



**GIV DINE
ELEVER
NOGET AT
VOKSE AF**

Grundlæggende teori og øvelser
i retorisk feedback

Simone Brendstrup

Forfatter: Simone Brendstrup, cand.mag. i retorik og speciale i retorisk feedback.

I samarbejde med Retoriklærerforeningen.

Støttet af Undervisningsministeriets pulje til udvikling af efteruddannelsesmateriale til lærere og ledere på de gymnasiale uddannelser.

Layout: Assembly Design
Udgivet 11. september 2018

Bogen, du skal til at læse, er blevet til ved stort engagement og hjerteblod i samarbejde med gode og dygtige mennesker.

Derfor tak til Bodil Marie Gade, formand for Retoriklærerforeningen, for samarbejdet. Tak til Jytte, Mette og Heidi på Horsens Statsskole for værdifulde input og erfaringer. Tak til Andreas og Frederik hos Assembly Design for, at mine ord tager sig flot ud.

Og tak til dig for at læse med! Når du læser videre, så tag denne tanke med dig:

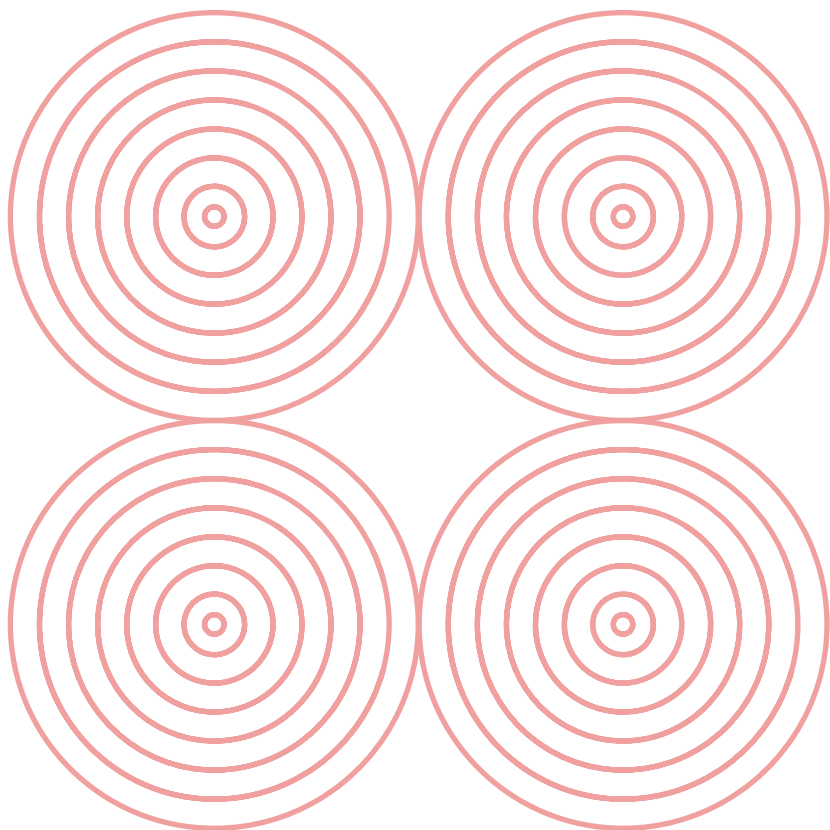
Hvis dine elever er frø, så er din undervisning jorden, der får frøene til at spire. Og de skal nok vokse. Men tilfører du gødning, vil de små spirer vokse hurtigere, og de vil vokse sig større, stærkere og smukkere. Retorisk feedback er den gødning.

God fornøjelse – til både dig og dine elever.

Simone Brendstrup

Du bruger allerede retorik	6	Kapitel 3:	42
Kapitel 1:	10	Øvelser og undervisningsforløb	
Hvad er retorisk feedback? Teoretisk grundlag og retorikkens didaktik		Kend dine k'er	44
Konstruktiv, konkret og kærlig	13	1. I like the way you	44
⊙ <i>Konstruktiv: Forbedringsorienteret og tilpasset processen</i>	13	2. Potentialer frem for fejl	46
⊙ <i>Konkret: Kriteriebaseret og tekstnær</i>	16	Find feedbackkulturen	48
⊙ <i>Kærlig: Tryghed, tillid og hensynsfuldhed</i>	20	3. Feedback-manifestet	48
Retorikkens didaktik	24	4. Det gode publikum	50
⊙ <i>Uddannelse og dannelse</i>	25	5. Del din opgave	52
⊙ <i>Imitatio – lær af de bedste</i>	26	Stærke peers	54
Kapitel 2:	28	6. Feedback-breve	54
Forudsætninger for en god feedbackkultur		7. Fokuseret feedback	56
Regler for kvalitet	30	8. Gør det selv-feedback	58
Regler for færdsel	31	Afleveringsformater	60
Faciliter feedbacken	34	Forslag til forløb	62
⊙ <i>Særlig udfordring: Stille elever</i>	38	⊙ <i>Tværfagligt forløb: Feedbackkultur</i>	63
⊙ <i>Særlig udfordring: Stor niveauspredning</i>	39	⊙ <i>Mundtligt forløb: Faglige oplæg</i>	64
		⊙ <i>Mundtligt forløb: The poetry project</i>	66
		⊙ <i>Mundtligt forløb: Politiske taler</i>	67
		⊙ <i>Skriftligt forløb: At forstå en skriftlig aflevering som et retorisk produkt</i>	69
		⊙ <i>Skriftligt forløb: Genaflevering og skrive proces</i>	71
		⊙ <i>Argumentation og debat: Tal de andres sag</i>	72
		Litteratur	76
		Derudover kan du kaste dig over	77

Du bruger allerede retorik



Hvad mener jeg egentlig, når jeg siger retorik og et retorisk produkt? Som dansklærer, sprogfagslærer og samfundsfagslærer bruger du helt sikkert retorik i store dele og mange aspekter af din undervisning, men måske tænker du ikke over, at det er 'retorik'. Retorik kan let blive forvekslet med noget, der kun handler om taler, argumentationslære, appelformer og stilistiske virkemidler og måske noget om debatindlæg og læserbrevskriverier. Men retorik er meget mere end det, og retorik er både analyse og produktion af tekster.

Giv dine elever noget at vokse af

For at forstå og bruge retorisk feedback i undervisningssammenhæng og som pædagogisk, didaktisk redskab er vi nødt til at få øje på, at retorik er en del af alle fag. Hver gang din elev læser et digt højt, er det en retorisk disciplin. Hver gang din elev argumenterer – mundtligt eller skriftligt – er det en retorisk handling. Hver gang din elev skriver og formidler en litterær analyse, er det et retorisk produkt. Faktisk vil jeg fremhæve de fagformidlende produkter, afleveringerne, som en genre, der er særligt interessant i feedbackperspektivet på de gymnasiale uddannelser.

De mundtlige og de skriftlige eksamener er en test i elevernes faglighed, men lige så meget i deres retoriske formidlingsevne. Selv hver gang du stiller dig foran din klasse og formidler dit fag, er det retorik. Helt højtragende og abstrakt; både du og dine elever udøver retorik, hver gang I udtrykker jer på skrift eller mundtligt. Helt konkret betyder det, at alt hvad eleverne producerer, siger og skriver, kan være genstand for feedback.

Pointen er, at du ikke behøver vide en masse om retorik for at kunne bruge retorisk feedback i din undervisning, for du ved (med al sandsynlighed) allerede det, du skal vide – du kalder det nok bare ikke retorik.

Det, du skal bruge, er nemlig viden om de kvalitetskriterier, eleverne skal leve op til i de forskellige genrer og fag – og det er jo faktisk nogle af de faglige mål, din undervisning hver dag arbejder hen imod. Men for at kunne få noget ud af feedback, skal du måske gøre disse kriterier tydeligere og mere håndgribelige for eleverne, så de bliver klar over, hvad de skal leve op til, og hvad de skal fokusere på, når de skal give og modtage feedback fra enten hinanden eller fra dig.

Typer, former, genstande, kriterier

I bogen her støder du på begreberne feedbacktyper, feedbackformer, feedbackgenstande og feedbackkriterier, så lad os lige få slået fast, hvad der menes med dem.

Feedbacktyper:

Retorisk feedback er en feedbacktype på linje med korrektiv feedback, dramaturgisk feedback, formativ evaluering m.fl. Bogen her handler om retorisk feedback, så hvis der blot står 'feedback', betyder det underforstået retorisk feedback. Hvis du bliver præsenteret for andre feedbacktyper, fremgår det eksplicit.

Feedbackformer:

Feedbackformer dækker over, hvilken form feedbacken kommer i – kanalen eller mediet. Det vil sige, at mundtlig feedback er en form, skriftlig feedback er en anden. Ligeledes er peer-feedback og underviser-feedback to forskellige former.

Feedbackgenstande:

Feedbackgenstande er de tekster, artefakter, præsentationer, produkter, der gives feedback på. Det kan altså være digtoplæsningen, analyseafleveringen eller læserbrevet, fremlæggelsen, talen, notatet, essayet... listen er næsten udtømmelig. Det kan også være en skriveproces eller endda en feedback.

Feedbackkriterier:

Feedbackkriterier er de kriterier, feedbacken gives ud fra. Det vil være de samme kriterier, som produktet bedømmes og vurderes ud fra. Et mundtligt produkt kan fx vurderes på tydelig tale eller klar struktur. Et skriftligt produkt kan fx vurderes på argumentationens sammenhæng og progression eller sproglige virkemidler. Kriterierne afhænger altså af genren og af den opgave, der stilles.

En vigtig pointe at understrege er altså, at vi kan tale om skriftlig eller mundtlig feedback (feedbackformer) på skriftlige eller mundtlige produkter (feedbackgenstande).

Kapitel 1:

Hvad er retorisk feedback?

Teoretisk grundlag og retorikkens didaktik



“Retorisk feedback” er en betegnelse for den type feedback, som udspringer af retorikken.

Ifølge den norske pædagogikforsker Trude Slemmen er summativ feedback den slags feedback, der bruges til at indplacere eleven på en skala, og hvor læreren agerer som en dommer, der bedømmer elevens præstation på et givet tidspunkt. Til forskel er den formative feedback karakteriseret ved, at læreren viser eleven vejen videre og agerer som en slags coach, og feedbackens formål er netop at hjælpe eleven videre. (Andreassen m.fl., 2013, s. 60)

Hvis man forstår summativ og formativ feedback som to paraplykategorier for feedbacktyper, så placerer retorisk feedback sig under den formative paraply. Retorisk feedback er formativ, fordi formålet netop er at hjælpe eleven videre. Ét af særkenderne ved retorisk feedback er så, at 'at hjælpe eleven videre' ikke kun relaterer sig til elevens læring, som det er tilfældet i andre feedbacktyper. Formålet med – og resultatet af – retorisk feedback er nemlig også, at eleven udvikler sig personligt. Det hænger sammen med retorikkens grundlæggende menneske- og læringssyn, som vi vender tilbage til i slutningen af kapitlet.

Bogen her definerer retorisk feedback ud fra tre parametre: dens formål, dens kvaliteter og dens effekter.

Vi har lige berørt formålet, men helt overordnet kan det formuleres således: Formålet med retorisk feedback er at give eleven noget at vokse af, fagligt og personligt.

Det næste parameter er feedbackens kvaliteter. Retorisk feedback har tre kvaliteter: konstruktiv, konkret og kærlig. Hvordan man tilføjer feedbacken de tre kvaliteter, som gør den retorisk, kommer vi meget mere ind på om lidt.

Først skal vi lige runde det sidste parameter, effekterne af retorisk feedback, som er trefoldige, og som i øvrigt er meget tæt forbundne til formålet:

- ⊙ At det konkrete produkt, eleven får feedback på, forbedres
- ⊙ At elevens formidlingsfærdigheder forbedres
- ⊙ At eleven udvikles personligt (også kaldet empowerment)

Af effekterne fremgår det, at genstanden for retorisk feedback er et produkt – et retorisk produkt. Altså en skreven tekst eller en mundtlig præstation. Det kunne være en analyserende artikel eller et læserbrev, en mundtlig fremlæggelse af en tekstanalyse eller et debatoplæg. Det afgørende er ikke genren, men at der er et konkret produkt. I resten af denne bog skal du derfor forstå “tekst” som et hvilket som helst slags skriftligt eller mundtligt produkt, eleven producerer.

Feedbackens effekter opnås således ved, at eleven får konstruktiv, konkret og kærlig retorisk feedback på et konkret retorisk produkt, hvorved eleven også lærer noget om formidling og om sig selv som formidler, der vil kunne bruges næste gang eller i lignende situationer.

Med et tydeligt formål og en klar, afgrænset genstand er det bare at komme i gang med retorisk feedback. Men spørgsmålet er så, hvordan retorisk feedback tager sig ud, altså dens kvaliteter.

Retorikprofessor Christian Kock er ophavsmand til feedbackprincippet om ‘de tre k’er’, som er udbredt blandt retorikfor-

skere og -undervisere, og som indkapsler retorikkens tilgang til feedback. ‘De tre k’er’ betyder, at feedbacken skal være konstruktiv, konkret og kærlig. (Heltberg & Kock, 1999, s. 272)

Derudover bygger denne bogs teori og praksis på et videnskabeligt grundlag fra retorikspecialet “Når empowerment gør feedback retorisk – en teori om retorisk feedback” (Brendstrup, 2017).

Konstruktiv, konkret og kærlig

At give retorisk feedback er en retorisk handling i sig selv: Den retoriske feedback er en besked fra afsender til modtager med en bestemt intention (i første instans at hjælpe modtager til at forbedre sin tekst) i en bestemt situation. For at indfri denne intention må den retoriske feedback være konstruktiv, konkret og kærlig, så feedbackmodtageren kan komme videre – det vil sige rent faktisk forbedre sin tekst og udvikle sine formidlingsevner.

Hvad betyder konstruktiv, konkret og kærlig så? Og vigtigere endnu: hvordan gør man det? Det dykker vi ned i nu, og vi starter med *konstruktiv*.

Konstruktiv: Forbedringsorienteret og tilpasset processen

Adjektivet konstruktiv beskriver ifølge den danske ordbog, at noget “tjener et brugbart og positivt formål; opbyggende; god til at opbygge og sætte i værk”. (ordnet.dk, u.å., s.v. Konstruktiv) Ordet “opbyggende” antyder udvikling og forbedring, som også er gennemgående for retorisk feedback. Et kardinalpunkt er nemlig, at retorisk feedback er fokuseret på potentialer, ikke på fejl. (fx Carlsen & Juel, 2009, s. 220) Med andre ord er retorisk feedback forbedringsorienteret.

Forbedringsorienteret betyder i denne sammenhæng, at feedbackens formål er at gøre teksten bedre ved at komme med anvisninger eller forslag til forbedringer der, hvor teksten har potentiale, frem for blot at udpege tekstens fejl og mangler. Det er måske noget af det allersværeste ved feedback, fordi det

på en eller anden måde virker lettere 'bare' at korrigere fejl – og mange elever vil næsten per automatik ty til fejlretning, når de bliver bedt om at give feedback. Det kræver altså særlig opmærksomhed at holde fokus på potentialer frem for fejl.

Hvis man tror, at feedback handler om fejlretning, så kommer man som feedbackgiver også ofte til at sætte ind på ord- og sætningsniveau, hvor man begynder at rette fx stavfejl og grammatik. Men faktisk er det langt mere hensigtsmæssigt at give forbedringsorienteret feedback, der vejleder eleven til at revidere sin tekst på et mere overordnet niveau.

Hvis man fx som underviser tidligt i elevens skriveproces begynder at rette sproglige fejl, så kommer man også til at give eleven en forkert opfattelse af, hvad der er vigtigt for en god tekst. Blandt andre skriveforsker Nancy Sommers ansporer faktisk til, at man som underviser anerkender, at eleven slet ikke bekymrer sig om stavning og kommatering, når eleven er tidligt i skriveprocessen og skriver udkast. (Sommers, 1982, s. 154–155) Med andre ord bør den forbedringsorienterede feedback samtidig være tilpasset processen.

Formativ feedback, hvor retorisk feedback hører under, er jo en del af en proces: lav udkast, få feedback, revider – og gentag så mange gange, som det er nødvendigt og/eller muligt. Derfor er det klart, at jo mere ufærdig teksten er, des mere må feedbacken handle om det overordnede tekstniveau, som også kaldes tekstens globale niveau. Det kunne være tekstens overordnede idé, pointer, budskab og struktur. Hvorvidt eleven kan bruge den feedback, hun får, afhænger i høj grad af, at feedbacken er tilpasset i forhold til, hvor i processen, udkastet er. Faktisk behøver en feedbackgiver meget lidt tekstmateriale for at kunne give brugbar feedback på det globale niveau.

For at kunne udpege potentialer på et mere overordnet tekstniveau kræver det, at feedbackgivere (elev eller lærer) er i stand til at vurdere, hvad der fungerer godt og hensigtsmæssigt, og hvad der fungerer mindre godt eller måske endda skidt. For at kunne lave sådan en vurdering af en (ufærdig) tekst er feedbackgiveren nødt til at kunne analysere både teksten og den retoriske

situation/kommunikationssituation, hvori teksten indgår.

Med andre ord: For at kunne give retorisk feedback må man også kunne lave en (retorisk) analyse, hvor retorikkens begrebsapparat og normer for hensigtsmæssighed er i spil. Det er en forudsætning for retorisk feedback, og netop forudsætninger vender vi tilbage til i kapitel 2.

At retorisk feedback er *konstruktiv* betyder således, at man giver forbedringsorienteret feedback, som er tilpasset feedbackmodtagerens proces. *Konstruktiv* betyder, at man vejleder til forbedringer ud fra teksten potentialer i stedet for at korrigere for fejl og mangler. Dertil kommer:

Selvom feedbacken peger ned i en konkret skreven eller mundtlig tekst og ser på potentialerne der, så skulle feedbacken også gerne kunne transcendere til andre situationer. Konstruktiv betyder nemlig ikke kun 'opbyggende' for den enkelte tekst, det skal også forstås som 'opbyggende' for elevens formidlingsfærdigheder. Konstruktiv betyder altså også, at feedbackmodtageren udvikler både sin tekst og sine færdigheder. (Brendstrup, 2017, 23)

Konstruktiv har således betydning for effekten af feedbacken her og nu (forbedring af den specifikke tekst) og indvirkning på effekten på længere sigt.

Eksempler:

Feedback til et første udkast: "Du har skrevet ligge i stedet for lægge".

Feedbackgiveren retter fejl i stedet for at pege på potentialer, og fejlen er ovenikøbet en sproglig fejl (lokalt tekstniveau), hvilket man ikke bør være optaget af i et første udkast. Feedbacken er derfor heller ikke tilpasset processen.

Feedback til et første udkast: "Din idé om ikke at skrive din novelle i et kronologisk handlingsforløb er ikke så god."

Feedbacken er nu tilpasset processen; i første udkast er fokus på det globale teksthiveau, fx idé. Men feedbackgiveren fokuserer stadig på det, der er galt, i stedet for potentialet til at gøre bedre.

Feedback til et første udkast: “Du har en idé om, at din novelle ikke skal skrives i et kronologisk handlingsforløb. Idéen kan være god nok, men det er vist nødvendigt at udvikle den lidt, så jeg som læser ikke bliver alt for forvirret.”

Feedbacken er stadig tilpasset processen, fordi den fokuserer på idéen. Men denne gang fokuserer feedbackgiveren på, at idéen har potentiale til at blive videreudviklet.

Konkret: Kriteriebaseret og tekstnær

Kvaliteten konkret er den, der skal sikre, at eleven, der får feedback, ved og forstår nøjagtigt, hvor potentialerne i teksten er, hvordan hun kommer videre, og hvor hun skal starte. Konkret betyder nemlig både at være tekstnær og at give konkrete forslag til forbedring. (Heltberg & Kock, 1999, s. 270)

Vi skrev tidligere om tekstens globale niveau. Det globale niveau er fx idéen, formålet, dispositionen og så videre. Tekstens andet niveau er det lokale, hvor vi taler om afsnit, sætninger og ord, der kan skiftes ud, flyttes rundt, slettes, skrives om osv. Ofte vil man forstå det at være tekstnær som, at man skal pege på tekstens lokale niveau. Men faktisk er det lige så vigtigt at være tekstnær på det globale niveau også. Fx ved at pege på, hvor hovedpointen fremstår særligt tydeligt eller hvilke passager, der gør strukturen ekstra skarp.

Som også nævnt tidligere er det uhensigtsmæssigt at give feedback på det lokale teksthiveau før til allersidst i processen. Rettelserne her er små og egentligt ret overfladiske for tekstens generelle kvalitet. Dermed ikke sagt, at det ikke er vigtigt, at eleverne kan stave og sætte kommaer, men det er mindst ligeså vigtigt, at de har forståelse for en tekst som helhed. Især utrænede feedbackgivere har tendens til at give feedback på

det lokale niveau. Man taler om, at der sker en “nedadglidning”; hvis det globale niveau er for stor en mundfuld, glider feedbackgiveren nedad mod det lokale niveau. Derfor er det underviserens opgave at klæde eleverne på til at kunne håndtere feedback også på det globale niveau og have fokus på, at nedadglidningen ikke sker. (Brendstrup, 2017, 24-27)

Mens tekstnær feedback på det lokale niveau kræver, at eleven kan komme med forslag til fx at omformulere en sætning, så kræver tekstnær feedback på det globale niveau et ganske andet overblik og forståelse for teksten som helhed. Christian Kock har formuleret, at det kræver, at eleven kan 1) mærke at der er noget “galt” med teksten, 2) sætte fingeren der hvor det er galt, og gennemskue hvad der er galt og 3) finde noget konkret at gøre ved det.“ (Heltberg & Kock, 1999, s. 59) Det kræver altså, at eleven har visse forudsætninger for at kunne give hensigtsmæssig retorisk feedback. Mere om det i kapitel 2.

Så længe eleverne er utrænede feedbackgivere, vil underviseren sikkert opleve, at eleverne kan udpege, *hvor* der er noget “galt”, eller noget er særligt godt, men vil have sværere ved at sætte ord på, *hvad* det er. Det genkender du muligvis allerede fra fx analyseopgaver.

En typisk feedbackkommentar kunne være “Jeg synes, din indledning var rigtig god” eller “Måske du kunne forbedre din afslutning”. Egentlig har disse feedbackkommentarer en konstruktiv kvalitet over sig, de er forbedringsorienterede, men de er ikke særligt konkrete. Eleverne vil ret hurtigt kunne fornemme – det kan de sandsynligvis allerede – hvor der sker noget særligt godt eller mindre godt i en tekst eller i en mundtlig præsentation. Det svære kommer, når du som underviser beder dem om at udbyde disse kommentarer og sætte ord på, hvad det er, der fungerer rigtigt godt i indledningen, eller forklare, *hvorfor og hvordan* afslutningen kan forbedres. Altså beder dem om at komme med de konkrete forslag til forbedringer.

For at kunne gøre det har eleverne brug for en række kvalitetskriterier, feedbackkriterier, som de skal forstå og vurdere

teksterne ud fra. Ved at opstille kriterier for både produktet og for feedbacken bliver det lettere for eleverne, både som feedbackgiver og -modtager, at gennemskue, hvad de skal leve op til.

Heldigvis har det retoriske begrebsapparat netop sådanne kriterier og begreber, som bruges til at vurdere det retoriske produkts kvaliteter og vellykkethed – både for skriftlige og mundtlige produkter. Der er altså ingen, der behøver at opfinde den dybe tallerken igen. I stedet står vi på skuldrene af 2.500 års retoriklære. Og som vi indledte bogen med, så er kvalitetskriterierne langt hen ad vejen de samme, du som underviser allerede vurderer dine elevers arbejde ud fra – du kalder dem muligvis bare noget andet.

At give feedback ud fra bestemte kriterier gør feedbacken mere konkret, og jo mere fortrolige eleverne bliver med kriterierne og det retoriske begrebsapparat, des mere konkret vil feedbacken blive. Det kræver tid og træning.

Ved at bede eleverne om at give feedback ud fra faste kriterier sørger du også for, at I alle har et fælles 'sprog' at formulere potentialerne og forbedringsforslagene med. Derudover fungerer kriterierne som et værn mod den førnævnte nedadglidning fra det globale til det lokale niveau, fordi kriterierne fastholder elevernes fokus på det, der er vigtigt i teksten. Faktisk risikerer feedbacken at blive ufaglig, og eleverne kommer lettere til 'at gå efter manden frem for bolden', hvis ikke du som underviser opstiller klare kriterier for feedbacken.

En del af kvaliteten *konkret* er derfor også, at feedbacken er kriteriebaseret.

Retoriske kvalitetskriterier

Hvilke kvalitetskriterier, en tekst skal vurderes ud fra, afhænger af genren og situationen. Fx er brugen af humor ikke den samme i en lejlighedssang som i et læserbrev.

Med det retoriske begrebsapparat får man nogle kriterier at måle kvaliteten ud fra.

Her er bare nogle:

- ⊙ Brug af eksempler
- ⊙ Argumentation
- ⊙ Topik
- ⊙ Brug af appelformer
- ⊙ Struktur
- ⊙ Idé
- ⊙ Sprog og sproglige virkemidler
- ⊙ Fremførelse - krop og stemme

At retorisk feedback er *konkret* betyder altså, at feedbacken er tekstnær – både lokalt og globalt – det vil sige peger på konkrete forbedringspotentialer konkrete steder i en tekst ved brug af konkrete retorikfaglige begreber som kriterier. *Konkret* betyder også, at forbedringsforslagene er konkrete, og dermed går *konkret* og *konstruktiv* hånd i hånd. (Brendstrup, 2017, 27)

Eksempler:

“Din indledning har nogle gode ting, men den kan også godt blive lidt bedre.”

Feedbacken har konstruktive tendenser, idet den fremhæver potentialer, men den er slet ikke konkret. Feedbackmodtageren vil stå tilbage med et “tak, men hvordan?”.

“Den første sætning i din indledning er rigtig god, fordi du gør publikum nysgerrig. Men resten af indledningen er lidt rodet og lang. Hvis du fx gør den kortere og skriver hver sætning, så den fortæller publikum, hvorfor det, du vil sige, er vigtigt, så kan den blive endnu bedre.”

Feedbacken er stadig konstruktiv, men nu er den også blevet konkret: Den peger ned i teksten (tekstnær), og den kommer med konkret forslag til, hvad der skal gøres.

Vi havde før et eksempel på konstruktiv feedback, men for at være rigtig god mangler den kvaliteten konkret.

Feedback til et første udkast: “Du har en idé om, at din novelle ikke skal skrives i et kronologisk handlingsforløb. Idéen kan være god nok, men det er vist nødvendigt at udvikle den lidt, så jeg som læser ikke bliver alt for forvirret. Du kan fx have et element, der går igen og som indikerer, hvilket tidspunktet handlingen nu foregår på, eller du kan måske bruge klokkeslæt som en slags underoverskrifter.”

Feedbacken er konstruktiv, altså fokuseret på potentialet og tilpasset processen. Til forskel fra før er den nu også konkret, fordi den kommer med et konkret forslag til forbedringen.

Kærlig: Tryghed, tillid og hensynsfuldhed

Mens *konkret* og *konstruktiv* primært handler om, hvad feedbacken skal indeholde, så handler *kærlig* mest af alt om, hvordan feedbacken skal formuleres. Derfor er *kærlig* måske også den sværeste af de tre feedbackkvaliteter. At feedbacken leveres og formuleres på en hensynsfuld måde, er nemlig afgørende for, at feedbacken er succesfuld, og at man rent faktisk opnår en effekt. For at feedbacken også bliver *kærlig* kræver det, at eleverne kan sætte deres menneskelige empati i spil samtidig med deres faglighed.

Kærlig er nemlig den kvalitet, der skal sørge for, at feedbackmodtageren ikke går i forsvarsposition – eller helt lukker ørerne – så snart feedbackgiveren har sagt det første ord. Feedbacken kan være nok så konstruktiv og konkret, men hvis ikke feedbackmodtageren lytter til feedbacken, fordi den ikke leveres på en kærlig måde, så er feedbacken ikke noget værd.

De fleste af os vil kunne genkende følelsen af at få en kritik, der føles så hård, at man føler sig nødsaget til at skærme sig selv ved fx slet ikke at høre efter. Og hvis man så rent faktisk lytter efter og lader sig ramme af en sådan kritik, jamen så er man i hvert fald ikke opløftet og motiveret for at arbejde videre – tværtimod.

Når formålet med feedbacken er at give eleven noget at vokse af, nytter det altså ikke noget at fremkalde sådanne følelser eller reaktioner. Derfor er kvaliteten *kærlig* vigtig – men det er ofte den, der bliver glemt eller ikke indfriet (muligvis fordi det som sagt er svært og kræver meget af feedbackgiveren).

Det omvendte kan dog også være udfordringen. Nemlig at det kærlige fylder for meget, så feedbacken mest af alt bliver rosende ryglapperi, men hverken konkret eller konstruktiv. Kunsten er altså at kunne balancere de tre på samme tid, for det er der, feedbacken bliver særligt brugbar, hensigtsmæssig og effektiv.

Vægten på *kærlig* er samtidig én af de ting, der adskiller retorisk feedback fra andre feedbacktyper, og *kærlig* hænger uløseligt sammen med en god feedbackkultur, der er bygget op om tryghed og tillid. Ligesom elevernes kendskab til kvalitets-

kriterier er en forudsætning for at kunne give konstruktiv og især konkret feedback, så er en god feedbackkultur en forudsætning for at give kærlig feedback. Hvordan man som underviser etablerer en god feedbackkultur sammen med sin klasse, og hvad sådan en kultur består af, handler kapitel 2 om.

Spørgsmålet her er, hvordan man så giver *kærlig* feedback? Det er i sin essens abstrakt, og det vil også være forskelligt fra situation til situation.

Man kan fx forestille sig, at to meget gode venner, der er vant til at arbejde sammen, kan give hinanden feedback, der er mindre kærlig, fordi de føler sig særligt trygge ved hinandens intentioner – de stoler på, at deres ven ikke vil dem noget dårligt. De to har sammen en særlig feedbackkultur, der gør, at de ikke behøver at være overopmærksomme på hinandens følelsesmæssige reaktioner.

Men der er nu alligevel visse generelle træk, som gør feedbacken *kærlig*, og de kan være særligt nyttige at bruge som retningslinjer, når man er en utrænnet feedbackgiver (og -modtager), når man skal give feedback til en person, man ikke kender særlig godt, eller når man skal opbygge en god feedbackkultur i en klasse.

Det første træk, der kendetegner *kærlig* feedback, er en anerkendende og respektfuld tone. Det er svært at præcisere, hvad der definerer sådan en tone, men alligevel ved de fleste af os godt, hvordan vi skal gøre det – vi ved i hvert fald, hvornår vi ikke er anerkendende og respektfulde.

En af de bedste måder at lære eleverne at give feedback i en anerkendende og respektfuld tone er ved, at du som underviser går i front og gør det samme – altid, hele tiden. Husk på, at du, underviseren, er rollemodel og frontfigur for al feedback og for feedbackkulturen i klassen. Med andre ord er du nødt til at tage din egen medicin.

For både underviserens og elevernes vedkommende handler det om at blive bevidst om, hvordan man formulerer sin feedback – også

i situationen. For at opøve den bevidsthed kan man bruge forskellige princip-øvelser, der “tvinger” feedbackgiveren til at formulere sin feedback *kærligt*. Eksempler på sådan nogle øvelser finder du i kapitel 3.

En af de større udfordringer er, at kvaliteten *konkret* ikke bliver glemt til fordel for *kærlig*. Når vi skal være anerkendende og respektfulde i det, vi siger, kommer vi nemlig også let til at være abstrakte og overfladiske. Eleverne vil let komme til bare at klappe hinanden på skulderen og komme med intetsigende ros, og selvom det ganske rigtigt er kærligt, så kan feedbackmodtageren ikke bruge en kommentar som “hvor er du bare god til at holde oplæg” til særligt meget. Eleverne er nødt til også at gøre det konkret; hvorfor er feedbackmodtageren god, hvad gør det godt?

Det *kærlige* og *konkrete* kan gå hånd i hånd, men det kræver træning, og det kræver, at underviseren italesætter dette forhold mellem de to og ikke mindst hjælper eleverne til at blive konkrete ved at stille de rette spørgsmål. Det fortæller kapitel 2 mere om.

Det andet træk, der kendetegner formuleringen af kærlig feedback, er subjektivitet. Med det menes, at feedbackgiveren formulerer sin feedback, så det er tydeligt, at der er tale om feedbackgiverens egne, subjektive vurderinger og forslag.

Eksempler:

“Uddyb, hvordan dobbeltgængermotivet kommer til udtryk i novellen.”
Feedbacken er et konkret forslag formuleret som en anvisning.

“Du har en spændende pointe om dobbeltgængermotivet. Du kan uddybe, hvordan det kommer til udtryk og komme med eksempler.”
Feedbacken påpeger det konkrete potentiale og gode i teksten.
Feedbackgiveren kommer med et endnu mere konkret forslag til forbedring, som kan forstås som en anvisning.

“Jeg synes, din pointe om dobbeltgængermotivet er spændende, og jeg bliver nysgerrig på, hvordan det kommer til udtryk.

Hvis det var mig, ville jeg uddybe det og måske komme med eksempler, så det vil være lettere for læseren at forstå.”

Feedbacken påpeger stadig det konkrete potentiale og gode i teksten, men denne kommer med et endnu mere konkret forslag til forbedring.

Desuden tager feedbacken nu også udgangspunkt i feedbackgiverens læseroplevelse, og forslaget er tydeligt formuleret som et forslag.

Når feedbackgiveren formulerer sin feedback på en måde, der tydeliggør, at det er udtryk for vedkommendes subjektive vurdering, lægger feedbacken nemlig op til, at modtageren selv kan vurdere, om hun er enig eller ej i denne subjektive opfattelse. Det gør det lettere for feedbackmodtageren at opfatte feedbacken som forslag frem for rettelser eller uomtvistelige anvisninger.

Ved at tydeliggøre sin subjektivitet kan feedbackgiveren på den måde være med til at afværge feedbackmodtagerens modstand og forsvarsposition.

Men det er ikke kun feedbackgiveren, der har ansvar for, at feedbackmodtageren ikke går i forsvarsposition. Selvom det hidtil har handlet om, hvordan man giver kærlig feedback, så man ikke fremkalder en uhensigtsmæssig reaktion hos feedbackmodtageren, så ligger der faktisk også et ansvar hos feedbackmodtageren.

Som modtager er man nemlig også nødt til at tage imod feedbacken som en gave – som en håndsrækning og som muligheden for, at din tekst og du kan blive endnu bedre. Det delte ansvar mellem feedbackgiver og -modtager er også en af de ting, der karakteriserer en god feedbackkultur, som du kan læse mere om i kapitel 2.

Retorikkens didaktik

I kernen af retorikkens identitet finder man et menneske- og læringssyn, der beror på tanken om, at mennesket kan og bør udvikle sig konstant. I retorikken tror man nemlig på, at det tager et helt liv at blive den “perfekte” taler – og det handler i øvrigt ikke kun om at mestre de retoriske “kneb”. Nej, den perfekte taler er meget mere end det.

Den perfekte taler er en *vir bonus*, det vil sige en person, der er både vis og veltalende samt dannet på alle måder, som er passende for en fri mand. Det syn har blandt andet Cicero (ca. år 106-43 f.v.t.) og Quintilian (ca. år 40-96) været talsmænd for.

For at blive en dygtig taler må man altså vide noget om verden og tilværelsen samt være et ordentligt og moralsk menneske. Og dertil kommer så alle de retoriske færdigheder: troværdighed, de retoriske dyder, forarbejdningsfaserne, historiefortælling, krop og stemme – bare for at nævne nogle. (Jørgensen & Villadsen 2011, kapitel 2)

Idealet er holistisk og næsten så smukt, som noget ideal kan være, men også ganske overvældende. Måske du sidder og tænker, hvordan dine elever skal blive de perfekte talere. Men pointen er netop, at det tager et helt liv, ikke tre år på en gymnasial uddannelse – og måske de slet ikke har lyst til at blive perfekte talere, fordi de hellere vil være en perfekt it-udvikler eller sygeplejerske. Derfor er din opgave jo heller ikke at gøre dem til perfekte talere.

Din opgave er at hjælpe dine elever i gang med i det hele taget at være talere – og skrivere, formidlere, debattører osv. – og ikke fordi, de skal blive perfekte talere, men fordi de skal blive *vir bonus* – dygtige, kloge og veltalende mennesker. Med andre ord *dannede* mennesker, samfundsborgere. Netop tanken om *vir bonus* er således med til at knytte retorikken til den almene dannelse.

Uddannelse og dannelse

At kunne tale, skrive, formidle, debattere osv. er en del af det at være borger i et samfund og dermed en del af den almene dannelse. Således har retorik altid været et “samfundsfag”. Til den tanke hører en anden: Dannelse og uddannelse er to sider af samme mønt.

Sådan tænkte Isokrates i antikkens Grækenland og siden ophavsmanden til oldtidens mest omfattende retoriske værk, *Institutio oratoria* eller Talerens uddannelse, Quintilian. Faktisk blev retorikken anset som en grundsten i dannelse, idet retorik var ét af fagene i antikkens *enkyklios paideia* (græsk) eller *artes liberales* (latin), som var fundamentet i undervisningen af unge mænd helt op til 1700-tallet.

Og sådan tænker det almene gymnasium stadig den dag i dag – det er velsagtens gymnasiets identitetsmæssige eksistensgrundlag. (Jørgensen & Villadsen 2011, kap. 2 og 13)

Gennem uddannelse bliver man altså også dannet. Gennem undervisning lærer man at begå sig og ikke mindst deltage i et samfund. På samme måde skal vi betragte formålet med feedback.

Feedback har to forskellige formål, der repræsenterer to forskellige slags “uddannelse”: det faglige og det personlige. De faglige formål er dem, der netop udvikler elevernes evne til at tale, skrive, formidle, debattere osv. Det personlige formål til gengæld er det, der udvikler elevernes følelse af *empowerment*.

Men hvad skal *empowerment* bruges til? Ét er, at man ved, *hvordan* man skal deltage i samfundet – de faglige kompetencer. Men noget andet er, at man også tror på, at man kan og tør. Og det er netop *empowerment*. Empowerment er oplevelsen af, at man har en stemme – at nogen vil høre eller læse, hvad man har på hjerte, oplevelsen af selvtillid og motivation.

Hvis du betragter dit undervisningslokale som et træningslokale, hvor dine elever skal øve sig på at deltage i samfundet, så kan du på samme måde opfatte det at få *empowerment* (via feedback) i undervisningen som et øvelsesstadium til at være handlekraftig ude i samfundet. Ved at give dine elever følelsen af

empowerment, lærer du dem, at de har handlekraft i samfundet også – det er det, man i retorikken kalder *agency*.

På den måde kan din undervisning i retorik og retorisk feedback spille en stor rolle for dine elevers faglige og ikke mindst personlige uddannelse og dermed dannelse. Og det taler om noget lige ind i gymnasiets kerneopgave. Derfor er retorisk feedback et kraftfuldt element at fylde i sin undervisning: Retorisk feedback er en katalysator for faglig og personlig udvikling.

Imitatio – lær af de bedste

Et af de bærende undervisningsprincipper i retorikken kaldes *imitatio*, efterligning. I al sin enkelthed går det ud på at lære af de bedste. Vil man gerne være god til at holde mindetaler, efterligner man dem, der gode til at holde mindetaler. Vil man gerne være god til at debattere politik, efterligner man dem, der er gode til at debattere politik.

Imitatio handler selvfølgelig ikke om at plagiere, men om at lade sig inspirere og derigennem lære, hvordan man selv kan gøre noget lignende eller tilsvarende. Det gør man altså ved at læse og analysere beundringsværdige modeltekster for at lære selv at skrive og tale. I *imitatio*-princippet er der dermed en klar sammenhæng mellem analyse og produktion.

Måske vil man gerne efterligne en bestemt måde at bygge en debatterende artikel op på, altså struktur. Eller måske vil man gerne efterligne en bestemt måde at bruge allitterationer i en tale på. Med andre ord kan man efterligne alle mulige retoriske kvaliteter – dele og helheder. (Jørgensen & Villadsen 2011, 260-261)

I din undervisning kan du bruge *imitatio* på mange forskellige måder. Du kan bede dine elever om selv at finde fx en forfatter eller en taler, de gerne vil lære af, og beskrive, hvad de gerne vil lære af vedkommende – det kræver faktisk, at de sætter deres analytiske evner i spil.

Du kan også præsentere dem for en skribent – fx en digter fra litteraturhistorien – som du beder dem om at efterligne. For

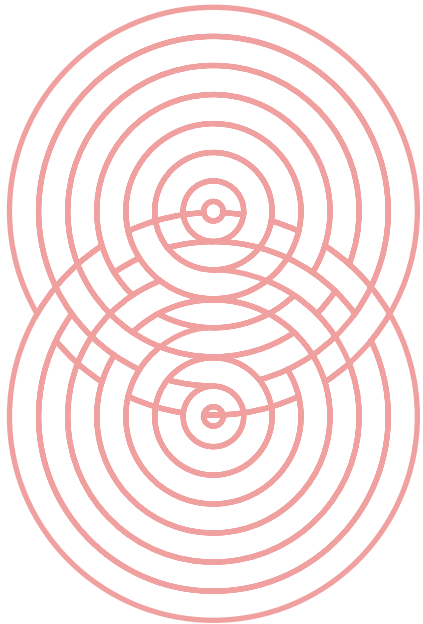
at kunne efterligne er de nødt til at analysere sig frem til, hvad det præcis er, den digter gør. Du kan også bede dem om at efterligne hinanden eller sig selv.

Man kan sige, at det er en “aktiv” brug af *imitatio*. Men det er også vigtigt, at du er opmærksom på den “passive” *imitatio*. Som underviser må du nemlig være bevidst om, at eleverne lærer af dig. Du er rollemodel i klasseværelset. Dine elever lærer ikke kun af det, du siger. De lærer af det, du gør. De efterligner dig – bevidst eller ubevidst.

I feedbacksammenhæng er det derfor enormt vigtigt, at du også over dig og bliver bevidst om, hvordan du giver – og tager imod – feedback. Det er dig, der sætter en standard, som eleverne imiterer. Heldigvis kan du jo øve dig sammen med eleverne – du kan sagtens udsætte dig selv for de samme øvelser som dem (find øvelser i kapitel 3). Pointen er ganske enkelt, at det ikke kun er eleverne, der skal lære at give retorisk feedback – det skal du også.

Egentlig gælder *imitatio*-princippet også for alle andre områder. Den måde, du stiller spørgsmål på, den måde du formidler på, den måde du skriver på, påvirker dine elever. Det ved du helt sikkert allerede, men det kan næppe skade at blive mindet om, hvor opmærksom man som underviser skal være på sin egen adfærd.

Kapitel 2: Forudsætninger for en god feedbackkultur



For at retorisk feedback skal blive en succes, altså at formålet sker fyldest, kræver det både de rette rammer og rette forudsætninger. Med en sondring lånt fra retorikprofessor Christian Kock kan vi sige, at eleverne har brug for både “regler for færdsel” og “regler for kvalitet” for at kunne give og modtage hensigtsmæssig og nyttig retorisk feedback.

Som underviser har du en opgave med at få etableret en god feedbackkultur, der både er fagligt velfunderet, og hvor der er klare færdselsregler.

Regler for kvalitet

Vi har allerede været inde på, at eleverne har brug for visse retorikfaglige forudsætninger for at kunne give en feedback, der er baseret på konkrete kvalitetskriterier. For at kunne være konkrete skal vi være præcise. For at kunne være fagligt præcise, har vi brug for faglige begreber. Det gælder vist ret universelt for alle fag. Eleverne har brug for et sprog at formulere feedbacken med, som gør feedbacken mere præcis, mere konkret og mere faglig. Det sprog kan også findes i retorikken – og det ligner sikkert det sprog, du bruger i dit fag allerede.

Din opgave som lærer er altså ikke meget anderledes: Du skal lære eleverne dit fags sprog. Men opgaven får en ekstra dimension, når feedback kommer ind i billedet, fordi eleverne får brug for at anvende sproget mere aktivt, når de skal give eller modtage feedback. På den måde er fagsproget en forudsætning for at give god retorisk feedback, mens feedbacken også er med til at styrke elevernes fagsprog.

Udover fagbegreberne har eleverne også brug for basal viden om teksters kvaliteter, altså retorik. For at eleverne kan give hinanden feedback på en mundtlig fremlæggelse, har de brug for viden om, hvad en god fremlæggelse er. For at give feedback på en analyserende artikel har de brug for at vide, hvad en god analyserende artikel er. Så her har du som underviser en opgave – måske i samarbejde med de andre lærere. For heldigvis er et godt læserbrev det samme i både dansk og samfundsfag, så det behøver eleverne jo ikke lære to gange.

Du underviser sikkert allerede dine elever i både skriftlige og mundtlige genrer, som de skal kunne begå sig i. Pointen her er blot, at for at retorisk feedback skal blive en succes, så er det nødvendigt, at eleverne forstår og kan bruge den viden og kan koble en bestemt genre sammen med bestemte tekstuelle træk og kvalitetskriterier, som er dem, de skal give feedback ud fra – og de skal vide, at det er lige præcis de kriterier, de skal give feedback ud fra. Eleverne skal således kunne bruge deres viden om tekster til både at kunne producere og analysere.

Bogen her er ikke en indføring i retorikkens begrebsapparat og kriterier for god skriftlighed og mundtlighed. Det er der mange andre bøger, der varetager rigtig flot.

Formålet her er blot at tydeliggøre, at viden om genrer og teksters kvaliteter er en forudsætning for at kunne give og modtage retorisk feedback, og det er således din opgave som underviser at give eleverne den fornødne viden om regler for kvalitet som et led i arbejdet med retorisk feedback. Den viden er nemlig forudsætning for, at feedbackkulturen bliver fagligt funderet.

Regler for færdsel

Den anden grundlæggende forudsætning for en god feedbackkultur er, at eleverne forstår, at der i feedbacksituationen er særligt sårbare omstændigheder. Den elev, der lige har holdt et oplæg eller udleveret en ufærdig tekst, vil ofte føle, at vedkommende har blottet et stykke af sig selv.

Af den årsag er det vigtigt, at eleverne, der giver feedback, går “efter bolden, ikke manden” og husker, at formålet ikke er at kritisere og udpege fejl, men at fremhæve potentialer og dermed hjælpe eleven videre med sit produkt eller til at blive bedre til at skrive eller tale. Eleverne skal forstå, at det er en fælles opgave at gøre den enkelte bedre – et fælles ansvar.

Med andre ord skal eleverne lære at passe på hinanden i denne sårbare situation, så der opbygges tryghed og tillid til, at alle vil hinanden det bedste i feedbacksituationen (hjælpe hinanden til at blive dygtigere), og at man ikke bliver udstillet eller ydmyget.

Tryghed ligger for det første i, at ingen af eleverne skal være usikre på færdelsesreglerne. Det betyder, at eleverne faktisk er nødt til at være bekendte med feedbackprincippet (de tre k'er), formålet og de kvalitetskriterier, feedbacken gives ud fra. Alle skal være indforstået med spillets regler – og lære at følge dem.

For det andet hænger tryghed sammen med hele læringsmiljøet; forbundet med den enkelte underviser, klassen eller

skolen. Trude Slemmen påpeger, at et trygt læringsmiljø er forudsætningen for formativ evaluering, og at det handler om at få skabt et læringsmiljø, hvor det er trygt at prøve og tage fejl.

Ligesom det trykke læringsmiljø er med til at skabe en god feedbackkultur, så er feedback også med til at skabe det trygge læringsmiljø. Det har nemlig vist sig, at den feedback, især peer-feedback, man får undervejs i en proces, er tryghedsskabende, fordi feedbackgiveren får/tager et vist medansvar for produktets kvalitet. (Clement, 2007, s. 177-178)

Tillid opbygges blandt andet ved, at feedbackgiveren er velforberedt og udviser respekt for taleren eller skribenten. En elev, der skal give feedback på en tekst, må altså have læst teksten grundigt. Og hvis der er tale om feedback på et mundtligt produkt, så er lyttekulturen afgørende.

Den gode feedbackkultur, specielt når det kommer til mundtlighed, hænger nært sammen med, at eleverne lærer at lytte til hinanden. At udvise respekt for hinanden. At man ikke sidder med sin telefon under bordet og kigger ned eller har sin computerskærm åben. Det kommer næppe som en overraskelse for dig – du er helt sikkert optaget af dette allerede – men derfor kan vi godt understrege vigtigheden af det også i denne her sammenhæng.

Tillid handler også om, at eleverne føler, at de alle er i samme båd. Forstået på den måde, at alle “bliver udsat” for det samme; alle skal udlevere færdige tekster, og alle skal have feedback. Hvis eleverne har den opfattelse, vil de også lettere have tillid til, at de ikke vil hinanden noget ondt.

Som underviser må du altså fremhæve en pointe i, at de alle skal igennem det samme. Den enkelte elev må foranlediges til at tænke, at “jeg har tillid til, at mine klassekammerater vil mig det godt, for så vil jeg også dem det godt”. I kapitel 3 finder du eksempler på øvelser i både lytning og feedbackkultur. (Brendstrup, 2017, 30)

Netop fordi der er tale om ufærdige produkter, er det vigtigt, at eleverne husker at behandle produkterne for det, de er.

Det peger tilbage på den procesorientering, der ligger i feedbackkvaliteten *konstruktiv*. Eleverne må forstå, at feedbacken er en del af en proces, ikke en slutevaluering. Det er formativ, ikke summativ, evaluering, de har med at gøre.

Men når eleverne har lært om skriveproces og accepteret det sårbare i at udlevere ufærdige tekster, så vil de forhåbentlig også opdage og forstå, at feedbacken er allermost værdifuld, når produktet ikke er færdigt.

Hvis eleven leverer en tekst, hun selv mener, er så godt som færdig, så er hun meget lidt modtagelig over for forslag til forbedringer – og det kan virke helt uoverskueligt at skulle ændre på noget. Hvis eleven derimod afleverer noget ufærdigt – måske endda selv påpeger, hvor hun synes, der mangler noget eller er vanskeligheder – så er det lettere at tage imod den feedback, der kommer, og det er også lettere at give feedback, der kan bruges.

Ligesom feedbackgiverne skal opfatte det som et fælles projekt at gøre feedbackmodtageren dygtigere, så må feedbackmodtageren også forstå, at feedback er et fælles projekt, som betyder, at man ikke behøver stå alene med tekster, dilemmaer og vanskeligheder. Feedbacksituationen er ideelt set et sted, hvor man netop afprøver skøre idéer eller får hjælp til at overkomme problemer.

Det kræver tid, øvelse og træning at få eleverne til at opfatte feedbacken som et fælles projekt. Men på et tidspunkt skulle eleverne gerne forstå og selv opleve, at deres tekster ikke ville nå derhen, hvor de gør, hvis ikke de havde fået feedback – en god tekst kommer af at få feedback undervejs i processen, og dermed er eleverne afhængige af at få nyttig feedback. Hvis og når eleverne når dertil, vil de endda selv begynde at efterspørge feedback fra hinanden. (Brendstrup, 2017, 30)

For at nå dertil må den enkelte elev også tage ansvar for deres egen feedbacksituationer. Ligesom vi nævnte under afsnittet om kærlig, så har feedbackmodtageren nemlig også et ansvar for at feedbacken bliver en succes.

Som feedbackmodtager er man nemlig nødt til at tage imod feedbacken som en gave i stedet for at gå i forsvarsposition. Og det kan man som sagt, hvis man er tryk og har tillid til, at dem, der giver feedback, vil en det bedste. Feedbackkulturen har altså en stor rolle i den enkelte feedbacksituation.

Når eleverne når til den erkendelse, vil de slet ikke undvære feedbacken og vil selv opsøge den. Men eleverne når ikke dertil, hvis ikke den feedback de får, giver dem det, de søger. Hvis ikke eleverne oplever, at deres tekster bliver bedre, at de bliver dygtigere, og at de på den ene eller anden måde bliver *empowered*, så kommer de ikke til at bede om feedback. Med andre ord, hvis ikke feedbackens formål indfries, når eleverne ikke dertil, hvor de af egen drift efterspørger feedbacken.

Udfordringen er selvfølgelig at få eleverne til at opfatte feedback som en gave. Det er ikke nok, at du siger det til dem. De er nødt til at opleve det på egen krop. Derfor er du nødt til at sørge for, at de får nogle gode oplevelser med feedback fra starten.

Ligeledes må man ikke tro, at den gode feedbackkultur kommer fra dag ét, når du som lærer har præsenteret alle de her pointer. Det kræver arbejde fuldstændig ligesom det gode læringsmiljø. På samme måde afhænger en tryk feedbackkultur jo også af, at der bliver dannet tillidsfulde relationer. Så ligesom med alle mulige andre aspekter af undervisningen, må du se på feedbackkultur som en progression over tid. Derfor vil du også i kapitel 3 finde idéer til både indledende øvelser og mere øvede feedbackøvelser. Men først skal vi se lidt på din lærerrolle som facilitator for peer-feedback.

Faciliter feedbacken

Vi har allerede været inde på, at du som underviser må gå i front og være det gode eksempel på, hvordan man giver god feedback. I dette afsnit går vi dybere ned i, hvilken rolle du skal spille, når du skal facilitere feedbacken mellem elever, og hvordan du kan forsøge at løse særlige udfordringer.

1. Gør målet klart

Vi kan sikkert let blive enige om, at elever sjældent er motiveret for at gøre ret meget, hvis ikke de kan se et mål med det. Som med så meget andet er det vigtigt, at eleverne ikke går halvhjertet til feedback. Grunden til det er selvfølgelig, at det ikke er dem selv, det går ud over, hvis ikke de dedikerer sig til at give feedback – det er deres klassekammerat.

Derfor er en vigtig del af din rolle, at gøre det klart for eleverne, hvorfor de skal give hinanden feedback, eller hvorfor du giver dem feedback.

Fem eksempler på at formulere målet:

- ⊙ Den banale: I bliver dygtigere.
- ⊙ Den abstrakte: I bliver alment dannende.
- ⊙ Den sociale: I hjælper hinanden til at blive dygtigere.
- ⊙ Den fremtidssynede: Feedback er en brugbar studiekompetence.
- ⊙ Den egenrådige: I bliver dygtigere til at revidere jeres egne opgaver (fx så I kan få bedre karakterer og klare jer bedre til eksamen)

For at gøre målet og ikke mindst gevinsterne ved feedbacken tydeligere for eleverne kan du fx vise dem et eksempel på en opgave, der er blevet markant bedre, før og efter feedback.

2. Vis vejen

Som underviser må du vise vejen. Du må gå forrest ved at leve op til feedbackkvaliteterne selv – og måske endda påpege din brug af dem eksplicit. Du kan fx give eksempler på god over for dårlig feedback eller stoppe op og tale om måden, du formulerede en feedback på. Kun fantasien sætter grænser for, hvordan du tvinger elevernes opmærksomhed og dermed bevidsthed hen på de tre feedbackkvaliteter. Husk på, at eleverne efterligner dig.

3. Stil spørgsmål, og hold eleverne på sporet

Især mens eleverne er utrænede i feedbackdisciplinen, er der brug for, at du holder dem på sporet og stiller spørgsmål, der så at sige tvinger eleverne til at omformulere deres feedback, så den

bliver mere kærlig, eller uddybe deres feedback, så den bliver mere konkret.

Hvis Beate siger: “Jeg synes, du havde en god struktur” til Jens, så spørger du: “*Hvad* gjorde at strukturen var god?”. Hvis Mikkel siger: “Jeg oplevede, at din afslutning ikke var helt skarp, og jeg var usikker på, om du var færdig med dit oplæg” til Michelle, så spørger du: “*Hvordan* kan Michelle gøre sin afslutning skarpere?”.

Dine elever vil sikkert også få brug for at blive holdt på sporet i forhold til at holde fokus på potentialer frem for fejl. Du kan anspore dem til dette fokus ved at spørge: “Hvad var godt i Jens’ tekst, og hvad kan han gøre mere af eller endnu bedre?”.

Som nævnt tidligere må du også tage et medansvar for, at der ikke sker en u hensigtsmæssig nedadglidning. Hvis Beate begynder at rette Jens’ kommafejl, må du stoppe hende, minde hende om, at Jens jo ikke er færdig med sin tekst, og få hende tilbage på sporet. Du kan bede hende forholde sig til idé, struktur eller argumentation i stedet for – hun skal tilbage på det globale tekstniveau. Ligeledes må du også gribe ind og stoppe, hvis en elev har lagt kvaliteten kærlig på hylden.

Så længe eleverne er utrænede og ubevidste feedbackgivere, må du sørge for så vidt muligt, at der ikke er nogen, der får en dårlig oplevelse med at få feedback. De øvelser i kapitel 3, der handler om at træne at være kærlig, er gode startøvelser, så denne risiko minimeres hurtigst muligt.

4. Afdramatisér

For en stor del af dine elever vil det sikkert være grænseoverskridende at skulle vise sine ufærdige tekster til hinanden. Derfor kan det være en god idé, at du afdramatiserer dette aspekt.

Det kan du fx gøre ved, at I taler om, hvilke skriveudfordringer eleverne har haft. Tal åbent om det, der er udfordrende ved at skrive et essay. Bring dine egne erfaringer i spil. Eleverne skal have oplevelsen af, at alle er i samme båd.

Apropos egne erfaringer, kan du også vælge at vise elever-

ne en af dine egne ufærdige tekster og bede dem give dig feedback. Hvis du også tør blotte dig selv – kaste din tekst for løverne (som gerne skulle lære at opføre sig som lam) – viser du vejen og tager brodden af skrækken ved at dele det ufærdige, det uperfekte.

Du kan også vælge at vise eksempler fra elevernes tekster – måske anonymt, måske med navn. Det er dig, der kender dine elever, så du ved bedst, hvad der vil fungere i din klasse. Men lad eleverne se eksempler på noget forbilledligt i hinandens tekster. Det skal ikke kun være eksempler fra de dygtige elever. Det kan være særligt kraftfuldt, hvis du kan finde eksempler på forskellige kvaliteter hos forskellige typer af elever. Måske er en af de dygtige elevers tekst forbilledlig i forhold til struktur, mens en af de svagere elever har et hårdtslående argument.

Det vigtige er, at du så vidt muligt får elevernes produkter frem i lyset, så det bliver mere og mere ufarligt at dele dem med hinanden.

5. Forklar kriterierne

Inden eleverne begynder at give feedback til hinanden, må du gøre det meget tydeligt, hvilke kriterier de skal give hinanden feedback ud fra. Måske er det hele den retoriske værktøjskasse. Måske starter I med at have fokus på indledninger og afslutninger – eller noget andet, fx appelformer.

Det kan også være, at du skal tage de faglige slutkrav i fagets læreplan og omformulere dem til nogle kriterier, eleverne forstår. Ud fra det kan I jo have en snak om, hvor langt eleverne selv synes, de er nået – og måske endda hvordan de kommer hen til slutmålet. Den diskussion kan også være med til at give eleverne motivation for arbejdet i dit fag, fordi de (forhåbentlig) kan se, at de kan leve op til de krav, du stiller, og fordi de får tillid til, at din undervisning fører dem frem til fagets mål.

Kort sagt handler det om at give en målestok, de kan vurdere teksterne og give feedback ud fra. Jo mere utrænede eleverne er, des færre kriterier bør målestokken have. Så er det bedre at have fokus på ét kriterium i dag og et andet i morgen.

Særlig udfordring: Stille elever

Lige som i al anden undervisning skal du selvfølgelig også bruge din pædagogiske ballast, når det kommer til at facilitere peer-feedback. For det er naturligvis dig, der kender dine elever bedst, og du ved om nogen, at de ikke er en homogen masse.

De næste to afsnit sætter derfor fokus på to særlige udfordringer, der kan være i forhold til at beskæftige sig med retorisk feedback i undervisningen: stille elever og stor niveauspredning. Formålet her er ikke at give dig en løsning, men give dig et retorisk perspektiv på udfordringerne og på, hvordan man kan arbejde med dem.

Den første udfordring er de stille elever. For dem er det endnu mere grænseoverskridende end den gennemsnitlige elev at skulle lave en præsentation for klassen og få feedback, eller udlevere deres færdige tekst og få feedback, og måske endda også grænseoverskridende at skulle give feedback.

For de stille elever er det særligt vigtigt, at de føler sig trygge i feedbackkulturen. Det kræver tid, og det kræver arbejde, og det kræver måske, at du taler med dine stille elever om, hvad der skal til, for at de føler sig trygge – eller hvorfor de eventuelt føler sig utrygge. Det er vigtigt, at eleven føler sig anerkendt for at være introvert.

Men en måde at få de stille elever i tale kan også være at stille dem opgaver inden for deres komfortzone og udvide den komfortzone progressivt.

Progressionen kan ske på to fronter: 1. Selvstændighed i opgaven, 2. Forum for fremførelse og feedback.

Den stille elev har måske brug for at starte med en opgave, der kun kræver lidt selvstændighed, fordi eleven på den måde skal blotte mindre af sig selv. Det kunne fx være at skrive et referat eller læse et tekststykke højt. Ofte vil den stille elev have brug for meget konkrete opgaver, faste rammer og indiskutable vilkår.

Det er især også de stille elever, der har brug for at få gode oplevelser med feedback fra starten. De elever, der ikke er blege for at tage ordet, skal nok tage det igen, selvom de har fået en ikke så kærlig feedback. Men de stille elever kan gå hen at blive

endnu mere stille, hvis feedbacken føles som et rap over fingrene.

Kvaliteten *kærlig* har aldrig været så vigtig, som når det kommer til denne type elever. Derfor kan du som lærer også bruge dit kendskab til eleverne til at udvælge, hvilke elever der skal give feedback til klassens stille elever. Du ved, hvem der intuitivt vil bruge deres empati til at passe på den stille elevs følelser.

Samtidig er det mindst ligeså vigtigt, at du også faciliterer en feedback, der modsvarer opgaven: faste rammer og tydelige kriterier. Hvis elevens opgave er at skrive et referat, så skal feedbacken tage udgangspunkt i, hvad der er godt ved det referat. Herfra kan elevens opgaver blive mere og mere selvstændige.

Ligeledes har den stille elev brug for faste rammer for den feedback, eleven skal give. Måske skal en stille elev ikke starte med at give mundtlig feedback på en 10 minutters argumenterende præsentation. I stedet skal eleven måske starte med at give skriftlig feedback på argumentationen i et læserbrev. Og herfra kan den feedback, eleven skal give, skifte form (skriftlige og mundtlige feedbackformer) og blive mere omfattende (flere kriterier).

På den anden front, forum for fremførelsen og feedback, vil det måske være svært for den stille elev at starte med at få eller give feedback foran hele klassen. I stedet kan man starte med, at eleven skal give feedback til sig selv. Derefter med en makker, altså to-og-to, derefter i en lille gruppe, en større gruppe og så til sidst i plenum.

Denne progression giver særligt mening i forhold til stille elever, men det giver også rigtig god mening at tænke i en sådan progression i hele arbejdet med retorisk feedback, hvor du skal flytte eleverne fra utrænede til rutinerede feedbackgivere.

Særlig udfordring: Stor niveauspredning

Den anden store udfordring kan være store forskelle i dine elevers niveau, hvor der er meget langt fra de svageste til de stærkeste elever. Det er naturligvis en reel udfordring, der kræver opmærksomhed. Men ud fra retorikkens feedbacktankegang, så er det ikke nødvendigvis en negativ udfordring.

Først og fremmest så afhænger effekterne af retorisk feedback ikke af elevens niveau. De svage elever kan også opleve empowerment ved at få feedback – måske er de faktisk endnu mere tilbøjelige til det, end de stærke elever, fordi de kan flytte sig endnu mere. I hvert fald er effekterne af retorisk feedback de samme for alle elever – udgangspunktet er bare forskelligt.

Din bekymring i forhold til denne udfordring vil typisk være, at de stærke elever ikke vil få noget ud af at få feedback fra en svag elev. Ideelt set bør det ikke være rigtigt, men i praksis kan det være en anden sag. Her er det vigtigt at skelne: Det vil muligvis være de svage elever, der vil få den største faglige gevinst af at få feedback, men det vil omvendt være de stærke elever, der vil få mest ud af at give feedback.

De svage elever vil generelt få hævet deres niveau og blive dygtigere ved at få kvalificeret feedback fra nogle stærkere elever. Deres tekster vil blive bedre, og de vil blive dygtigere til at formidle generelt. Det er altså deres produktive færdigheder, der primært forbedres gennem feedback.

Imens vil de stærke elever især blive dygtigere af at give feedback. For at give god feedback skal du kunne analysere retorisk. For de stærke elever er det altså særligt deres analytiske færdigheder, der forbedres gennem feedback. Gevinsten ved det er ovenikøbet, at hvis deres tekstanalytiske færdigheder forbedres, vil de også blive bedre til at se kritisk på deres egne tekster og dermed revidere og redigere dem. På en måde har deres analytiske færdigheder stor indflydelse på deres produktive færdigheder.

Så der er altså gevinster at hente for både de svage og de stærke elever. Det er bare ikke helt de samme gevinster. For begge typer elever vil det også være en gevinst i sig selv at se andre eksempler på, hvordan en besvarelse af en given opgave kan se ud. Det åbner deres øjne for, at en fagligt god besvarelse kan se ud på forskellige måder.

Når det så er sagt, så kan der også være god idé i, at du fx overvejer sammensætningen af feedbackgrupper. Forskellige sammensætninger vil have forskellige udfald og gevinster.

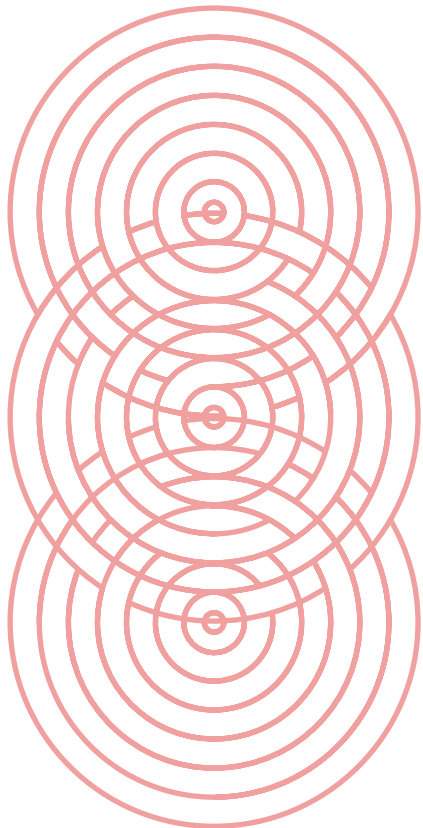
Du kan blandt andet overveje at sætte:

- ⊙ De svage elever sammen og de stærke elever sammen
- ⊙ Svage og stærke elever sammen
- ⊙ Elever med samme typer udfordringer/styrker sammen
- ⊙ Elever med forskellige typer udfordringer/styrker sammen

Det sidste opmærksomhedspunkt i denne udfordring er, at du ikke skal være overrasket, hvis det viser sig, at nogle af de elever, der er rigtig gode til at give konstruktiv, konkret og kærlig feedback, ikke er dem, der er dygtigst til selv at producere tekster. Igen fordi det er to forskellige kompetencer at producere og analysere tekster, og selvom de ganske vist er tæt forbundet, så er mange af dine elever sikkert bedre til det ene end det andet – og derfor kan en elev i den svage ende sagtens vise sig at kunne give meget nyttig, kvalificeret og hensigtsmæssig feedback til en elev i den stærke ende.

Alt i alt handler det for dig som underviser også om at udforske dine elevers feedbackkompetencer og ud fra det sætte dem sammen på en måde, der giver flest mulig størst mulig gevinst. Det kan lade sig gøre.

Kapitel 3: Øvelser og undervisningsforløb



Nu er du klædt på. Du ved, hvad retorisk feedback er for en størrelse, og du ved noget om, hvordan du skal facilitere feedbacken i din undervisning. Det eneste, du mangler, er konkrete øvelser – og så erfaringen i praksis. Øvelserne får du her, og så har du forhåbentlig mod på at kaste dig ud i praksis og høste erfaringen. God fornøjelse.

Kend dine k'er

I denne kategori finder du øvelser, der styrker dine elevers bevidsthed om de tre k'er, konstruktiv, konkret og kærlig.

1. I like the way you...

Tid: 15-30 minutter

Udstyr: Ingenting

Din forberedelse: Ingen

Elevernes forberedelse: Medbring tekst

Øvelsen stammer fra Donald A. Daiker, som har skrevet artiklen *Learning to Praise*. (Daiker, 1989) Princippet er helt simpelt: Feedbackgiveren skal starte sin feedback med "I like the way you..." eller på dansk "Jeg kan godt lide, hvordan du...".

For eksempel:

Jeg kan godt lide, hvordan du argumenterer her.

Jeg kan godt lide, hvordan du startede din artikel med en fortælling.

Jeg kan godt lide, hvordan du gentog din pointe i starten og slutningen.

Det gode ved øvelsen er, at den "tvinger" feedbackgiveren til at formulere sig på en kærlig og anerkendende måde. Formuleringen gør subjektiviteten tydelig, altså at det er feedbackgiverens subjektive vurdering (som selvfølgelig er fagligt funderet, fordi den baserer sig på faglige kriterier).

Øvelsen kan bruges både til skriftlig og mundtlig feedback på både skriftlige og mundtlige feedbackgenstande og er en rigtig god begynderøvelse. Samtidig kan øvelsen kombineres med mange af de andre øvelser, der handler om indhold og/eller fokus, fordi denne udelukkende går på formuleringen af feedbacken.

2. Potentialer frem for fejl

Tid: 30-60 minutter

Udstyr: Ingenting

Din forberedelse: Ingen

Elevernes forberedelse: Medbring tekst

I denne øvelse skal eleverne blive bevidste om det konstruktive i at fokusere på potentialer frem for fejl. Du beder derfor dine elever om at finde tre gode ting ved hinandens tekster eller en tekst, du udleverer. Derefter skal de komme med tre forslag til noget, der kan forbedres.

For at hjælpe øvelsen på vej kan du med fordel peje eleverne ind på, hvilke kvalitetskriterier de skal vurdere teksten ud fra. Det vil gøre det lettere for eleverne, så de peger på tre konkrete kvaliteter og giver tre konkrete forslag.

Øvelsen træner således primært de to k'er konkret og konstruktiv, og den kan bruges både til skriftlig og mundtlig feedback og både skriftlige og mundtlige produkter. For de utrænede feedbackgivere vil det dog være lettest, at feedbackobjektet er en skriftlig tekst, som de kan kigge på igen og igen, frem for et flygtigt mundtligt produkt.

Med tiden bør øvelsen ikke længere være en øvelse, men nærmere udvikle sig til praksis: Når eleverne skal give feedback, leder de nærmest pr. automatik efter tre potentialer frem for fejl. Øvelsen handler altså i bund og grund om at bevidstgøre den praksis, de skal lære.

Variant: Du kan også bede eleverne finde tre ting i deres egen tekst, som de gerne vil forbedre. Feedbackgiverens opgave er så at komme med forslag til, hvordan det kan forbedres. Den variant træner eleverne i at bede om feedbacken, og det sætter krav til, at de dels kan se udfordringer i deres egne tekster, dels kan analysere sig frem til, hvordan man forbedrer eller løser udfordringer.

Desuden er øvelsen ikke kun egnet til peer-feedback. Du kan også anvende metoden til at give feedback til dine elever: Finde tre ting, de er gode til, og tre ting, de kan gøre endnu bedre – med stærkt fokus på potentialer.

Find feedbackkulturen

I denne kategori finder du øvelser, der opbygger og videreudvikler den grundlæggende feedbackkultur i klassen, som har stor betydning for, at de andre øvelser lykkes succesfuldt.

3. Feedback-manifestet

Tid: 0-0 minutter

Udstyr: Tavle / white board

Din forberedelse: Forbered processen, og overvej, hvad manifestet skal berøre

Elevernes forberedelse: Ingen eller 0-0 spilleregler afhænger af processen

Denne øvelse bør være én af de allerførste – hvis ikke den første – du laver med din klasse. Den handler nemlig om at sætte spillereglerne. Nærmere bestemt at eleverne selv laver spillereglerne og dedikerer sig til at følge dem. De skal nemlig selv formulere et feedbackmanifest.

Manifestet kan se ud på mange forskellige måder; det kan være formuleret som et løfte i prosa, eller det kan være en liste af “10 bud” eller noget helt tredje. Processen for at lave manifestet kan også være forskellig. Det kan være, I skal lave det i plenum, eller det kan være, at hver elev skal aflevere tre spilleregler, og så er det dig, der sætter dem alle sammen. Form og proces er op til dig og din klasse. Mulighederne er mange.

Det, der er vigtigt, er, at eleverne selv er med til at sætte

ord på, hvordan de gerne vil have, at feedbackkulturen skal være: Hvordan giver man feedbacken, hvordan tager man imod den, hvad skal den indeholde, og hvad skal den bruges til.

Efterfølgende kan manifestet bruges til at holde eleverne på rette spor. Hvis manifestet fx indeholder, at man skal finde potentialer frem for fejl, så har du og eleverne selv altid et argument for, at den, der giver feedback ikke peger fingre ad fejl – og en legitim grund til at bede vedkommende lade være, fordi I alle sammen er blevet enige om, at sådan gør I ikke.

Faktisk behøver manifestet ikke kun relatere sig til feedbackkulturen. Det kan handle om klasserumskulturen og -adfæren generelt (de to ting er temmelig nært forbundet, som du nok er klar over på nuværende tidspunkt). Et forslag kan være, at manifestet indeholder spilleregler for, hvordan man udviser respekt for hinanden og hinandens faglighed, fx ved at lytte til hinanden frem for at sidde med en telefon eller en åben computerskærm.

Når eleverne har lavet og “signeret” et feedbackmanifest, er det selvfølgelig også vigtigt, at manifestet lever videre. Måske skal I revidere det en gang i mellem eller tale om, om der er noget, I skal være bedre til at overholde. Måske skal I tage det frem, hver gang I starter på en feedbackøvelse. Hvordan I holder liv i manifestet, er op til dig.

Det kan i den forbindelse også være en idé, at manifestet ikke kun lever i dine timer med klassen. Især hvis manifestet omfatter hele klasserumskulturen, så vil det for eleverne give bedst mening, hvis manifestet gælder i alle deres timer og for hele lærerteamet. I hvert fald bør man undgå at have flere manifestet i én klasse.

Giv dine elever noget at vokse af

4. Det gode publikum

Tid: 10-15 minutter

Udstyr: Ingenting

Din forberedelse: Ingen

Elevernes forberedelse: Ingen

Øvelsen her drejer sig i høj grad om den gode kultur, nærmere bestemt den gode lyttekultur. Øvelsen skal nemlig vise eleverne – og ikke mindst lade dem føle – vigtigheden af at lytte til hinandens taler og præsentationer.

Sæt eleverne sammen to og to. Den ene elev starter med at fortælle om sig selv, en ferie, deres tur til skole i morges eller noget helt andet. Et emne alle kan tale frit fra leveren om. De skal ikke tale mere end 1-2 minutter. Imens skal den anden elev virke uinteresseret; kigge væk, tromme med fingrene, se på telefonen, gabe osv.

Bagefter skal den samme person tale igen, men denne gang skal den anden elev lytte opmærksomt og interesseret; etablere øjenkontakt, nikke, smile osv. Derefter bytter eleverne roller, så de begge får lov at prøve at tale og lytte.

Til sidst kan parrene eller hele klassen i fællesskab tale om, hvad det betyder for talen og taleren, at publikum lytter opmærksomt – og hvad der sker, når publikum ikke er interesseret.

Når eleverne har mærket på egen krop, hvor stor indflydelse publikum har på både taleren og talen, vil de forhåbentligt også have større forståelse for vigtigheden af det trygge rum og altså den feedbackkultur, I er ved at etablere sammen.

(Øvelsen findes også på røst.dk)

5. Del din opgave

Tid: 15-30 minutter

Udstyr: Projektor

Din forberedelse: Udvælg opgave(r), og forbered feedback

Elevernes forberedelse: Ingen

Selvom I i klassen laver et feedbackmanifest, hvor I bliver enige om nogle spilleregler, der skal sikre, at alle elever kan føle sig trygge ved at få feedback, så vil det stadig være meget grænseoverskridende for nogle elever at skulle dele deres opgaver og tekster med de andre – især de ufærdige af slagsen. Derfor handler denne øvelse om træning i at dele sine tekster.

Denne opgave er også en øvelse i egentlig praksis. Eleverne skal gerne nå til et punkt i deres feedbackpraksis, hvor de deler deres tekster uden at bekymre sig om det. Øvelsen her er altså en begynderøvelse, der skal hjælpe eleverne på vej til at nå derhen, og den kan genbruges igen og igen men med progression.

I starten bør øvelsens feedbackgenstande være bundne opgaver, hvor eleverne ikke skal skrive noget personligt. De må ikke føle, at de også skal udlevere noget af sig selv, når de deler deres tekst. Det kan fx være et referat eller en oversættelse.

Når eleverne har afleveret den bundne opgave til dig, og du skal returnere dem, viser du et eksempel på en god besvarelse i plenum. Du er den bedste til at vurdere, hvorvidt det skal være anonymt, og hvorvidt eleven, hvis

opgave vises frem, skal “advares” på forhånd. Her får du så muligheden for at være rollemodel ved at give feedback på opgaven: fremhæve de konkrete træk, der er gode, og fremhæve det, der kan forbedres – på en kærlig måde. Formålet er to ting: 1) at vise eleverne, at det er ufarligt at dele opgaven med andre, fordi 2) de bliver behandlet med respekt (som I jo har aftalt og lært).

En variant kan være, at du viser to eksempler på gode besvarelser, men som måske er gode på hver sin måde. Det kan give anledning til, at I i plenum kan diskutere de forskellige kvaliteter. På den måde lægger øvelsen også op til at tale om de kvalitetskriterier, som eleverne generelt skal lære at leve op til, altså læringsmålene for faget. Samtidig får eleverne at se, at en god besvarelse ikke ser ud på én måde.

En anden variant er som tidligere nævnt, at du deler en af dine egne ufærdige tekster og beder eleverne give dig feedback. Igen med det formål at vise eleverne, at det er trygt at dele.

Stærke peers

Når du har været igennem nogle af de grundlæggende øvelser, og klassens feedbackkultur spirer, så kan du for alvor sætte ind på at træne eleverne i at være stærke peers. Peer-feedback har så mange gevinster – men der er også udfordringer, der kræver træning. Det kan disse øvelser hjælpe til.

6. Feedback-breve

Tid: 30 minutter - 2 timer

Udstyr: Stopur, papir og pen

Din forberedelse: Ingen

Elevernes forberedelse: Forberedt tale eller præsentation

Som navnet på øvelsen afslører, skal eleverne skrive breve til hinanden. Alle brevene skal følge formen:

Kære Nina,

Jeg synes, det var rigtig godt, hvordan du...

Til næste gang kan du tænke over at...

Kærlig hilsen

Lasse

Brevets form skal få feedbackgiveren til at pege på én særlig kvalitet og ét særligt potentiale. Det kræver, at eleverne aktiverer deres analytiske evner, når de skal give feedback. Samtidig træner formuleringen eleverne i at være fokuserede og selvfølkelig konkrete, konstruktive

og kærlige. Også i denne øvelse kan du med fordel opfordre dem til at være så konkrete som muligt.

Øvelsen er særligt velegnet til feedback på et mundtligt produkt og en fordel er, at den elev, der får feedbacken, får noget med derfra på skrift – endda fra mange forskellige feedbackgivere.

Ved at skrive breve i stedet for at give mundtlig feedback, kan du med mindre tid få flere til at give feedback. Og når alle skal give feedback til alle, kræver det jo, at alle også lytter til alle, og på den måde understøtter øvelsen også lyttekulturen.

Processen kan fx se således ud:

Nina holder en tale eller præsentation i 3-5 minutter.

Alle får 1-2 minutter til at skrive et feedbackbrev til Nina.

Én elev (og eventuelt dig) giver Nina mundtlig feedback i 1 minut.

På den måde kan mange elever nå at holde tale og få feedback på en time – og alle elever når ovenikøbet også at give feedback. Du kan også vælge at dele klassen op i to eller tre store grupper, så øvelsen tager kortere tid, men så alle stadig når at holde tale.

Giv dine elever noget at vokse af

7. Fokuseret feedback

Tid: 15-60 minutter

Udstyr: Stopur, papir og pen

Din forberedelse: Sedler med fokusområder

Elevernes forberedelse: Forberedt tale eller præsentation

Øvelsen går ud på at træne eleverne i at give mere konkret og fokuseret feedback. Den kan laves både mundtligt og skriftligt og med både mundtlige og skriftlige produkter som feedbackgenstand.

Kort og godt får hver elev et fokusområde, som de skal give feedback på. Du kan fx skrive fokusområderne på sedler, som eleverne enten vælger selv, trækker lod om eller får tildelt af dig.

Hvis eleverne skal give mundtlig feedback på et mundtligt produkt:

Efter hver tale/præsentation får eleverne hver ½-1 minut til at give feedback, der handler om deres fokusområde. Denne model er den mest tidskrævende, men den giver også eleverne større mulighed for at lære af, hvad de andre elever har lagt mærke til i en tale/præsentation med det fokus, de havde. Du kan også vælge at dele eleverne op i to eller tre store grupper, så øvelsen tager kortere tid, men så alle stadig når at holde tale og give feedback.

Hvis eleverne skal give skriftlig feedback, kræver det mindre tid – og så minder øvelsen om feedbackbrevene.

Fokusområderne svarer til de retoriske kvaliteter, som teksterne skal vurderes ud fra. Fx struktur, appelformer, idé (inventio), indledning, afslutning, argumentation, og hvis det er et mundtligt produkt også stemme, krop og mundtlighed. For at elevernes feedback har en vis kvalitet, er de nødt til at kende til disse kvalitetskriterier forud for øvelsen – eller måske er øvelsen en anledning til lige at repetere dem.

En variant kan være, at du lader sedlerne med fokusområder rotere, så alle dine elever får lov at prøve kræfter med flere eller alle emner.

(Øvelsen findes også på røst.dk)

8. Gør det selv-feedback

Tid: 30-60 minutter

Udstyr: Evt. optageudstyr,
fx mobiltelefon

Din forberedelse: Ingen

Elevernes forberedelse: Forberedt tekst, tale
eller præsentation

Denne øvelse har det formål, at dine elever skal få øje på deres egne styrker og svagheder. Øvelsen går nemlig ud på, at de skal give sig selv feedback og ud fra det revidere deres tekst eller tale. På den måde er øvelsen med til at styrke både elevernes evne til at give feedback og ikke mindst deres evne til at revidere egne tekster og arbejde dem grundigt igennem – og forhåbentlig vil de opdage, at de virkelig kan forbedre sig sådan.

Du kan lave øvelsen med både skriftlige og mundtlige produkter, og den kan kombineres med andre øvelser eller forløb, hvor eleverne har produceret enten en tekst eller en tale.

Mundtligt produkt:

Hver elev skal holde tale og optages imens. Derefter skal de hver især se sig selv holde tale og give sig selv feedback. Du kan evt. bede dem om at skrive feedbacken ned (måske skal de skrive et feedbackbrev til sig selv). Ud fra den feedback skal de revidere, altså skrive talen om, og holde den igen.

Denne variant af øvelsen kan med fordel laves i grupper. Derudover kan du jo vælge, om talen både før og efter samt feedbacken skal udgøre en aflevering, hvor du kan

vurdere elevernes evne til netop at revidere på baggrund af feedback.

Skriftligt produkt:

På samme måde skal hver elev give feedback til en tekst, de selv har skrevet, og efterfølgende skrive den om. Du kan med fordel bede dem om at hive en "gammel" tekst frem – det er lettere at give feedback og revidere en tekst, man ikke har set på i en rum tid, så man ser med friske øjne. Også her kan du vælge, at de skal skrive feedbacken ned, så både den gamle og den nye tekst samt feedbacken kan udgøre en ny aflevering, hvor du kan vurdere elevernes udvikling og evne til at revidere på baggrund af feedback.

En variant heraf er, at du beder dine elever finde de seneste to-tre afleveringer (af samme skriftlige genre) frem, og så skal de give feedback på dem inklusiv forbedringsforslag. Det er således feedbacken og forbedringsforslagene, der udgør denne skriftlige aflevering.

I princippet kan øvelsen gå i ring ligeså længe, du har lyst. På den måde kan du følge med i, hvordan elevernes tekster, kvaliteten af deres feedback og deres evne til at revidere udvikler sig.

(Øvelsen findes også på røst.dk)

Aflæringsformater

For både din og elevernes skyld kan det være rart at variere formen på de skriftlige aflæringer fra tid til anden. Derfor får du her en række idéer til forskellige aflæringsformater.

Alle aflæringer i ét google-dokument

Dine elever aflærer en opgave, får den tilbage og læser dine kommentarer. Og hvad sker der så? Det er nok ikke helt usandsynligt, at opgaven ender i bunden af tasken eller under sengen. Eller et andet sted, hvor den aldrig bliver kigget igen.

Derfor er denne idé, at eleverne opretter ét google-dokument eller -mappe, som de deler med dig, hvor de laver alle deres aflæringer. På den måde er der aldrig noget, der bliver væk, og både du og eleven selv kan følge med i udviklingen, der sker fra aflæring til aflæring.

Feedback bliver til indledning

Idéen er, at den feedback, som du giver eleven på en aflæring, skal fungere som indledningen til den næste aflæring. Hvis du bruger idéen ovenfor, og alle aflæringer i forvejen er samlet i ét dokument, kommer din feedback jo helt naturligt til at stå som det seneste i dokumentet, når den næste aflæring skal laves.

Formålet er, at eleven bliver mindet om, hvad der var godt, og hvad der kunne forbedres i den foregående aflæring. Derudover giver det anledning til, at du også kan vurdere, om eleven har taget din feedback fra sidst til sig, og du kan give feedback på elevens udvikling.

Gruppeaflevering

Det vil ofte være en udfordring for eleverne at skulle lave en aflæring i grupper – og måske vil nogle af dem måske endda stritte imod. Én af udfordringer kan være, at én eller få i gruppen trækker læsset, mens de andre bidrager knap så meget. Det mønster ser du måske endda ved alle former for gruppearbejde, og der er ikke nogen umiddelbar og let løsning på det. Det må være et

spørgsmål om at få sat eleverne sammen på den rigtige måde og opdyrke en kultur for, at alle bidrager. Lettere sagt end gjort. Det kan måske hjælpe, hvis grupperne ikke er alt for store, det vil sige max fire elever og allerhelst kun tre.

På trods af udfordringer er der altså også fordele ved gruppeafleveringer. For det første træner det dine elevers samarbejdsevne. For det andet får de input fra hinanden til, hvordan en opgave kan løses, hvilket udvider deres faglige forståelse. For det tredje giver det dig mulighed for at give hver af opgaverne væsentlig mere detaljeret feedback – ganske enkelt fordi, du har færre opgaver at gennemgå. Og med mere detaljeret feedback, får dine elever også en mere detaljeret læring.

Ét forslag er, at du laver en aktivitet, når du har returneret opgaverne, som “tvinger” eleverne til at forholde sig til din feedback. Når nu du har arbejdet grundigt med den, så bør du sikre, at dine elever ligeledes bruger feedbacken til noget. Fx kan du “amputere” din feedback, så du udelukkende peger på potentialepunkter, der kan forbedres, uden at komme med forslag til hvordan. Du kan så bede hver gruppe om at lave et skriv med gode råd til, hvordan de kan forbedre de punkter, du peger på. De kan også lave råd til sig selv af mere generel karakter, som indeholder mulige løsninger på deres fælles udfordringer.

Idéen er på ingen måde, at dine elever skal lave alle aflæringer i grupper, for der er også stort behov for den individuelle præstation. Idéen er blot, at gruppeafleveringer er et format, som giver nogle andre muligheder og kan være en god variant.

Forslag til forløb

I denne del får du en række forslag til forløb, hvor feedback indgår. Du kan bruge forslagene som inspiration eller fiks og færdig, du kan kombinere dem på kryds og tværs, eller du kan fylde dem ind i et længere forløb, du allerede selv har lavet.

I nogle af forslagene er det ikke specificeret, hvilken form feedbacken har – måske kun om den er skriftlig eller mundtlig – og her kan du efter eget valg vælge at fylde ud med fx en af de øvelser, der er beskrevet på de foregående sider.

Ligeledes er det faglige indhold ikke specificeret. Disse forslag tilbyder nogle rammer og et praktisk forløb med fokus på, at eleverne skal producere en form for tekst og have/give feedback. Det indholdsmæssige kan du selv fylde i – om det skal være romantisk litteratur, amerikansk nationalidentitet eller Bourdieus kapitalformer er helt op til dig.

Det første forløb, du bør overveje sammen med dine kollegaer, er et tværfagligt forløb om feedbackkultur. Som nævnt tidligere vil det styrke klassens feedbackadfærd og -kompetencer, hvis det er de samme spilleregler, der går på tværs af alle deres fag.

Et tværfagligt forløb om feedbackkultur kan se ud på mange forskellige måder. Måske er det et meget kort forløb, hvor fx dansk er primus motor og de andre fag bakker op. Måske er det et længerevarende forløb sideløbende med andre forløb. Måske passer det netop jeres lærerteam bedre at betragte feedbackkulturen som et grundlæggende samarbejde gennem hele klassens skoletid frem for et specifikt forløb.

Forslaget til et forløb om feedbackkultur herunder er derfor mest af alt ment som inspiration til dig og dine kollegaer.

Tværfagligt forløb: Feedbackkultur

Eleverne er helt nye inden for feedback og feedbackkultur (måske endda også helt nye på deres gymnasiale uddannelse).

Første lektion i engelsk:

Engelskunderviseren gennemfører øvelsen “Det gode publikum” for at gøde mulden så at sige. I engelskfaget vil eleverne måske opleve det endnu mere voldsomt, hvis klassekammeraterne ikke lytter, fordi man bruger mere energi og koncentration på at formulere sig på engelsk end på dansk. Derfor kan øvelsen virke endnu mere kraftfuldt i engelsk (eller et andet sprogfag).

Første lektion i dansk:

Klassens danskunderviser introducerer eleverne til feedback og i særdeleshed formålet med feedback – og spørger gerne efter elevernes erfaring med “Det gode publikum”-øvelsen.

Klassen gennemfører øvelsen “Feedback-manifestet”, hvor de blandt andet kan trække på erfaringerne fra lytteøvelsen.

Anden lektion i engelsk:

Eleverne skal præsentere feedback-manifestet for klassens engelskunderviser. Formålet er, at eleverne bliver mere fortrolige med manifestet, og at de også ved, at engelskunderviseren spiller med på klassens spilleregler.

Første lektion i samfundsfag:

Klassens samfundsfagsunderviser får en kopi af manifestet og bruger det som udgangspunkt for en diskussion af, hvad feedback er i samfundsfag. Igen er formålet, at eleverne bliver mere fortrolige med spillereglerne, og at de ved, at også klassens samfundsfagsunderviser er en medspiller.

Efterfølgende kan I sammen eller hver især genbesøge manifesteret sammen med eleverne – fx tage det frem, når I skal give feedback.

Du/I kan også sørge for, at alle andre undervisere i klassen er bekendte med klassens feedbackmanifest – om ikke andet så for at kunne minde eleverne om, at de har det.

Mundtligt forløb: Faglige oplæg

Eleverne kan være utrænede eller trænede i feedback. Relevant for både dansk, sprogfag og samfundsfag.

For at gennemføre forløbet skal eleverne have grundlæggende viden om kvalitetstræk for faglige oplæg.

Første lektion:

Eleverne skal vælge eller tildeles et emne, som de skal holde oplæg om.

Eleverne skal generere idéer og stof til deres oplæg samt skrive første udkast. Giv dem noget tid i din lektion til at komme i gang, resten er hjemmearbejde.

Anden lektion:

Eleverne sættes sammen i grupper af tre-fire personer. Grupperne kan fx bestå af elever, som har samme emne – de vil formentlig (forhåbentlig) vælge forskellige vinkler på samme emne. I grupperne skal de hver især holde oplægget i dets første udkast-form. Hver elev får feedback fra de andre i gruppen, som fokuserer på det globale teksthiveau.

Eleverne går hver til sit, og ud fra den feedback, de har fået, laver de et andet udkast. Giv dem noget tid i din lektion til at arbejde videre, resten er hjemmearbejde.

Tredje lektion:

Eleverne går sammen i grupperne igen, hvor hver elev holder det nye udkast af deres oplæg. Denne gang skal gruppen sørge for at optage hinandens oplæg, fx ved at bruge oplægsholderens telefon. Hver elev får feedback fra de andre i gruppen, som denne gang gerne må flytte fokus lidt nedad mod det lokale teksthiveau.

Eleverne går igen hver til sit. Denne gang skal de hver især se sig selv holde oplæg, altså de optagelser gruppen lavede. Det er en god idé, at de ser det igennem minimum to gange. Første gang skal de bare se det og opleve at se sig selv. Anden gang skal de tage noter og give sig selv skriftlig feedback.

Du vil nok opleve, at eleverne typisk er hårdere ved sig selv end hinanden, men selvom man giver feedback til sig selv er det vigtigt at tænke på de tre K'er. Bed dine elever om at uddybe deres skriftlige feedback, fx skrive hele sætninger, så de kan huske præcis, hvad de mente med det.

Med udgangspunkt i feedbacken fra gruppen og fra sig selv skal hver elev nu færdiggøre deres oplæg. Det, de ikke når i lektionen, skal være færdigt til næste gang. Husk at opfordre dem til at øve sig – foran spejlet, foran mor, foran hunden, bare øv.

Fjerde lektion:

Oplægsgang. Alle elever skal holde deres oplæg på 2-3 minutter for klassen. For hvert oplæg bruger klassen 1 minut på at skrive feedbackbreve (se øvelse 6 tidligere i kapitlet), og derefter giver én elev, fx en feedbackmakker, mundtlig feedback i 1 minut. I bruger altså ca. 5 minutter på hvert oplæg.

Når alle har holdt oplæg, kan I samle op: hvad var eleverne generelt gode til, og er der noget, I skal arbejde særligt med frem mod næste gang, eleverne skal holde oplæg, fremlæggelser eller præsentationer?

Husk at give hver elev alle deres feedbackbreve med hjem. Du kan overveje, om feedbackbrevene skal indgå i en aktivitet, så du sikrer, at eleverne faktisk forholder sig til det, der står.

Evt. afleveringsopgave (elevtimer):

Du kan udvide forløbet til, at eleverne med udgangspunkt i feedbackbrevene skal revidere oplægget igen, optage sig selv, mens de holder det, og så aflevere optagelsen til dig – som en decideret aflevering og evt. sammen med manuskriptet og feedbackbrevene. Det giver dig mulighed for at give individuel feedback på et mundtligt produkt samt se, hvordan eleverne arbejder med den feedback, de får. At eleverne skal lave en “mundtlig aflevering” er endnu et alternativ til den klassiske skriftlige aflevering.

Mundtligt forløb: The poetry project

Eleverne kan være utrænede eller trænede i feedback. Relevant for dansk og sprogfag.

Første lektion:

Du tager en bunke digtsamlinger og antologier med. Eleverne får lov at bladere rundt i dem for at finde et digt, der tiltaler dem.

Når hver elev har valgt et digt, beder du dem om at formulere, hvordan og hvorfor de har valgt netop det digt.

Anden lektion:

Eleverne sættes sammen i grupper af tre-fem personer. I disse grupper skal hver elev præsentere sit digt og motivere, hvorfor gruppen skal arbejde med det digt.

Når alle i gruppen har præsenteret, skal gruppen vælge hvilket af digtene, den skal arbejde videre med.

Tredje og fjerde lektion:

Hver gruppe laver en digtanalyse af det valgte digt. De skal lave en udtømmende analyse af digtets betydning og kontekst og på baggrund af den vurdere, hvilke aspekter de vil koncentrere sig om.

Forslag: Du kan fx bede eleverne om at uddelegere analyseopgaver i tredje lektion, så hver elev i gruppen fokuserer på ét aspekt af digtet (fx historisk baggrund, metaforer, rimmønstre osv.). Dernæst skal de i fjerde lektion bruge hinandens viden til at stykke analysen sammen.

Femte lektion:

Grupperne arbejder med formidling af deres analyse. Formidlingsformen er fri, men skal selvfølgelig være faglig. Det kan være powerpoint, prezi, dramatisering, skilteskov osv.

Hvis gruppen ikke når at blive færdig med formidlingsproduktet, er det hjemmearbejde til næste gang.

Sjette (og evt. syvende) lektion:

Hver gruppe præsenterer deres analyse og parres med en responsgruppe. Responsgruppen er forpligtet til at stille spørgsmål, kommentere og supplere den analyse, der bliver præsenteret. Du beder responsgruppen om at bruge deres erfaring fra deres egen digtanalyse til at supplere oplægsgruppens analyse.

Mundtligt forløb: Politiske taler

Eleverne kan være utrænede eller trænede i feedback. Relevant for dansk, sprogfag og samfundsfag.

Forløbet kan med fordel gennemføres som et tværfagligt forløb – måske endda også sammen med historie alt efter, hvilke taler du vælger. Eleverne bør på forhånd have kendskab til den politiske tales genre- og kvalitetstræk.

Din forberedelse:

Vælg én eller to taler, som du viser for dine elever. Det kunne være den amerikanske præsidents indsættelsestale eller grundlovstaler.

Første lektion:

Du viser den eller de valgte taler til klassen.

Eleverne analyserer talen/talerne enten i grupper eller hver for sig. Analysen kan evt. laves som en skriftlig aflevering. Hvis forløbet fx kører i samarbejde mellem samfundsfag og engelsk, kan en indsættelsestale analyseres i begge fag men med fokus på forskellige ting. I engelsk kan analysen fx fokusere på sprog, stemme og appelformer, mens analysen i samfundsfag kan fokusere på fx argumentation og kontekst.

Eleverne får til opgave at skrive en tale i samme genre. Måske skal de påtage sig en persona som en levende eller død politiker eller lignende. Eller måske stiller du krav om, at de skal efterligne et bestemt træk fra den analyserede tale (imitatio). Giv eleverne tid i lektion til at komme i gang, resten er hjemmearbejde til næste gang.

Anden lektion:

Eleverne inddeles i grupper af to-tre personer, hvor hver elev holder sin tale og får feedback fra gruppen.

Hver elev reviderer sin tale ud fra gruppens feedback. Giv eleverne lidt tid i lektionen, resten er hjemmearbejde til næste gang.

Tredje lektion:

Grupperne parres to og to, så der dannes grupper af fire-seks personer. Hver elev holder tale sin reviderede tale og får feedback fra alle i den nye, større gruppe.

Du kan evt. vælge, at hver gruppe skal vælge én, der skal holde tale for hele klassen.

Skriftligt forløb:**At forstå en skriftlig aflevering som et retorisk produkt**

Eleverne er relativt træned i feedback. Relevant for både dansk, sprogfag og samfundsfag.

Første lektion:

Du sørger for, at eleverne bliver bekendt med genrekrav og kvalitetskriterier til den pågældende opgavegenre; fx struktur, indholdselementer, argumentation og citater, genreformål. Det kan være tavleundervisning, klassesdiskussion eller andet format.

Eleverne får til opgave at skrive en opgave, fx analyserende artikel (analytical essay) eller notat, som skal afleveres i to eksemplarer – én til underviser, én til feedbackmakker. Du kan give eleverne tid i lektion til at komme i gang med første udkast, resten er hjemmearbejde til næste gang.

Anden lektion:

Ud fra genre- og kvalitetskrav giver feedbackmakkerpar skriftlig feedback til hinandens første udkast – med de tre K'er in mente. Feedbackmakkerens feedback skal hjælpe skribenten med at forbedre produktet, altså konkrete forbedringer i teksten.

Hver elev reviderer sin litterære artikel. Du kan give tid til at arbejde videre med det i lektionen, men ellers er der tale om en aflevering med elevtimer hjemme. Eleverne afleverer både den reviderede version og feedbackmakkerens feedback til dig.

Efter aflevering:

Du giver feedback på 1) udvikling, det vil sige udviklingen fra første til anden aflevering, og udviklingen set i lyset af feedbackmakkerens feedback, samt 2) slutproduktet, altså den reviderede version. Din feedback skal pege fremad og hjælpe eleven til at blive dygtigere, så den næste litterære artikel bliver endnu bedre. Med andre ord skal din feedback altså være tekstnær, men den skal også have mere generelle forbedringsorienterede pointer – fx forslag til noget eleverne skal gøre igen næste gang, eller hvordan de skal forbedre et konkret element.

Kortere variant: Feedbackmakkerens feedback skal ikke afleveres, og dermed skal du kun give feedback på slutproduktet.

Længere variant: Du giver også feedback på feedbackmakkerens feedback. Det vil sige, at hver elev får både feedback på 1) udvikling, 2) slutprodukt og 3) den feedback, de har givet deres feedbackmakker.

I begyndelsen, mens man er i gang med at opbygge en god feedbackkultur, kan det også være en idé, at du kun giver feedback på feedbacken og udviklingen/processen.

Variant: Alternativt kan eleverne selv få til opgave efterfølgende at give deres feedbackmakker feedback på feedback – altså reflektere over, hvor brugbar den feedback, de fik, var, og hvad det betød for deres revidering og deres endelige slutprodukt.

Skriftligt forløb: Genaflevering og skriveproces

Eleverne kan være utrænede eller trænede i feedback. Relevant for både dansk, sprogfag og samfundsfag.

Første lektion:

Eleverne får til opgave at aflevere et skriftligt produkt, fx en analyseopgave.

Du sætter eleverne sammen i grupper, hvor de skal diskutere pointer, der skal med, og formidlingens struktur. Ud fra det afleverer hver gruppe en disposition til dig.

Anden lektion:

Du afleverer dispositionerne tilbage til grupperne med feedback på deres idéer og struktur.

Ud fra den disposition og din feedback, skal hver elev aflevere den skriftlige opgave til dig. Du kan give dem tid i lektionen til at arbejde videre, men ellers er der tale om en aflevering med elevtimer hjemme.

Efter aflevering:

Du returnerer første udkast med feedback, der fokuserer på indhold.

Eleverne skal bruge din feedback til at revidere opgaven. Giv dem eventuelt tid i lektionen til at arbejde videre og mulighed for at spørge ind til den feedback, du har givet dem, men ellers er der igen tale om en aflevering med elevtimer hjemme. Eleverne afleverer den reviderede version til dig.

Efter anden aflevering:

Denne gang returnerer du opgaverne med feedback, der fokuserer på det sproglige.

Formålet er, at forløbet og genafleveringerne afspejler en fornuftig skriveproces, hvor feedbacken er tilpasset: Det produkt, eleverne afleverer, er i starten meget overordnet, og så er feedbacken også meget global. For hvert trin bliver produktet mere og mere finpudset, og samtidig bliver feedbacken mere og mere lokal.

Argumentation og debat: Tal de andres sag

Eleverne er relativt trænedede i feedback. Relevant for dansk og samfundsfag.

Forløbet kan med fordel gennemføres som et tværfagligt forløb, og det vil være gavnligt, hvis eleverne tidligere (eller måske umiddelbart inden) har haft om argumentationsteori.

Din forberedelse:

Du forbereder en række politiske emner, som man kan tale for eller imod. Fx fri hash, kongehuset, øremærket barsel til mænd, flad skat, 0-vækst i den offentlige sektor osv.

Første lektion:

Eleverne inddeles i grupper af to-tre personer, og hver gruppe vælger, trækker eller får tildelt et emne samt standpunktet for eller imod. For hvert emne skal der være én gruppe for, og én imod.

Det giver ofte lidt ekstra faglig udfordring, hvis klassens mest politisk engagerede elever skal tale imod deres egen personlige holdning.

Grupperne laver en brainstorm, hvor de skal finde så mange argumenter for/imod deres emne som muligt. Disse argumenter skal de efterfølgende prøve at kategorisere ud fra, hvem (hvilke befolkningsgrupper, alder, køn, uddannelsesniveau osv.) argumentet vil være overbevisende for, samt prioritere deres argumenter efter, hvor slagkraftige de er.

Grupperne parres to og to – men ikke med den gruppe, der har samme emne. Makker-gruppen skal så give feedback på argumenterne. Først sidder hver gruppe for sig og diskuterer makker-gruppens oplæg: Er de enige i prioriteringen og analysen af, hvem argumenterne virker på, og kan de komme i tanke om andre endnu bedre argumenter. Herefter sætter de to makker-grupper sig sammen og giver feedbacken mundtligt til hinanden – og feedbacken skal selvfølgelig følge princippet om de tre k'er og klassens feedbackmanifest.

Hver gruppe sætter sig sammen og beslutter, hvordan de vil bruge den feedback, de har fået. Ud fra det laver de 1) en debatartikel eller 2) et debatoplæg og evt. to-tre spørgsmål til opponent-gruppen. Du kan give grupperne tid til at arbejde med produktet (sæt en ekstra lektion af), men der kan også være tale om hjemmearbejde.

Anden lektion:

Hvis 1) debatartikel:

Artiklen udgør en gruppeaflevering, som de afleverer til dig, men de får lektionen til at arbejde med den. Efterfølgende returnerer du opgaven med feedback, der fokuserer på argumentationen.

Hvis 2) debatoplæg:

I holder en "debat-dag", hvor de to grupper for/imod samme emne skal debattere over for hinanden. For hvert emne stemmer klassen om, hvor mange der er henholdsvis for, imod og i tvivl – fx ved håndsoprækning – inden debatten.

Alle i gruppen deltager i debatten, men gruppen vælger en talsperson, der åbner debatten med det debatoplæg, de har forberedt.

Når begge talspersoner har holdt gruppens debatoplæg, skal grupperne på skift stille hinanden de forberedte spørgsmål. Alternativt kan det være dig eller resten af klassen, der stiller spørgsmål til grupperne. Alle i gruppen kan svare på spørgsmål – måske skal du endda stille krav om, at det er en anden end talspersonen, der skal svare, så alle kommer til orde.

Når begge grupper er færdige med at svare på spørgsmål, afholder I endnu en afstemning for/imod/ i tvivl. Måske har debattens argumenter flyttet nogle stemmer. Derudover giver resten af klassen mundtlig feedback på hver af gruppernes argumenter.

Det er op til dig, hvor lange debatsessionerne er, alt efter hvor god tid I har, og det kan derfor blive nødvendigt at bruge flere lektioner på debatdagen.

Litteratur

Andreassen, R. (Red.). (2013). *Feedback og vurdering for læring* (1. udgave, 1. oplag). Frederikshavn: Dafolo.

Brendstrup, S. (2017). *Når empowerment gør feedback retorisk – en teori om retorisk feedback*. Københavns Universitet, København. Udgivet via https://issuu.com/simonebrendstrup/docs/na_r_empowerment_g_r_feedback_ret

Carlsen, S., & Juel, H. (2009). *Mundtlighedens Magi - retorikkens didaktik, filosofi og læringskultur* (1. udgave, 1. oplag). København: Handelshøjskolens Forlag.

Clement, K. D. (2007). *Lærende skribenter - Læring gennem respons i organisationens kollaborative skrivning*. Københavns Universitet, København.

Daiker, D. A. (1989). Learning to Praise. I C. Anson (Red.), *Writing and Response. Theory, Practice and Research*. National Council of Teachers of English.

Heltberg, E., & Kock, C. (1999). *Skrivehåndbogen* (2. udgave). København: Gyldendal.

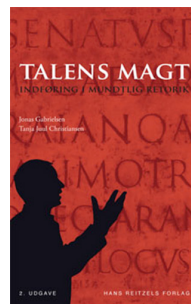
Jørgensen, C., & Villadsen, L. (Red.). (2009). *Retorik, teori og praksis* (1. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

ordnet.dk. (u.å.). *Den Danske Ordbog*. Hentet fra <http://ordnet.dk/ddo/>

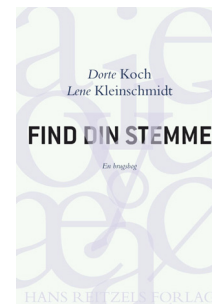
Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148-156.

Udvalgte øvelser til undervisning i retorik og taler fra talerskolen og -projektet Røst. Hentet fra www.rost.dk

Derudover kan du kaste dig over



1.



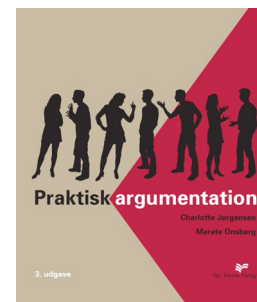
2.



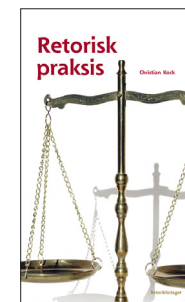
3.



4.



5.



6.

1. *Talens Magt* af Jonas Gabrielsen & Tanja Juul Christiansen (Hans Reitzels Forlag)

2. *Find din stemme* af Dorte Koch & Lene Kleinschmidt (Hans Reitzels Forlag)

3. *Fra øje til øre* af Hanne Smith Pedersen & Louise Fischer-Nielsen (Samfundslitteratur)

4. *Gør teksten klar og Giv teksten liv* af Christina Pontoppidan (Samfundslitteratur)

5. *Praktisk Argumentation* af Charlotte Jørgensen & Merete Onsberg (Nyt Teknisk Forlag)

6. *Retorisk Praksis* af Christian Kock (Retorikforlaget)

Giv dine elever noget at vokse af

