

# Selvevaluering 2024 - Feedback Undersøgelse

SAP/dec. 2024

---

## Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	2
1.1 Baggrund for valg af emne .....	2
1.2 Problemfelt.....	2
1.3 Skolens fælles pædagogiske og didaktiske grundlag.....	3
2. Afgrænsning.....	3
3. Formål og problemformulering.....	3
4. Metode til dataindsamling .....	3
5. Analyse.....	4
5.1 Forståelsen af feedback hos elever og lærere.....	4
5.1.1 Elevernes forståelse af feedback.....	4
5.1.2 Lærernes forståelse af feedback .....	5
5.2 Barrierer og muligheder for meningsfuld feedback.....	5
5.2.1 Begrænsninger ved gruppearbejde.....	5
5.2.2 Elevernes ønske om mere individuel feedback og lærernes ressourcer.....	6
5.2.3 Oplevelsen af uklarhed for eleverne .....	7
5.2.4 Muligheden for at anvende formativ feedback.....	8
6. Konklusion .....	8
6.1 Elevernes og lærernes forståelse af feedback.....	8
6.2 Hvilke barrierer kan identificeres? .....	9
6.3 Hvilke muligheder kan identificeres? .....	9

## 1. Indledning

Jf. Hovedbekendtgørelsen "Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser" §7, skal skolen hvert år gennemføre en selvevaluering, hvor udvalgte områder gøres til genstand for systematiske og kritiske diskussioner med henblik på skolens tilrettelæggelse og gennemførelse af uddannelse.

I stk. 2. står følgende beskrevet:

*Der skal gennemføres en årlig selvevaluering, som omfatter mindst ét område, der vedrører skolens tilrettelæggelse og gennemførelse af uddannelser og undervisning.*

Skolen har udvalgt *feedback* som emne i årets selvevaluering.

### 1.1 Baggrund for valg af emne

*Feedback* er valgt som emne pba. data fra elevtrivselsmålingen (ETU) fra 2023. Data viser, at SOSU Esbjerg [71] ligger under landsgennemsnittet [73] ud fra måling af udsagnet '*Lærerne er gode til at give tilbagemelding på min indsats*'. Dette er derfor et område, hvor skolens praksis kan forbedres. Dataene peger på, at eleverne ser et forbedringspotentiale i lærernes feedback, hvilket skaber nysgerrighed omkring både deres oplevelse af tilbagemeldinger og lærernes perspektiv herpå.

### 1.2 Problemfelt

Feedback, eller tilbagemelding på dansk, har historisk set været en central del af det pædagogiske arbejde. I dag er der dog en skærpet forståelse af feedback, hvor fokus ligger på at fremme elevernes læring frem for blot at kontrollere resultater. Det vil sige, at feedback handler om at understøtte elevernes læring og udvikling, frem for blot at være en vurdering af deres præstationer.

Formålet med feedback er at støtte elevens læreproces ved at give konkrete og brugbare anvisninger til, hvordan de kan forbedre deres læring. Dette gør feedback til en afgørende komponent i den formative, løbende evaluering, hvor eleven kan bruge vurderingsinformation til at justere sine strategier. Modsat summativ evaluering der ofte handler om afsluttende vurderinger og typisk ikke indgår i samme grad i den kontinuerlige læreproces.

En tilbagevendende udfordring er, at lærere ofte har en oplevelse af, at de giver feedback, mens elever samtidig oplever at mangle den. Elever har brug for tydelig kommunikation om, hvor de befinder sig i forhold til målene, og hvad der skal til for at komme videre. Når denne klarhed mangler, kan frustration opstå, fordi centrale spørgsmål forbliver ubesvarede:

- Gør jeg det rigtigt, og hvad skal jeg ændre?
- Er mit resultat godt nok?
- Har jeg forstået teorierne korrekt?<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Jakobsen, K. H., Lausch, B. & Sørensen, K. H. (2018). Feedback i erhvervsuddannelserne.

### 1.3 Skolens fælles pædagogiske og didaktiske grundlag

I skolens fælles pædagogiske og didaktiske grundlag - punkt 11, står følgende beskrevet:

*Eleverne skal arbejde med tydelige mål og modtage klar feedback om deres arbejdsprocesser og arbejdsresultater. Undervisningen og læreprocesserne skal optimeres, og derfor er det nødvendigt med feedback, så eleverne kan orientere sig i forhold til, hvad det er de skal lære, træne og udvikle. Alle lærerne skal arbejde i retning af at udvikle en didaktik, hvor klare mål, opgaver, øvelse og tydelig feedback skaber retning for elevens erkendelser og kompetenceudvikling. Feedback skal i videst muligt omfang digitaliseres, med henblik på løbende udvikling af undervisningen.*

Dermed er der formuleret klare målsætninger for arbejdet med og udvikling af pædagogik og didaktik med henblik på lærernes feedbackpraksis.

## 2. Afgrænsning

Afgrænsningen tager udgangspunkt i social- og sundhedsassistent-elever på hovedforløbet (SSA-elever), som i områderapporterne har en lavere score [65] for udsagnet 'Lærerne er gode til at give tilbagemelding på min indsats' end skolens samlede gennemsnit [71]. Ligeledes har SSA-eleverne en lavere score [84] for 'Lærerne opstiller klare mål for, hvad jeg skal lære' [skolens gennemsnit: 86] samt en lavere score [86] for 'Lærerne giver faglig hjælp, når jeg har brug for det' [skolens gennemsnit: 88]. Disse udsagn relaterer sig ligeledes til feedback. Derudover udgør SSA-eleverne den største andel af elevgruppen på skolen og står over for høje faglige krav i oplæringen. På baggrund af disse betragtninger er SSA-eleverne målgruppen for undersøgelsen.

## 3. Formål og problemformulering

Formålet er at undersøge SSA-elevernes og lærernes forståelse af og oplevelser med tilbagemeldinger. Dette gøres med henblik på at arbejde med denne viden for på sigt at kunne øge elevernes oplevelse af, at lærerne er gode til at give tilbagemeldinger på deres indsats. Dette gøres via problemformuleringen:

*Hvordan forstår elever og lærere på SSA-uddannelsen feedback, og hvilke barrierer og muligheder kan identificeres med henblik på at forbedre elevernes oplevelse af tilfredsstillende feedback på deres indsats fra lærerne?*

## 4. Metode til dataindsamling

For at sikre at både elever og lærere inddrages i selvevalueringen, jf. Hovedbekendtgørelsen §7, stk. 4, blev der gennemført:

1. Et gruppeinterview med fire SSA-elever på 3. skoleperiode
2. Et gruppeinterview med tre SSA-elever på 3. skoleperiode
3. Et gruppeinterview med fem lærere på SSA-uddannelsen

Dataindsamlingen foregik i oktober 2024. Semistrukturerede gruppeinterviews blev valgt for at kombinere faste spørgsmål med mulighed for spontane emner, så både elevernes og lærernes oplevelser af feedback kunne belyses nuanceret.

Eleverne repræsenterer forskellige aldersgrupper og køn. Lærerne blev udvalgt for at repræsentere forskellige erfaringer og fagområder. Dataene blev analyseret tematisk for at identificere mønstre og forskelle med fokus på elevernes og lærernes forståelse af feedback, oplevede barrierer og muligheder for meningsfuld feedback.

Det er vigtigt at bemærke, at dataene ikke nødvendigvis er fuldt repræsentative for hele elev- og lærergruppen. Eleverne, som deltog, havde meldt sig frivilligt, og deres oplevelser kan især afspejle dem med stærke meninger om feedback. Derudover er eleverne på 3. skoleperiode, hvilket kan betyde, at deres oplevelser ikke nødvendigvis afspejler elever på tidligere stadier af uddannelsen. Disse forhold bør tages i betragtning ved tolkning og anvendelse af resultaterne.

## 5. Analyse

### 5.1 Forståelsen af feedback hos elever og lærere

#### 5.1.1 Elevernes forståelse af feedback

Eleverne fortæller, at feedback for dem handler om at få at vide, om man er på "rette vej", og hvad de konkret kan forbedre og justere for at klare sig bedre. At være på "rette vej" er netop et udtryk, som flere elever brugte i gruppeinterviewene til at forklare, hvad feedback er for dem. En elev fortæller f.eks., at feedback skal kunne fortælle om: *Er man på rette vej eller er der noget man kunne gøre bedre, eller er man kørt helt galt af sporet? (...)*. Eleverne fortæller, at det ikke handler om karakterer for dem. Ligeledes handler det ikke om blot at få at vide, at man har lavet et godt stykke arbejde, eller om man er på "rette vej", men at det i stedet handler om at få tydelig og konkret feedback løbende, der kan målrette deres videre arbejde, så de forstår præcis, hvad de gør godt og hvor de kan forbedre sig. En elev fortæller, at det er vigtigt, at lærerne er konkrete og fortæller specifikt: *"(...) det her var faktisk virkelig godt". Ikke bare at sige "Det er fint, du er på rette vej". Jamen hvordan er jeg på rette vej? Hvad er det, som jeg har gjort for, at det her er korrekt"*. Det betyder, at eleverne ikke er tilfredsstillet med summativ feedback, men i stedet efterspørger mere formativ feedback. Da eleverne er på 3. skoleperiode og langt i deres uddannelse, fortæller de, at de er særligt optaget af at sikre sig, at de lever op til det, der er forventet af dem. En elev fortæller:

*" (...) nu er vi i gang på 3. skoleperiode. Jeg synes virkelig, det er spidset til i forhold til fagligheden. Og så vil vi også gerne mødes i, at vi har brug for anerkendelse i at vide, at vi godt kan blive sendt ud i verden."*

I ovenstående citat bliver 'anerkendelse' nævnt. Anerkendelse bliver nævnt af flere af eleverne, da eleverne værdsætter feedback, der fokuserer på deres styrker, og hvad de gør godt nok, frem for udelukkende på deres forbedringsområder. Dette bidrager til deres motivation og oplevelsen af mestring. En elev fortæller f.eks.:

*"(...) jeg vidste, hvor jeg lå henne, og jeg vidste, hvad jeg kunne gøre bedre (...) jeg blev faktisk glad over, at jeg fik en god feedback. (...) det giver jo også bare en motivation til at blive ved med det, jeg gør. Jeg kan godt tage den her uddannelse".*

Særligt er det tydelig feedback fra lærerne, der er værdsat hos eleverne, fordi læreren opfattes som eksperten på det pågældende fagområde. De oplever ikke altid, at feedback eleverne imellem er opfattet med samme seriøsitet, fordi de ikke altid er sikre på, om eleverne er ærlige over for hinanden i deres feedback.

Disse indsigter fra eleverne peger på, at de efterspørger tydelig feedback, der ikke blot viser, om de er på rette vej, men også forklarer hvordan og hvorfor – og som samtidig indeholder et anerkendende element.

### **5.1.2 Lærernes forståelse af feedback**

For lærerne bliver feedback anset bredt fra daglig respons til mere strukturerede tilbagemeldinger på skriftlige opgaver og mundtlige præstationer. En lærer udtrykker, at feedback også opstår uformelt i dagligdags interaktioner og kommentarer i klassen:

*"(...) Men en tilbagemelding er jo al den respons de får (...) når jeg taler med eleverne om det, så for dem der er feedback en ansigt-til-ansigt vurdering af dig eller lige præcis den her opgave (...), men det her med at den måde vi interagerer på klassen og responderer på elevernes udmelding og sådan noget, det betragter de ikke som feedback eller anerkendelsen af "ej, det var interessant, det hun sagde der, prøv at fortæl mig noget mere om det" (...) Så jeg tror, at meget handler om, hvordan vi får italesat, hvad feedback er".*

Ligesom eleverne, fortæller lærerne også, at anerkendelse af elevernes indsats er vigtigt, da anerkendelse kan styrke elevernes faglige selvtillid og engagement. Her nævner en lærer:

*"(...) den her gruppe af elever også har brug for anerkendelse for det, de gør. Så for mig, så synes jeg ikke altid det hænger sammen med om, altså hvad de skal gøre bedre, men at de egentlig bare lige har brug for at vide "du gør det mega godt (...) det er egentlig for mig som underviser lige så vigtigt som at give en feedback på, hvad de skal skrue op og ned for (...)"*

Samlet set viser lærernes refleksioner, at feedback både opfattes som en dagligdagspraksis og som en mere formel og struktureret aktivitet. Det står dog klart, at der er en kløft mellem lærernes brede definition og elevernes opfattelse, hvor sidstnævnte især værdsætter direkte, konkrete og anerkendende tilbagemeldinger.

## **5.2 Barrierer og muligheder for meningsfuld feedback**

### **5.2.1 Begrænsninger ved gruppearbejde**

Eleverne påpeger, at de laver meget gruppearbejde. Flere af eleverne oplever, at den gruppebaserede feedback kan være utilstrækkelig, fordi gruppefeedback ofte bliver mere overordnet, og det dermed ikke synliggør elevernes individuelle indsats, hvilket en elev beskriver i følgende:

*"Det er også svært at få individuelt feedback, når du er i en gruppe. Det er ikke det samme som 'jeg har lavet et produkt. Hvad synes du?', men i stedet for bliver det 'Ja, I har lavet et produkt, det er godt', 'jamen hvad synes du om min del?'"*

Eleverne oplever, at det kan være svært at føle sig set i gruppepræstationer. Eleverne fortæller også, at nogle elever fylder mere end andre i gruppearbejdet og derfor oplever de ikke altid, at en gruppefeedback afspejles i alle. Dette gælder ligeledes, hvis eleverne får en samlet karakter som gruppe, og eleven ikke oplever, at dette afspejler den enkeltes indsats. Her nævner en elev f.eks.: *"(...) der er også nogen, der ikke agerer så godt i et gruppearbejde, og hvis det så går ud over alle sammen, at man så bliver sænket ned i en karakter samlet set". Derfor vil jeg helst have en individuelt".*

Disse oplevelser fremhæver udfordringerne ved gruppebaseret feedback, hvor elevernes individuelle indsats og behov for anerkendelse risikerer at blive overset. For nogle elever kan dette skabe frustration, især når gruppedynamikken ikke fungerer optimalt, eller når karakteren ikke opleves at afspejle deres personlige bidrag.

### **5.2.2 Elevernes ønske om mere individuel feedback og lærernes ressourcer**

Som nævnt i det forrige afsnit, hvor en elev fortæller, at vedkommende helst vil have individuel feedback, er dette et generelt ønske, som eleverne udtrykker. Eleverne oplever, at den individuelle feedback giver dem konkret mulighed for at forstå deres egen udvikling i forhold til, hvad de gør godt og deres forbedringspotentialer, hvilket netop ofte er en begrænsning ved den gruppebaserede feedback. En elev fortæller:

*"(...) vi laver ikke rigtig individuelle besvarelser på noget som helst, så vi har heller ikke selv en mulighed for ligesom at mærke, hvor er vi henne og hvordan har vi forstået det her?"*

Ligesom i ovenstående afsnit fortæller eleven her, at individuelle besvarelser vil kunne gøre, at eleverne bedre kan "mærke", hvor de er henne. Når eleverne giver eksempler på, hvad der er brugbar feedback for dem, så er fortællingen ofte relateret til en individuel feedback, de har fået på et tidspunkt f.eks.:

*"(...) jeg har oplevet det få gange (...) hvor underviseren faktisk har været inde og læse ens opgave, hvis det har været en individuel opgave, og de faktisk er gode til lige at kommentere på "flot opgave". Jeg er ligeglad med karakter, men at der faktisk er en underviser, der faktisk har sat sig ind "du har lavet en opgave omkring det her, jeg synes det ser godt ud, men du mangler måske lidt her" (...)"*

Trods elevernes behov og ønske om mere individuel feedback, erkender eleverne også, at lærerne ofte er begrænset af manglende tid og ressourcer til dette. Dette påpeger lærerne også i deres gruppeinterview. Tidsmanglen er for dem en væsentlig barriere for at levere mere hyppig, dybdegående og individuel feedback. En lærer fortæller: *"(...) at sidde og gøre det til hver enkelt, det er simpelthen for tidskrævende. Men det ville jeg gerne".* Eleverne oplever også, at nogle lærere italesætter dette direkte for dem. En elev fortæller:

*"Lærerne har jo forklaret, at hvis vi har en skriftlig opgave, så skulle de måske bruge en hel dag på at rette og skrive feedback, så vi kan ikke forvente at få feedback hver gang, så der er*

*nok også en stor forskel i forventningerne fra elevernes side og så til det, der kan blive leveret".*

Flere af eleverne har også oplevet at aflevere opgaver, hvor de ikke har fået nogen respons tilbage. Dette har den betydning for eleverne, at det opleves demotiverende, hvilket en elev f.eks. fortæller:

*"(...) De siger selv, at de ikke har tid til at sætte sig ned og så give feedback på hver eneste individuelle opgave (...) så tænker jeg okay, men hvorfor er det så lige, at vi skal bruge måske 10 timer på den ene opgave her, hvis vi alligevel ikke får noget feedback på den? Så begynder man at miste motivationen jo, at så gider man sgu egentlig ikke gøre så meget ud af det, hvis de alligevel ikke giver noget feedback på den"*

Andre elever fortæller, at manglende feedback på opgaver kan skabe usikkerhed om, om eleven netop klarer sig godt eller ej.

Disse eksempler understreger betydningen af individuel feedback for eleverne. Når eleverne oplever manglende respons på deres indsats, kan det føre til både demotivation og usikkerhed. Selvom lærerne er opmærksomme på problematikken, står de ofte over for tidsmæssige begrænsninger, der vanskeliggør muligheden for mere omfattende og individuel feedback.

### **5.2.3 Oplevelsen af uklarhed for eleverne**

Som tidligere nævnt anser lærerne også, at feedback sker uformelt i den daglige interaktion med eleverne. Lærerne har dog ikke indtryk af, at eleverne anser dette som værende feedback, da de oplever, at eleverne ofte kun forbinder det med skriftlige eller mundtlige vurderinger knyttet til specifikke opgaver. Det er forskelligt, om lærerne har ramme- og italesat, hvad feedback er, og at feedback kan antage mange former. En lærer fortæller f.eks.:

*"(...) jeg har egentlig ikke snakket med dem om, at det er jo også feedback, når vi fortæller "ej det gik godt i dag (...) jeg tror, at de gerne vil have en skriftlig feedback for eksempel eller det er det, de mener, når de siger feedback, men det har vi faktisk ikke engang snakket om, så det ved jeg jo faktisk ikke helt (...)"*

En anden lærer nævner: "Jeg kan synes, jeg giver feedback hele dagen, men hvis dem, jeg giver det til, ikke har en fornemmelse af, at det er det, jeg gør, så har de ikke modtaget det i den ånd". Citaterne kan tolkes, at der er behov for at skabe en fælles forståelse for, hvad feedback indebærer mellem lærer-elev. Derudover nævner en anden lærer, at det er en god idé at være tydelig over for eleverne i forhold til, hvornår de får en feedback: "Jeg prøver at sige til dem, 'nu får du en tilbagemelding', så de kan genkende det som feedback".

Ligeledes fortæller eleverne, at det er forskelligt, hvorvidt lærerne tydeliggør, hvornår de giver feedback, hvordan de giver feedback og forventningsafstemmer med eleverne, hvor en elev fortæller: "Jeg ved nogle af vores lærere, de har prøvet at forklare, hvordan de vil give feedback og spørge os, om hvad vi synes, eller hvad vi tænker deres feedback skulle være (...)".

Omvendt kan det også være uklart for eleverne, hvad lærerne forventer af eleverne og hvad de vil få feedback på, om der er noget særligt, som læreren vil kigge efter, eller som eleverne skal have for øje i en opgave, hvilket kan skabe en usikkerhed. En elev fortæller: "Jeg tror også nogle gange, det er rart det der

*med at vide, hvad er det en underviser helt præcis forventer, at vi leverer (...)*". En anden elev fortsætter: *"... der er faktisk i rigtig mange powerpoints, der står læringsmålene faktisk på første side og det er mega godt. Jeg har lagt mærke til, at det er lidt en sovepude, at de står der, fordi vi taler ikke om dem (...)* vi er nødt til at få det italesat, hvad er det denne her undervisning, den skal kunne (...)", da dette vil kunne hjælpe til, at eleverne i højere grad også vil kunne vurdere sig selv ud fra undervisningsgangen, om eleven er nået i mål med det, der var forventet.

Dette indikerer en mulig mangel på fælles forståelse af, hvad feedback indebærer, samt hvordan den genkendes og anvendes. Elevernes oplevelser tyder på, at øget tydelighed fra lærernes side – både i forhold til at rammesætte, hvornår og hvordan feedback gives, samt forventninger til opgaver – kan styrke elevernes forståelse.

#### **5.2.4 Muligheden for at anvende formativ feedback**

Overordnet set påpeger eleverne et behov for mere hyppig, dybdegående og individuel feedback i alle fag. Alligevel opleves nogle begrænsninger ved den måde, som uddannelsen er organiseret på i forhold til, hvordan fagene er opbygget og hvordan formativ feedback er tiltænkt at skulle kunne bruges til at justere og forbedre sig. En elev fortæller:

*"Der er ikke mange skriftlige afleveringer og nogle af dem er måske kun en gang i en skoleperiode. Og så ja, så kan man heller ikke rigtig bruge feedbacken til noget, så kan man ikke rigtig gøre det bedre til næste gang. Og så har man sine standpunktskarakter, men den er først, når man er færdig, så hvis det skal bruges til forbedring, så er det svært"*

Ligeledes fortæller en lærer:

*"(...) nogle gange giver det ikke helt mening at give feedback. Hvis man skal lære noget, så skal man jo have en feedback, og så skal man have lov til at gøre det igen og sådan er vores system bare ikke skruet sammen. Vi har ét emne slut (...) de kommer aldrig nogensinde til at få lov til at gøre det igen og bruge den feedback"*

Det betyder, at både elever og lærere kan opleve, at rammerne vanskeliggør muligheden for at give og modtage meningsfuld formativ feedback.

## **6. Konklusion**

Problemformuleringen *Hvordan forstår elever og lærere på SSA-uddannelsen feedback, og hvilke barrierer og muligheder kan identificeres med henblik på at forbedre elevernes oplevelse af tilfredsstillende feedback på deres indsats fra lærerne?* vil blive besvaret løbende i afsnittet:

### **6.1 Elevernes og lærernes forståelse af feedback**

Eleverne forbinder feedback med klare svar på, om de er "på rette vej," og efterspørger konkret vejledning til at justere og forbedre deres arbejde. Flere elever betoner, at feedback skal være formativ, frem for blot at



være vurderende. Desuden er anerkendelse en vigtig del af feedbacken, da den bidrager til elevernes motivation og selvtillid.

Lærerne opfatter feedback som en bred proces, der både inkluderer dagligdagsinteraktioner og mere struktureret respons på f.eks. opgaver og præstationer. Mange lærere anser også anerkendelse som en vigtig komponent i feedback.

## 6.2 Hvilke barrierer kan identificeres?

- **Manglende tid og ressourcer:** Lærerne oplever, at deres tid ikke strækker til at levere dybdegående individuel feedback. Dette er en væsentlig begrænsning, som eleverne også bemærker, da det fører til færre og mindre detaljerede tilbagemeldinger.
- **Uklare forventninger og rammesætning:** Eleverne oplever, at lærerne ikke altid tydeliggør, hvad de vil give feedback på, eller hvordan feedback gives.
- **Gruppearbejdets begrænsninger:** Gruppearbejde og gruppepræstationer gør, at eleverne ikke altid føler sig vurderet på deres egne bidrag.
- **Uddannelsesstrukturens begrænsninger:** Anvendelighed af formativ feedback hæmmes af uddannelsens opbygning, som ikke altid giver eleverne mulighed for at arbejde videre med deres feedback og justere en indsats fremadrettet.

## 6.3 Hvilke muligheder kan identificeres?

- **Tydelig rammesætning og forventningsafstemning:** Lærerne kan med fordel italesætte, hvad feedback indebærer, og hvordan elever kan genkende det. Det kan muligvis medvirke til at skabe en fælles forståelse, og at eleverne ser feedback i forskellige former.
- **Øget brug af formativ feedback:** Lærerne kan fokusere på at give fremadskuende, anvendelige råd undervejs i processen, hvilket eleverne efterspørger.
- **Mere individuel feedback i kombination med gruppearbejde:** Elevernes oplevelse af at blive set kan forbedres ved at balancere gruppe- og individuel feedback. For eksempel kan lærerne inkludere individuel respons på elevernes bidrag i gruppepræstationer.
- **Lærerens anerkendelse af elevernes styrker:** Anerkendende feedback kan styrke elevernes oplevelse af at være på rette vej.