om ansvarlighed, mødestabilitet og koncentration, som flere elever ifølge lærerne er udfordret på, og som således udgør et centralt fokuspunkt i samtalerne, der ofte også er knyttet tæt til elevens uddannelsesparathedsvurdering.

*Elev: Først i starten sagde hun til mig, at jeg ikke var uddannelsesparat, og jeg syntes ikke, det var fedt, at jeg ikke var uddannelsesparat.*

*Interviewer: Ja, det blev du sur over.*

*Elev: Ja altså, det var i 7. Så tænkte jeg bare, hvordan ville det være, hvis jeg gik i 9. klasse. Ja, og så tog jeg det bare seriøst. Interviewer: Det gjorde du. Okay, hvis vi nu forestiller sig, at de der samtaler slet ikke havde været der. Hvordan ville det så være i dag?*

*Elev: Så tror jeg stadig, jeg ville være dum.*

*Interviewer: Så lige nu til mig siger du faktisk, de har gjort en kæmpe forskel. Mener du det?*

*Elev: Ja, fordi hvis jeg ikke havde vidst, jeg ikke var uddannelsesparat, så ville jeg have fortsat.*

(Elevinterview)

En del af eleverne udtrykker ønske om at få feedback fra lærerne i relation til deres faglige niveau og på hvordan de klarer sig. Dette får de delvist mulighed for gennem samtalerne, men målet synes i høj grad – set fra lærernes perspektiv – at være at benytte samtalerne som en anledning til at afstemme deres oplevelse af eleven med elevens egen oplevelse af egen indsats, særligt der hvor de oplever en diskrepans i forhold til, hvordan det går i skolen fagligt, socialt og personligt. Heri gennem er ønsket at tydeliggøre og konkretisere lærerens (og i bredere

forstand skolens) krav og forventninger til eleverne.

Hvis samtalerne skal bidrage til elevernes faglige, sociale og personlige progression, er det væsentligt, at der ikke er tale om enkelte spredte samtaler, men derimod samtaler der er knyttet op om en mere kontinuerlig proces, der finder sted over tid, og som indgår i et mere systematisk arbejde, der involverer både et fokus på enkeltelever og den bredere undervisnings- og klassesammenhæng (jf. også Hattie og Timperley 2014). Dette vil vi udfolde yderligere i næste kapitel.

*Lærer 1: Altså, jeg har da haft elever, der kom fokuseret tilbage lige der, men det ved jeg ikke, om det er en langtidseffekt. Men korttidseffekt ja.*

*Lærer 2: Den der med at have et mål om at 'jeg skal markere mere i alle timer'. To gange i hver time eller hvad det nu er for en aftale. Den synes jeg faktisk er en målsætning, som er så konkret, så den kan man se virkningen på. At det går de faktisk tilbage og øver sig på, og kan godt være lidt forsigtige i starten og sådan noget, men det der med at vise: Jeg må nok hellere det.*

*Lærer 3: Jeg prøver også altid at få eleverne til at formulere i hvert fald to konkrete ting, som de gerne vil arbejde med. Men igen, hvordan får vi den der effekt til at vare længere. Ligesom vi talte om, en seddel på bordet eller et eller andet som minder om. Det er den der opfølgning.*

(Lærerinterview)

Det er med andre ord helt centralt for opnåelsen af en egentlig progression hos eleverne i både deres faglige, sociale og personlige kompetenceudvikling, at der arbejdes og fokuseres på processer snarere end enkeltstående samtaler.

Hertil kommer, at samtalerne balancerer mellem at skulle fungere som et åbent og tillidsfuldt rum for en dialog mellem lærere og elever, samtidsigt med at fokus i samtalerne centrerer om lærerens vurdering af

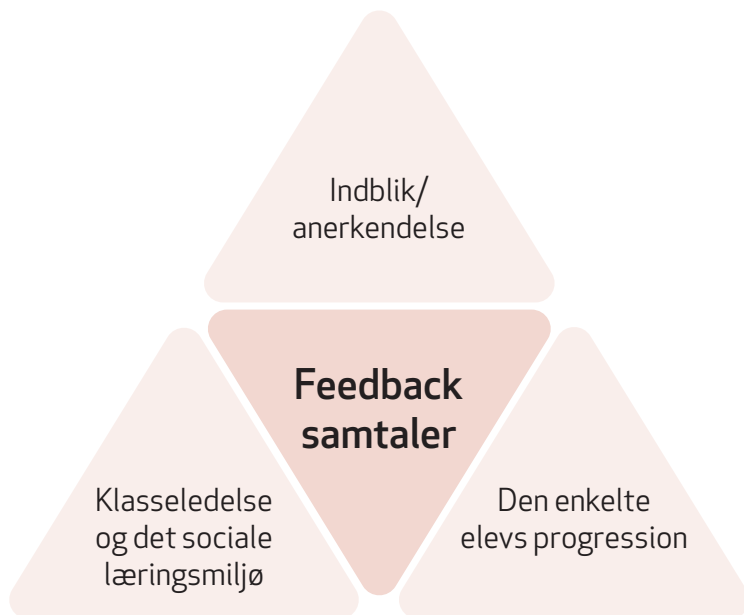
elevens faglige såvel som sociale og personlige ståsted og udvikling. Det stiller store krav til lærernes tilgang at balancere dette fokus på tillid og åbenhed og et fokus på feedback i forhold til, hvordan eleven præsterer i relation til skolens krav og forventninger. Samtalerne rummer her muligheden eller faren for, at al opmærksomhed samler sig omkring den enkelte elev og dennes præstationer eller mangel på samme. Dermed risikerer sociale dynamikker og andre forhold i klassen og i skolen, som ikke har med den enkelte elev at gøre at glide ud af fokus, samtidigt med at de kan have stor betydning for den enkeltes skoletrivsel og læringsmuligheder.

## **Opsamling på oplevet udbytte**

På ét niveau kan samtalerne bidrage til at øge lærernes kendskab til den enkelte elev, og hvad der rører sig for både den enkelte såvel som for klassen som helhed – socialt såvel som fagligt. Hertil kommer, at samtalerne også kan give eleverne mulighed for at blive hørt og opleve sig set og lyttet til, hvilket kan understøtte en tillidsfuld relation mellem lærer og elev. Samtalerne kan således bidrage til lærerens arbejde med at skabe et produktivt og positivt læringsmiljø i bred forstand.

På et andet niveau kræver det, hvis samtalerne skal føre til en faglig og personlig progression hos den enkelte elev, at samtalerne indgår i en kontinuerlig proces, hvor der arbejdes med progression mellem samtalerne, med mål- og rammesætning af samtalerne.

Udbyttet af arbejdet med samtalerne kan forstås i relation forskellige temaer:



### 3. Organisering og rammesætning af samtalerne

Afgørende for feedbacksamtalerne er organiseringen og rammesætningen af disse. Det gælder både overordnet på skoleniveau og i relation til den måde samtalerne konkret gennemføres. I det følgende sætter vi spot på de væsentligste opmærksomhedspunkter, der tegner sig i relation hertil.

Som tidligere nævnt fokuserer nærværende undersøgelse primært på de konkrete feedbacksamtaler, og erfaringerne hermed er derfor også det primære omdrejningspunkt i det følgende. Samtidig er det væsentligt at understrege, at samtalerne langt fra foregår i et vakuum. Lærernes erfaringer med feedbacksamtalerne hænger uløseligt sammen med, i hvilken grad samtalerne er forankrede i de enkelte skolers ledelse, bredere virke og hverdag – et perspektiv, som også fremhæves i flere undersøgelser (EVA 2017b; Hattie og Timperley 2014). For eksempel påpeges det i en nylig undersøgelse foretaget af EVA, at en produktiv feedbackkultur ikke alene skabes gennem udvikling og brug af forskellige værktøjer og metoder, men at disse må forankres i en bredere feedbackkultur på skolen, som involverer både lærere, elever og ledelse, og hvor feedback er noget, alle lærere arbejder systematisk med, og *"...hvor feedback er en integreret del af undervisningen og elevernes læreproces"* (EVA 2017b).

Før vi zoomer ind på lærernes konkrete organisering af – og arbejde med – feedbacksamtalerne, vil vi derfor først kort berøre betydningen af samtalerne forankring i skolens bredere undervisningspraksis.

#### Ledelsesopbakning og integration i skolens øvrige virke

Det er afgørende for samtalerne betydning og for lærernes muligheder for at folde samtalerne potentialer ud, at disse prioriteres fra ledelses-side. Ligeledes er det centralt, at samtalerne indtænkes i skolens øvrige undervisningspraksis, og at der er opbakning til lærernes arbejde med at udvikle konkrete rammesætninger for samtalerne (med afsæt i den

særlige skolekontekst og elevgruppe, som gør sig gældende på den enkelte skole). På den måde kan feedbacksamtalerne forankres bredt i lærergruppen og tænkes ind i skemalægning og skolens øvrige aktiviteter. Dermed går samtalerne fra at være (endnu) et nyt tiltag, som lærerne skal varetage udover undervisningen, til i højere grad at kunne indgå som en integreret del af undervisningshverdagen og skolekulturen. Som sagt er lærerne gennemgående positive over for feedbacksamtalerne, men samtidig er det tydeligt, at det kan være vanskeligt at finde tid og overskud til at indføre nye tiltag i en i forvejen presset undervisningshverdag præget af mange nye tiltag og udviklingsprojekter, og her spiller ledelsesopbakning en central rolle. En klar rammesætning af formålet med feedbacksamtalerne kombineret med en tydelig ramme for samtalerne organisatoriske gennemførelse, udviklet i samarbejde med lærerne, understøtter lærernes oplevelse af meningsfuldhed i relation til opgaven og skaber derved større ejerskab over samtalerne. Og her varierer skolernes oplevelser. På en skole lyder det som følger:

*Lærer: Det er blevet besluttet, at det er noget, vi skal forsøge at gøre. Så der er ikke sådan nogen kvalitativ begrundelse. Man får at vide, at det her er noget, vi skal have implementeret, og det skal vi gøre, og hvordan gør vi det. Så kommer det meget hurtigt til at handle om hvordan, i stedet for hvorfor. Og det er jo klart, at der sidder en masse medarbejdere, som er presset på tid og ikke kan forestille sig det.*

(Lærerinterview)

Og på en anden skole:

*Lærer: Her er skolelederens papir og hans beskrivelse af, hvad en fokussamtale er. Der står knivskarpt, hvad det er, vi skal. Der er et mål og der er, at man skal evaluere på målet. Så det er en grad af feedbacksamtaler, men der er ikke en styring for, hvordan man fører samtalen ud, der er på den måde ikke nogle standardspørgsmål.*

(Lærerinterview)

## Selve organiseringen og rammesætningen af samtalerne

Trods forskelligheder i skolernes formål med og organisering af samtalerne tegner der sig et tværgående mønster i forhold til hvad der – særligt fra lærernes perspektiv – opleves som væsentlige opmærksomhedspunkter i relation til planlægning og gennemførelse af samtalerne. Perspektiver, der i høj grad understøttes af forskningslitteratur om feedback i undervisningen (Laursen 2017; Bærenholdt og Christensen 2017; VIVE 2013 m.fl.). Det drejer sig om:

- At skabe kontinuitet og progression i samtaleforløbet
- At arbejde med en dialogisk ramme for samtalerne som er håndtérbar
- At sætte mål som opleves meningsfulde og håndtérbare af eleverne
- At holde fokus på processen mellem samtalerne
- At dele erfaringer fra individuelle samtaler i teamet

### ***At skabe kontinuitet og progression i samtaleforløbet***

Gennemgående peger lærerne på vigtigheden af, at samtalerne gennemføres med jævne mellemrum, således at der bliver tale om et processuelt forløb, hvor det er muligt at følge op på elevens udvikling og progression i relation til de tematikker og målsætninger, der tidligere er blevet berørt og besluttet i samtalerne. Erfaringen er, at hvis der går for lang tid mellem samtalerne, risikerer man at skulle 'starte forfra' hver gang, ligesom det bliver det svært for elever – og lærere – at fastholde et fokus på målsætninger i tiden mellem samtalerne.

Samtidig udgør netop ønsket om kontinuitet i samtalerne et ømt punkt på de fleste af skolerne. I udgangspunktet er ambitionen på alle skoler at gennemføre mellem 4-6 samtaler årligt. Samtalerne er rammesat til at vare 15 minutter (på en enkelt skole 25-30 minutter). På flere af skolerne, hvor der ikke har været den ledelsesmæssige opbakning, har det dog vist sig vanskeligt at gennemføre samtalerne på den fastsatte tid, ligesom det er erfaringen, at det kan være svært at finde tid til samtalerne i den skemalagte undervisning, og derfor 'skrider' planlægningen, hvorfor man kun har nået at gennemføre en eller to samtaler under i løbet af året.

*Lærer: Jeg synes, der er en udfordring i det her projekt, der hedder: Du kan ikke nå de seks gange. Det er simpelthen umuligt, fordi det tager lang tid at have de her samtaler. På den anden side så holder to gange heller ikke, fordi så går der for lang tid imellem. Så lige nu er jeg der, hvor jeg tænker: Man er nødt til at vælge, hvad man vil med det her. Fordi det, jeg tror, børnene oplever nu, det er også bare det samme, som vi oplever: At det er noget, vi skal gøre. Og det er bare mega nederen for dem, og det er mega nederen for os. Så det kan aldrig nogensinde have en særlig fed effekt på nogen, med mindre man finder frem til, at det skal være en form, hvor der er noget kontinuert.*

(Lærerinterview)

Disse udfordringer understreger vigtigheden af, som tidligere nævnt, at samtalerne prioriteres fra skoleledelsens side, og der skabes tydelige rammer for gennemførelsen af samtalerne, som en del af skolens øvrige undervisningspraksis, så lærerne ikke oplever at skulle 'kæmpe' med at finde tid til samtalerne alene (EVA 2017). Samtidig er det væsentligt at understrege, at det tager tid at få integreret en ny pædagogisk aktivitet i skolens øvrige virke, og det er tydeligt, at de skoler, hvor man har arbejdet med feedbacksamtaler igennem længere tid, også i højere grad har fundet på måder at håndtere udfordringen med at skabe tid og rum til disse.

Men lige så vigtigt synes det at være, at man får skabt en realistisk ramme for samtalerne indhold, der gør det muligt at nå igennem samtalen på den afsatte tid. Netop erfaringerne med dette, vil vi sætte fokus på i det følgende.

### ***At arbejde med en dialogisk ramme for samtalerne som er håndtérbar***

De fulgte skoler arbejder med forskellige rammesætninger for samtalerne med eleverne. På nogle skoler har man udviklet dialogiske redskaber som eksempelvis samtaleark/modeller, der skal sikre, at man kommer bredt rundt om elevens liv, og som berører en række forskellige elementer/tematikker i relation til elevernes tilgang til skolearbejdet. Det kan



være tematikker som elevernes fritidsinteresser, familierelationer m.m. På andre skoler er de enkelte samtaler i højere grad fokuseret om en bestemt tematik/udfordring/udviklingsområde som eksempelvis at koncentrere sig og holde fokus i timerne, at blive bedre til at arbejde med brøker i matematik, at tage ordet i klassen eller i gruppearbejdet m.m.

Forskellene synes ikke mindst at bunde i, hvor godt kendskab lærerne har til eleverne i udgangspunktet. På de skoler, hvor elever og lærere har begrænset kendskab til hinanden (fx fordi eleverne får nye lærere i overgangen til udskoling, eller hvis man, som på udskolings-skolen, først modtager elever på udskolingstrinnet), arbejder man ofte med et bredt og helhedsorienteret fokus i samtalerne. Det helhedsorienterede fokus fremhæves som værdifuldt i forhold til at lære eleverne at kende (jf. også afsnit 4) og give plads til elevernes perspektiver, men samtidig peger flere på udfordringen i, at det brede fokus kræver lang tid til samtalerne, hvilket netop udfordrer tidsrammen.

*Lærer: Jeg tænker også, at man pludselig kan høre, der er mange andre historier i det her menneske. Der er ikke kun det her med, at han sidder og gider ikke lave noget, fordi han ikke gider. Der er jo mange flere historier. Der er meget mere at fortælle i det her 'at ikke deltage', end det ikke at deltage.*

(Lærerinterview)

På de skoler, hvor man har et klarere og mere skarpt fokuseret mål med samtalerne – og hvor man har længere tids erfaring med afholdelse af samtaler, udgør tidsrammen ikke i samme grad en udfordring. Lærerne på disse skoler har i udgangspunktet et tættere kendskab til eleverne, hvorfor de oplever det som mere brugbart med mere fokuserede samtaler, der sætter spot på en enkelt tematik – som fx elevens position og trivsel i klassen, udfordringer med særlige fagområder mv. Samlet set peger erfaringerne fra skolernes arbejde med organisering af samtalerne på, at i klasser, hvor lærere og elever er 'nye' for hinanden, kan det være en god idé at afsætte ekstra tid til de første samtaler.

Således kan man via samtalen få et bredt kendskab til eleven, og hvad der optager eleven i og udenfor skolen, ligesom samtalen kan bidrage til at skabe en tryk og tillidsfuld relation imellem lærer og elev. I de efterfølgende samtaler synes det dog at være en fordel at arbejde med en ramme, som er mere fokuseret og rettet mod at drøfte enkelte dele af den unges skoleliv. På den måde lettes arbejdet med at overholde tidsrammen og dermed sikre kontinuiteten mellem samtalerne, ligesom det understøtter muligheden for at få italesat og konkretiseret konkrete mål for den enkelte elev, som lærere og elev kan arbejde med indtil næste samtale.

### ***Åben eller lukket struktur for samtalerne?***

Som nævnt er der stor forskel på, hvordan man på skolerne organiserer samtalerne. På nogle skoler arbejder man med en fast ramme i form af en række spørgsmål eller temaer, som er nedfældet på papir, og som alle lærere benytter, mens man på andre skoler lader det være op til lærerne individuelt at tilrettelægge rammen for samtalerne. Fælles for feedback/elevsamtalerne er dog, at alle lærere arbejder med en eller anden form for strukturering af samtalerne, som understøtter sammenhængen mellem de forskellige samtaler og sikrer kontinuitet. Forskellen synes primært at dreje sig om, om der er tale om individuelt udarbejdede struktureringer samt om detaljeringsgraden. Hvor nogle samtaler er struktureret omkring et spørgeark eller lignende, har andre samtaler en mere åben struktur.

Fordelene ved at man på de enkelte skoler arbejder med et fælles dialogredskab synes at være, at man sikrer en vis kontinuitet og ensartethed på tværs af samtalerne, som kan lette lærernes samarbejde om samtalerne. Desuden peger flere af lærerne på, at brugen af dialogredskabet er med til at sikre, at man kommer rundt om de temaer, man har sat sig for – og at samtalerne ikke bevæger sig ud på et sidespor, der ikke (nødvendigtvis) er relevant i forhold til samtalens formål. Omvendt peger flere af lærerne også på, at et snævert fokus på dialogredskabets tematikker og spørgsmål også kan virke reducerende og ufleksible, og derved kan være kontraproduktivt i forhold til ønsket om en åben dialog med eleverne om det, som optager dem her og nu.

*Lærer: Altså, den bliver helt klart struktureret, og det er ens for alle elever. Og det tænker jeg både skaber en tryghed, men også giver mig en ramme, sådan så min samtale med eleverne jo ikke nødvendigvis adskiller sig så meget, men jeg kan have følelsen af, at jeg når under huden på dem.*

(Lærerinterview)

*Lærer: Hvis jeg skal opnå en form for fortrolighed med dem, så føler jeg, jeg bliver nødt til ikke at være så kasseagtigt. Hvis jeg skal få dem til at åbne op og føle, at det her det er et frirum for dem, hvor de kan komme med nogle frustrationer, eller whatever det nu er. Og selvom du er en dygtig elev, der får mange gode karakterer, kan der jo godt være ting, der klemmer. Du kan godt være cutter eller et eller andet, selvom du får gode karakterer. Så for mig er det enormt vigtigt, at det ikke bliver for formelt for at opnå en fortrolighed.*

(Lærerinterview)

Det er ikke muligt på baggrund af erfaringerne at pege på, om den ene eller anden tilgang er mest hensigtsmæssig. Det handler i høj grad om, hvad formålet med samtalerne er, hvilket kan variere afhængigt af klassetrin, lærernes forhåndskendskab til eleverne mv. Væsentligt synes det dog at være, at man på skolen har brugt tid til at drøfte og skabe fælles forståelser for formål og ramme for samtalerne indhold, men at denne ramme er fleksibel, så den kan tilpasses og rettes til i relation til forskellige klassetrin, og forskellige elever. Og her synes det at være særligt vigtigt, at samtalerne er fokuserede omkring elevernes konkrete muligheder for læringsprogression, at læreren tager sig tid til at lytte til og inddrage elevernes perspektiver i samtalen, og at der arbejdes med konkrete og håndtérbare målsætninger, som der følges op på løbende.

### ***At sætte mål som opleves meningsfulde og håndtérbare af eleverne***

Det mest gennemgående redskab i feedbacksamtalerne har på alle forsøgsskolerne været det at arbejde med at sætte mål for og sammen med eleverne. Lærerne understreger generelt vigtigheden af, at samtalerne med afsæt i elevernes og lærernes bud på udfordringer og/eller udviklingsområder munder ud i en eller to målsætninger, som eleven kan arbejde videre med i den efterfølgende periode med støtte fra lærere og andre (fx familien).

En del af det at formulere mål handler om at adressere udfordringer og udviklingsområder, som de opleves af både lærere og elever. Her peger erfaringerne fra samtalerne på væsentligheden af at inddrage elevernes egne perspektiver og erfaringer, således at målene opleves som meningsfulde og relevante for eleven, for ellers mister de ejerskab over målene og får ikke arbejdet med dem. Et perspektiv, der også fremhæves i forskningslitteraturen på området (jf. også Laursen 2017; Bærenholdt og Christensen 2017). Men lige så vigtigt synes det at være, at lærerne byder ind med deres perspektiver, således at lærernes (og i bredere forstand skolens) krav og forventninger tydeliggøres for eleverne. Ikke mindst for de elever, som kæmper med at leve op kravene, der knytter sig til uddannelsesparathedsvurderingen, synes dette at være vigtigt.

I arbejdet med at sætte mål peges ligeledes på vigtigheden af, at målene gøres så konkrete og håndtérbare som muligt. Dermed bliver det tydeligt for eleverne, hvad de skal arbejde med, og det undgår at blive til abstrakte formuleringer, som eleverne har svært ved at forbinde sig til, og/eller som er for overordnede til, at de kan bruge det som afsæt for at arbejde med det. Erfaringsmæssigt skal eleverne således ofte have hjælp til at spidsformulere, hvad der konkret udgør udfordringen i fx matematik eller dansk eller hvad det er, der gør, at gruppearbejdet går skævt. Desuden er der gode erfaringer med, at lærerne bruger tid med eleven på at formulere fremadrettede strategier for, hvordan eleven kan arbejde med de konkrete målsætninger, og hvem der undervejs kan støtte op om dette og på hvilke måder (jf. også EVA 2017a).

*Lærer: Mit mål er, at de sætter sig nogle realiserbare mål og ikke bare sådan nogle: Jeg vil gerne være bedre til engelsk. Altså det kan de ikke selv bruge til noget, og det kan de ikke finde ud af at leve op til bagefter alligevel. Så nogle gange skal man hjælpe dem med at sætte nogle konkrete mål, fordi nogle gange bliver det nemlig bare: Jeg vil gerne være bedre til at være stille i timerne. Okay, hvordan kan vi så gøre det, ikke. Men det er mit mål helt klart også at få dem til at have det der ejerforhold til det. Og hvis det skal være nogle mål, de rykker på, så skal det også være nogle mål, de selv sætter. Det skal ikke være mig, der siger: Jeg synes, du skal blive bedre til at få lavet grammatikopgaver derhjemme.*

(Lærerinterview)

### **At holde fokus på processen mellem samtalerne**

For at samtaler og mål skal bidrage til elevernes progression, er det væsentligt, at de perspektiver, der drøftes og bringes i spil, også er i fokus i tiden mellem samtalerne. Det er væsentligt for at understøtte elevernes videre progression og læring, og er et perspektiv, som fremhæves af både elever og lærere, ligesom det fremhæves som centralt i litteraturen om feedback i undervisningen (EVA 2017a; Hattie og Timperley 2014). Her er det ikke mindst tydeligt, at det i langt de fleste tilfælde ikke er noget eleverne selv kan tage (det fulde) ansvar for. De har behov for hjælp og støtte fra lærerne til at holde fokus og arbejde med de udfordringer, de kæmper med og de mål, de har sat.

*Lærer: Jeg tror, det kan have en mega fed effekt, at man faktisk får lavet nogle mål, og de her børn kan opleve: Hey, jeg tager nogle skridt her. Men hvem skal så følge op på det? Altså, det er barnet selv ansvarlig for? Nej, det holder ikke. Der er nogen, der skal give dem den feedback. Og der er nogle, der skal holde dem fast på de her mål, og der er nogen, der skal kunne sige: Hvordan synes du, det går?*

(Lærerinterview)

Samlet set peger erfaringerne på, at elevsamtalerne og de perspektiver, der drøftes, samt de mål, der sættes, munder ud i to forskellige måder at arbejde med disse mellem samtalerne – individuelle tiltag med fokus på den enkelte elev, som er den mest udbredte måde at arbejde med dette på og de bredere og mere kollektive tiltag, der retter sig mod hele klassen.

*Lærer: Det ender tit med at handle om, hvordan kan jeg løfte mig selv i det her fag, hvor jeg lige nu har røven i vandkorpen, og hvilke remedier findes der? Hvad skal læreren gøre for at skubbe mig i det? Men jeg har da også taget med fx efter nogle samtaler så: Okay, der er flere, der siger, at de synes simpelthen ikke, at de har styr på det der med at sætte kommaer i engelsk. Nå, men så må jeg jo lave noget mere med komma i engelsk. Så det har også hjulpet mig nogle gange med at planlægge min undervisning i forhold til at tilrettelægge efter, hvad de egentlig føler, de har behov for.*

(Lærerinterview)

I relation til at understøtte den enkelte elev gør man på skolerne brug af en række forskellige konkrete greb og tiltag.

Nogle lærere har gode erfaringer med at printe elevernes mål ud og sætte dem fast på bordet, så eleven kan se dem, og dermed blive mindet om dem. Men lærerne påpeger dog også, at det kræver, at man først forhører sig hos eleverne, om det er okay, da det for nogle kan opleves udstillende, at målene på den måde gøres synlige for alle. Andre steder tager eleven et billede af målet og opsamlingen på samtalen med sin mobil. Således sikrer man, at målene ikke ender som et krøllet papir i bunden af skoletasken – eller ligger hos læreren. Samtidig er det på den måde let for eleverne at dele målene med deres forældre og tale med dem om disse. Flere lærere peger også på, at de opfordrer forældrene til at tale med eleverne om målene, fordi deres opbakning også kan være vigtig. Ikke mindst for de elever, som har svært ved at få lavet deres lektier. Andre lærere minder eleven, om målene undervejs i

undervisningen eller laver særlige opgaver til eleverne, der har fokus på de områder, de har brug for/gerne vil udvikle sig på, mens andre spørger ind til, hvordan det går med målene i de andre fagtimer, hvor de ikke har eleverne. Desuden bruger man nogle steder lektiecaféer og faglig fordybelse som tidspunkter, hvor eleverne kan arbejde med specifikke mål. At arbejde med processen mellem samtalerne udgør dog en udfordring for mange af lærerne. Ikke alle får fulgt op på elevernes mål og perspektiver imellem samtalerne. For nogle synes dette at bunde i en usikkerhed omkring, hvordan man griber dette an, mens andre fremhæver, at det kan være svært at finde tiden til det i en i forvejen presset undervisningshverdag. Arbejdet med at holde fokus på processen mellem samtalerne udgør således et vigtigt udviklingspunkt i relation til feedbacksamtalerne.

### **At dele erfaringer fra individuelle samtaler i teamet**

Udfordringerne med at fastholde et fokus på processen hænger snævert sammen med kommunikationen og koblingen mellem den lærer, der afholder samtalen, og så elevens øvrige lærere og et uklart ansvar for opfølgningen på samtalerne. Kommunikationen er gennemgående svag og usystematisk, selv om lærerne fremhæver vigtigheden af at få delt indsigter og erfaringer fra de individuelle samtaler med de øvrige lærerteams. Kommunikationen fremhæves som vigtigt, fordi den kan understøtte det fælles arbejde med at skabe gode læringsbetingelser for eleverne, men også helt konkret fordi mange af elevernes fortællinger om udfordringer i skolens fag (naturligt nok) ikke kan isoleres til de fag, man som den, der afholder samtalen, underviser i. Flere af lærerne fortæller, at de sender (eller på anden måde videregiver) elevernes konkrete mål,

*Lærer: Altså min lærerkollega gjorde det på et tidspunkt, som jeg blev inspireret af, nemlig at faktisk sende nogle af de her målsætninger for eksempel til matematiklæreren, hvis det var der, der var et mål. "Jeg vil gerne blive bedre i division". "Er du opmærksom på, at det er vigtigt for denne her elev, at han bliver bedre til division"? Sådan at vi kan hjælpe som faglærere, til at målet kan indfris.*

(Lærerinterview)

der vedrører bestemte fag videre til de relevante faglærere og beder dem følge op på disse i undervisningen. Men samtidig fortæller flere af lærerne om, at disse beskeder ofte synes at gå i glemmebogen hos de lærere, som ikke deltager i de konkrete samtaleforløb, hvorfor ansvaret for arbejdet med målene mellem samtalerne risikerer at havne alene hos eleverne, hvilket ikke alle magter.

*Lærer: Jeg oplever, at lærerne glemmer det. Så spørger jeg om de vil give dem nogle ekstra verber i engelsk, tysk fransk, og ja, det vil de gerne, men så tror jeg, de glemmer det. For så kommer eleverne til næste fokussamtale: "Jeg har ikke rigtig fået noget", og så bliver man sådan en stik i rend-dreng, der løber rundt og husker alle faglærerne på at gøre nogle ting, og det er en irriterende position at være i. Så det er da bagsiden af det. Det er da meget nemmere at huske, hvad det er, man skal have fokus på, hvis man har haft dialogen med eleven. Plus man render rundt og giver sine kollegaer opgaver, ikke.*

(Lærerinterview)

Samlet set peger erfaringerne fra samtalerne på, at der mangler en tydeligere arbejds- og ansvarsfordeling i relation til, hvem der har ansvaret for at understøtte elevernes arbejde med konkrete målsætninger i perioden mellem samtalerne. Og dermed risikerer disse således at glide ud i sandet, hvorfor det processuelle og progressionen fortoner sig.



## 4. Konklusioner og pejlemærker for fremtidig indsats

### Overordnet konklusion

Undersøgelsen peger overordnet på, at der er en stor variation i såvel udmøntning som udbytte af forsøgene på de forskellige skoler. Variationen hænger snævert sammen med mere overordnede skole- og implementeringsspecifikke forhold, så som hvor lang tid forsøgsarbejdet har været i gang, i hvor høj grad det er understøttet ledelsesmæssigt, i hvor høj grad det indgår som en integreret del af skolens øvrige undervisningspraksis osv.

Således tegner der sig et billede af, at tilfredsheden blandt elever og lærere er stor, der hvor samtalerne er integreret i skolens hverdag, og hvor eleverne er vant til samtalerne og bevidste om, hvad formålet med dem er. Omvendt er tilfredsheden mere begrænset der, hvor der er uklarhed omkring den ledelsesmæssige prioritering, og hvor rammesætningen og organiseringen af forskellige årsager er udfordret.

### Oplevet udbytte

Ser vi nærmere på elevernes udbytte af samtalerne, peger undersøgelsen på, at udbyttet med fordel kan forstås inden for rammerne af følgende temaer:

**Indblik og anerkendelse:** Samtalerne rummer muligheden for, at eleverne oplever at blive set individuelt og får mulighed for at lufte eventuelle udfordringer og perspektiver. Ligesom at det tilsvarende giver lærerne et rum for at tydeliggøre – og drøfte – særlige faglige, sociale og personlige udviklingsområder for og med eleven.

**Klasseledelse – det sociale læringsmiljø:** Udover at kunne bidrage med indsigt på et individuelt niveau, kan samtalerne også styrke lærerens arbejde med klasseledelse og det sociale læringsmiljø i klassen.

Samtalerne giver her anledning til, at læreren får øget viden om sociale dynamikker, mulige samarbejdsflader mellem eleverne osv.

**Progression:** Samtalerne kan – når de bliver til et egentlig procesforløb over tid – bidrage til elevernes faglige, sociale og personlige kompetence. Progressionen handler således om at skubbe elevernes udvikling og trivsel i en positiv retning.

I relation til det samlede forsøgsarbejde hersker der en vis uklarhed over, hvad der skal være formålet med samtalerne – og i den sammenhæng også en uklarhed over forholdet mellem de overordnede kommunale mål og forventninger, de afsatte ressourcer, det ledelsesmæssige fokus/eller fravær af fokus og så den konkrete udmøntning og praksis i samtalerne på lærerniveau.

Uklarheden er dog af varierende størrelse – og det er samlet set også værd at dvæle ved det forhold, at de steder, hvor uklarheden er mindst, er der stor tilfredshed med afholdelsen af samtaler blandt særligt lærerne og i overvejende grad også blandt eleverne. I den forbindelse synes den største gevinst ved samtalerne at være lærernes oplevelse af, at det styrker dem i deres arbejde med elevernes læring såvel som trivsel.

### ***Pejlemærke for fremtidige indsatser omkring en øget brug af feedback:***

- Det er afgørende at skærpe og tydeliggøre det overordnede formål med det at afholde feedbacksamtaler for de forskellige involverede niveauer, uden at der dermed skal være tale om egentlig detaljestyring af samtalerne.
- Det er vigtigt, at der skabes rum for lærernes faglige og pædagogiske indholdsudfyldelse af arbejdet med feedback, således at dette forankres i lærernes faglige tilgange og øvrige pædagogiske arbejde med eleverne – og i relation til den specifikke elevgruppe, som kan variere meget fra skole til skole.

## Organisering og rammesætning af samtalerne

Som antydnet er organiseringen og rammesætningen af samtalerne afgørende for at opnå et positivt udbytte af samtalerne. Undersøgelsen peger i den forbindelse på, at det helt overordnet er nødvendigt med en ledelsesmæssig opbakning til afholdelsen af feedbacksamtaler, og en sammentænkning af samtalerne med skolens øvrige pædagogiske praksis er afgørende. På enkelte skoler synes denne at være tilstede, mens lærerne på flere skoler oplever en mangel på ledelsesmæssig understøttelse af arbejdet med feedback, ligesom at der helt gennemgående blandt lærerne hersker en vis usikkerhed omkring selve formålet med det at afholde samtalerne.

At fastholde et relativt kort interval mellem samtalerne er centralt for at sikre, at der bliver tale om et forløb og en proces, hvor såvel elever som lærere er i stand til at fastholde et fokus på de satte mål og for at undgå en oplevelse af at skulle starte forfra hver gang.

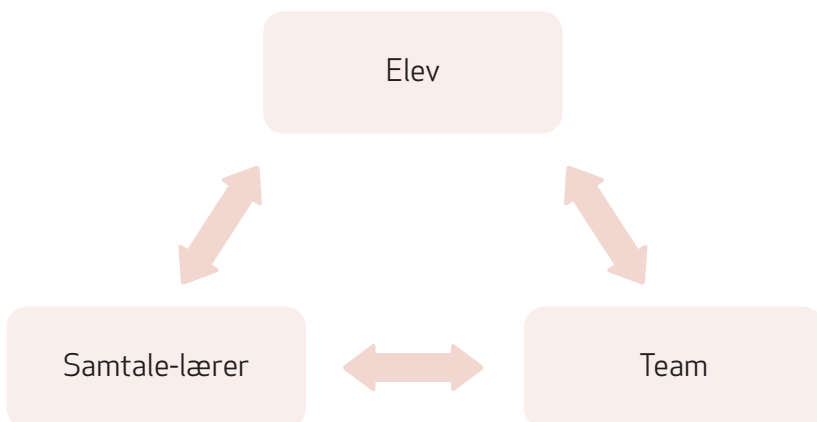
I forhold til den konkrete udmøntning og struktur på samtalerne har man på nogle skoler udviklet dialogiske redskaber, som eksempelvis samtaleark/modeller, for at sikre en struktur, hvor man kommer bredt rundt om elevens liv. Redskaberne synes at kunne fungere der, hvor de bidrager til en struktur, men hvor de samtidigt understøtter et mere snævert fokus i samtalerne. Der, hvor redskaberne søger at komme 360 grader omkring elevens liv i skolen såvel som udenfor, har samtalerne tendens til at sprænge den satte tidsramme og risikerer at miste fokus. Tiden fremhæves af mange som en udfordring, men denne er markant mindre på skoler, hvor man har et klarere og mere skarpt fokuseret mål med samtalerne.

I relation til brugen af dialogiske redskaber kan denne også variere afhængigt af konkrete omstændigheder så som klassetrin, forudgående kendskab mellem lærere og elev, koblingen til arbejdet med uddannelsesparathedsvurderingen (UPV) osv. De dialogiske redskaber kan endelig opleves som en understøttelse af lærernes kompetencer i at skulle afholde sådanne individuelle samtaler og give dem en oplevelse af at være klædt på til disse og sikre en vis gennemgående systematik og struktur.

Det er gennemgående, at der i samtalerne arbejdes med at sætte mål for og sammen med eleverne. Målene, som typisk formuleres af lærere og elever i fællesskab i løbet af samtalerne, fungerer bedst, når de er konkrete og er til for, at eleven kan handle på dem.

Perioderne mellem samtalerne og progressionen mellem disse er generelt et ømt punkt i alle skolernes arbejde med feedback. Faren er, at målene fortaber sig, og dermed reduceres samtalerne til øer i den unges skoleforløb. For at samtalerne skal kunne bidrage til en mere løbende progression, er det væsentligt at sætte spot også på mellemprioderne, og at der arbejdes med forskellige former for konkrete tiltag, der kan understøtte eleven i processen og i dennes fokus.

Og netop denne understøttelse er central, således at arbejdet ikke individualiseres og alene bliver op til den enkelte unge. Det skal forankres i det lærerteam, som arbejder omkring eleverne og også gerne i klassens samlede arbejde. Det er imidlertid også en overset og udfordrende del af arbejdet med feedback at sikre, at der er en tydelig ansvarsfordeling og tydelige kommunikationsveje mellem den lærer, der afholder samtalerne, og så elevernes øvrige lærere. Hvor kommunikations-aksen mellem elev og samtalelærer er tydelig, så er akse fra samtalelæreren til de øvrige lærere og den fra de øvrige lærere tilbage til eleven typisk svage, men samtidigt også afgørende for at kunne få det fulde udbytte af samtalerne.



**Pejlemærker for fremtidige indsatser omkring en øget brug af feedback:**

- *At der skabes en tydelig rammesætning* om formålet med samtalerne – det øger lærernes oplevelse af ejerskab i relation til gennemførelse af samtalerne
- *At samtalerne tænkes ind i den øvrige skemalægning* m.m., så det bliver en integreret del af skolens (undervisnings)praksis
- *At der findes fælles løsninger på praktiske udfordringer* som lokale-booking, lærer/vikardækning m.m., så lærerne ikke individuelt skal løse disse i forbindelse med gennemførelse af samtalerne
- *At der er variation og fleksibilitet* i samtalerne over tid, da netop formålet kan variere afhængigt af, hvilket klassetrin eleverne er på, og hvor godt lærerens kendskab er til eleverne osv.
- *Ikke for lange pauser* mellem samtalerne – det er vigtigt at fastholde processen og progressionen mellem samtalerne
- *Forvent ikke* at man på en 15-20 minutters samtale kan komme omkring hele de unges liv såvel i som uden for skolen. Samtalerne bør have et snævrere fokus – og er der behov for en bredere samtale, hvis lærere og elever eksempelvis er nye for hinanden, bør der rammesættes mere tid til samtalen
- *Arbejd med konkrete mål* i samtalerne og ikke abstrakte formuleringer så som at være mere aktiv i timerne
- *Sæt fokus på også perioderne mellem samtalerne* og understøt eleverne i at fastholde et fokus på deres mål gennem konkrete opmærksomheder i hverdagen. Det er centralt at udvikle redskaber og rutiner, der sikrer dette
- *Arbejd på at tydeliggøre kommunikationsveje og procedurer* for opsamlingen på samtalerne og tydeliggør, hvilken lærer der har ansvar for at handle på et givent formål hos en elev, der kræver også en lærerindsats og lærerunderstøttelse

# Litteratur

Bærenholdt, J. & Christensen, V. (2017). *Det ved vi om feedback*. (J. Bærenholdt, Ed.) (1. udgave). Frederikshavn : Dafolo.

EVA - Danmarks Evalueringsinstitut. (2017a). *Feedback som en integreret del af undervisningen – en vidensopsamling*. København. Retrieved from <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/feedback-integreret-del-undervisningen-vidensopsamling>.

EVA - Danmarks Evalueringsinstitut. (2017b). *Gymnasiernes arbejde med formativ feedback | EVA. Danmarks Evalueringsinstitut*. Retrieved from <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/gymnasiernes-arbejde-formativ-feedback>.

Hattie, J. & Timperley, H. (2014). Styrken ved feedback. In *Feedback og vurdering for læring* (1,2, pp. 13–58). Frederikshavn: Dafolo.

Klinge, L. (2016). *Lærerens relationskompetence : en empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen : Ph.d.-afhandling*. Kbh.: Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.

Laursen, P. F.(2017). *Dialog: realistiske ambitioner for folkeskolen*. Kbh.: Hans Reitzel.

Ogden, T. (2015). *Klasseledelse. Praxis, teori og forskning*. Frederikshavn: Dafolo.

Persson, S. (2010). *Forskningscirkler - en vejledning*. In Gjallerhorn 12, 4-16

Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P. & Nielsen, A. M. W. (2015). *Unge motivation i udskolingen : et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Undervisningsministeriet (2017). Uddannelsesparathed Vejledning om processerne ved vurdering af uddannelsesparathed (UPV) og ansøgning til ungdomsuddannelserne. [file:///learning.aau.dk/Users/mep/Downloads/170822-2017-Uddannelsesparathed-vejledning%20\(1\).pdf](file:///learning.aau.dk/Users/mep/Downloads/170822-2017-Uddannelsesparathed-vejledning%20(1).pdf)

VIVE - det nationale forskningscenter for Velfærd. (2013). *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen.*

