

Sally Browns syv effektive kritikmetoder

Rikke von Müllen, cand.mag. i retorik, pædagogisk konsulent, Samfundsvidenskabeligt Fakultet, Københavns Universitet.



Rikke von Müllen er ekstern lektor i Skriftlig Formidling på Afdelingen for Retorik på Institut for Medier, Erkendelse og Formidling på Københavns Universitet og pædagogisk konsulent på Pædagogisk Center Samfundsvidenskab ved Københavns Universitet, hvor hun blandt andet holder kurser i undervisningspæ-

dagogik og vejleder og underviser studerende i proces, formidling og metode.

Skulle du være så uheldig, at du ikke kom med til DUN-konferencen i maj, gik din værktøjskasse glip af Sally Browns syv læringsfremmende, tidsbesparende måder at give studerende løbende, fremadrettet kritik på.

Metoderne præsenteres her sammen med et kig ind i klasseværelset hos en ekstern underviser med erfaringer i at benytte lignende værktøjer.

Den altafgørende bedømmelse

På DUNs årlige konference 2007 i Ålborg under overskriften *Gode studie- og læringsmiljøer og effektiviseringer – kan de to ting forenes?* var en af hovedtalerne Sally Brown fra Leeds Metropolitan University, som talte (og underholdt) under overskriften »Assessing more students – How can we do it better?«. ¹ Sally Brown er prorektor for Assessment, Learning & Teaching og rækkefølgen af ordene er ikke tilfældig. »Assessment«, som kan oversættes med bedømmelse og svarer til »evaluation« i amerikansk litteratur, er ifølge Sally Brown den vigtigste af de tre. Man kan ikke få dyb læring og

god undervisning til at fungere, for bedømmelsesformen understøtter det – en tankegang, der genfindes i Biggs' (2003) begreb constructive alignment.

Det kan være provokerende eller i hvert fald irriterende at acceptere, at bedømmelsesformen skal være så afgørende – burde de studerende ikke kunne forstå, at det vigtige er, at de lærer at arbejde selvstændigt og grundigt, selvom eksamen bedømmer dem på fx udenadslære, eller hvor godt de arbejder under tidspres? Måske, men ifølge Sally Brown må vi acceptere, at store dele af studentermassen ikke ankommer til universiteterne med en sikker og ønskværdig fornemmelse af, hvad deres mål med at være her er, og at deres mål og studieadfærd derfor i høj grad formes af de krav, vi stiller til dem, og den form, vi giver deres bedømmelse. Der er en god grund til, at der på ethvert hold er nogle, der allerede ved første undervisningsgang begynder at spørge til form og krav ved eksamen...

Den tidskrævende bedømmelse

Har vi først accepteret, at bedømmelsen er af afgørende vigtighed, kan vi hurtigt komme videre til, at individuel, løbende, fremadrettet (formativ) bedømmelse er betydeligt mere fremmende for dyb læring, end det er at lade et langt undervisningsforløb kulminere i en ensom og stresset proces, der belønnes med et uforklaret tal. Når bedømmelse bliver individuel, løbende og fremadrettet kalder vi den bare ikke bedømmelse mere, men feedback, respons eller kritik², hvilket antyder, at bedømmelse af denne type ikke kan gøre det ud for en formel eksamen, men udbredelsen af portfolioeksamener og andre kreative løsninger indikerer, at begrænsningerne ofte findes i eksamensudformernes fantasi.

Det ofte uløselige problem står så tilbage: Individuel

kritik tager en frygtelig masse tid – noget de færreste universitetslærere er bebyrdede af, og ind imellem har man endda fornemmelsen af, at disse omhyggeligt udformede tilbagemeldinger ikke bliver læst eller hørt.

Al kritik tager tid, det prøvede heller ikke Sally Brown at benægte, men hvis vi kan spare *noget* af den irriterende tid, hvor vi alligevel føler, at vi fx skriver/siger det samme igen og igen, må det være et forsøg værd.

Sally Brown foreslog, at vi forsøger os med et udvalg af syv konkrete tidsbesparende kritikmetoder.³ Jeg opdagede, at det gør jeg – og sikkert mange af jer – allerede i større eller mindre udstrækning, så jeg vil illustrere Sally Browns pointer med eksempler fra egne undervisningsforløb.

1. Kommentarlister

En helt enkel metode til at spare tid, når man giver skriftlige tilbagemeldinger på skriftlige produkter, er at lave en liste over de kommentarer, man giver rigtig ofte, give dem numre (Sally Brown nåede op på 85 stk.), udlevere listen til sine studerende og fremover bare skrive små numre på opgaverne, hvor man ellers ville skrive »tjek tegnsætning«, »hvem siger det?« eller »god pointe«. Man kan endda udbygge disse kommentarer til hele sætninger, så man ikke er den eneste, der helt ved, hvad de betyder. Man kan selvfølgelig stadig tilføje unikke kommentarer til hver opgave, ligesom man kan rationalisere metoden yderligere ved brug af it.

Ifølge Sally Brown er der den ekstragevinst, at en sådan scribe numre på en tilbageleveret opgave gør de studerende nysgerrige og får dem til faktisk at læse den kommentar, der svarer til nummeret. Jeg kunne yderligere forestille mig den gevinst – jeg har ikke afprøvet metoden endnu – at de studerende bliver opmærksomme på, at de gentager egne og andres fejl og vil gøre sig umage for i det mindste at lave nogle nye fejl. Men husk selvfølgelig, at en kommentarliste også skal indeholde de *positive* kommentarer, man ofte bruger.

2. Kritik-ark

I samme boldgade kan man standardisere sin kritik ved at udforme et skema med to spalter, hvor den første indeholder kriterier, som opgaven bedømmes efter, og som de studerende forhåbentlig har været bekendt med, inden de løste den; den anden spalte indeholder bedømmers vurdering af, i hvor høj grad besvarelsen levede op til netop det kriterium. Sally Brown anbefalede en 5-punktskala. Hver studerende får altså det samme skema, men med en individuel bedømmelse af, i hvor høj grad den studerende har levet op til hvert kriterium.

Selv om man ikke mener, at de studerende bliver særlig meget klogere af at få et tal hæftet på sig, og det sikkert stadig ville være bedre, hvis vi havde tid til

at knytte kommentarerne til konkrete steder i opgaveteksten, kan det godt tænkes, at de studerende kan blive en del klogere af at få ti (eller fem eller tyve) tal hæftet på sig og vil have en mere fokuseret idé om, hvor de skal sætte ind næste gang.

Jeg har ikke forsøgt mig med formen, som den er beskrevet her, men jeg har udarbejdet en liste med de toogtyve spørgsmål, jeg stiller mig selv, når jeg skal vurdere mine studerendes opgaver, og udleveret den med en opfordring til, at de studerende spurgte sig selv om det samme, inden de afleverede, eller når de skulle give hinanden kritik. Det ville være ret let at omforme spørgsmål som »Passer teksten til mediet?« eller »Er relevans og aktualitet af emnet klar?« til udsagn som »Teksten passer til mediet« eller »Relevans og aktualitet af emnet er klar« på et kritikark og vurdere teksterne på det og derved give de studerende et mere detaljeret indblik i, hvad min samlede bedømmelse bygger på.

3. Modelsvar

Man kan også give studerende kritik indirekte ved at vise dem modelsvar, som de kan sammenligne deres egen opgave med. Tanken er, at de vil få en intuitiv adgang til kriterierne og kunne imitere⁴ kvalitetene.

Der er flere måder, hvorpå man kan give sine studerende adgang til eksemplariske løsninger på den opgave, de selv har prøvet kræfter med: Man kan selv udarbejde en løsning. Man kan bruge en af de studerendes egne løsninger, som skiller sig ud. Jeg har insisteret på, at alle skulle aflevere deres tekster til holdets grupperum, og at alle skulle læse hinandens. Det har gjort det let at fremhæve en af besvarelserne og argumentere for dens kvalitet, da alle i forvejen kendte hinandens besvarelser, og skulle der være nogle, der ikke havde fået læst de andres, tror jeg, fremhævelsen vækkede deres nysgerrighed, så den udpegede besvarelse faktisk blev læst.

Man kan også bruge løsninger fra tidligere studerende, der har løst samme opgave (og givet tilladelse hertil); det fandt jeg oplagt i forbindelse med den afsluttende 20-siders opgave, mit hold i Skriftlig Formidling fik 4 døgn til at skrive og ikke overraskende var noget nervøse for. Jeg satte dem til at løse sidste års eksamensopgave i grupper og udleverede derefter to lånte gode besvarelser fra sidste år til gennemlæsning og sammenligning.

Nogle fraråder den slags imitations-eksempler, fordi de frygter, at de studerende skal tage dem som rettelister og prøve at efterligne dem alt for tæt, men min og mange andres (fx Geist 1996) erfaring er, at hvis blot de studerende får adgang til flere eksempler, som de kan sammenligne og se forskelle imellem, er gode eksempler lettere at tage ved lære af end nok så mange eksplicitte, generelle kriterier. Fx får mange speciale-skrivere en aha-oplevelse ved at læse nogle færdige specialer og får lettere ved at forestille sig helheden og strukturen i deres eget speciale, selvom det skal være

helt anderledes end dem, de har læst. I eksemplet med 4-døgnsprøven brugte jeg desuden tid på at diskutere de udleverede eksempler med mine studerende og argumentere for, hvor jeg så kvaliteten, og inviterede dem til at komme med bud på, hvordan man kunne have løst opgaven på en helt anden måde for at vise, hvor mange måder man kan gøre det godt på.

Endelig er det en mulighed for at lave et modelsvar, hvor man sakser gode passager fra forskellige opgaver sammen til én modelbesvarelse.

4. Kollektiv mundtlig kritik

Jeg har mange gange givet kollektiv mundtlig kritik af ugens opgave ved at fremhæve nogle typiske træk i besvarelsene – både kvaliteter og misforståelser og lavet dem til en overskrift fulgt af nogle teksteksempler sakset fra de studerendes opgaver. Teksteksemplerne viste som regel en god måde at løse opgaven på. Jeg har også ofte påpeget og eksemplificeret, når nogle besvarelser har gjort noget helt atypisk for at starte en diskussion om kvaliteten heraf.

Jeg har fundet metoden meget nyttig af flere grunde. Selvom der ikke altid var en helt igennem eksemplarisk opgave til rådighed, der kunne bruges som modelsvar, var der altid nogen, der havde lavet en smart indledning, andre der havde et godt sprog, nogle der havde en stærk argumentation. De afsnit kunne så klippes ind på en slide med overskrifter, der viste, hvilket kriterium de i særlig grad opfyldte. Det havde også den klare fordel, at da man som regel kan finde noget godt i enhver besvarelse, kunne jeg lave lidt rotation i, hvilke studerendes opgaver jeg klippede fra, og dermed undgå at fremhæve de samme få studerende hver gang.⁵ Jeg har faktisk været så glad for denne form for tilbagemelding, at jeg har brugt den selv, når jeg har givet individuel kritik, fordi jeg har syntes, det var ærgerligt, hvis de studerende ikke fik lejlighed til at lære af hinandens besvarelser også.

At give kollektiv mundtlig kritik af hele holdets opgaver samlet har ifølge Sally Brown den fordel, at man også har hele sit kropssprog og sin stemme til at hjælpe med at gøre kritik til noget rart, fælles, fremadrettet og dialogisk i den gammeldags betydning, at de studerende kan stille spørgsmål. Men det helt basale er selvfølgelig, at de studerende kan lære af hinandens fejl og succeser. Jeg kan tilføje den fordel, at selv dem, der ikke har afleveret frivillige opgaver, får noget ud af kollektiv mundtlig feedback på de andres.

Jeg har også oplevet, at de studerendes ønske om kritik i ret høj grad tilfredstilles med kollektive tilbagemeldinger. Jeg begyndte oprindeligt på det, fordi jeg stod overfor et massivt ønske fra de studerendes side om tilbagemeldinger på alt, hvad de skrev, ligegyldigt hvor meget jeg argumenterede for, at de lærte en masse af bare at skrive teksterne og læse hinandens. Og jeg fandt

så siden frem til at kombinere kollektiv kritik med et tilbud om, at de studerende aktivt kunne henvende sig til mig mundtligt eller pr. mail, hvis de havde specifikke spørgsmål til deres egen opgave eller bare var meget i tvivl og savnede individuel kritik. Det har nogle så gjort, men ikke så mange, som man skulle tro.

5. Kollektiv skriftlig kritik

Tanken er den samme med kollektiv skriftlig kritik som med mundtlig. Her udarbejder underviseren bare en skriftlig rapport med fællestræk eller særtræk i opgaverne og illustrerer dem med teksteksempler. Det tager længere tid i forberedelse, men sparer noget undervisningstid. Man kan tilføje forslag til supplerende læsning til dem, der fx har begået en bestemt type fejl. Man kan selvfølgelig også stadig give en eller anden form for individuel kritik til hver enkelt opgave ud over den kollektive kritik.

6. Computerstøttet kritik

Som i så mange andre sammenhænge, hvor IT-muligheder præsenteres, er computerstøttet kritik en slags overkategori, der ikke rigtig er sammenlignelig med de andre kritikmuligheder. Alle de øvrige former kan flyttes til cyberspace, og som minimum bør al udveksling af tekst herunder skriftlig kritik ske ad denne vej for at lette adgangen hertil og muligheden for at skabe en historik i holdets og den enkelte studerendes udvikling, og så de studerende får kritik hurtigst muligt. Jeg har også gode erfaringer med at lade alle tekster være tilgængelige for alle, så de studerende kan lære af hinanden på holdet – det giver også en følelse af fællesskab, at alle ved, hvad alle arbejder med.

Der er dog også særlige muligheder for at teste og give nem og hurtig kritik i cyberspace. Sally Brown gjorde endnu engang opmærksom på de muligheder, mange af os ved eksisterer, men endnu ikke har udnyttet, for at lave tests, som computeren straks kan kontrollere og give kritik af. Fordelene er, at det kræver meget lidt af underviserens tid, når første testen er udformet, og at den kan bruges til uendeligt mange studerende. Og ikke mindst får de studerende kritik på det tidspunkt, hvor de er mest motiverede, nemlig lige med det samme. Endelig kan også denne type computerstøttet kritik give let adgang til at se historikken i den studerendes udvikling også for den studerende selv.

Jeg tror, mange humanister tænker, at computertests kun er for de faktatunge fag. Jeg indrømmer, at jeg heller ikke har taget mig sammen endnu, men selv retorik indeholder ved nærmere eftersyn fakta, og jeg har faktisk materialet klar.

Jeg bruger af og til (efter inspiration fra en anden DUN-konference) at give mine studerende en lille »Tip en 13er« – liste med spørgsmål, typisk til terminologi eller argumentationsanalyse, og så snart, de har

udfyldt den, får de en liste med svarene, så de selv kan tjekke, hvor mange rigtige de havde. Det går lynhurtigt, jeg retter intet og spørger ikke engang, men de studerende lærer helt klart noget om deres standpunkt, og hvor de har brug for at sætte ind, og studerende er mere end en gang blevet set i løb i retning af bøgerne umiddelbart efter en sådan lyntest.

Den slags tests ville være oplagte at have på holdets hjemmeside, så man kunne tage dem når som helst, og mulighederne for udbygge til store og snedige systemer begrænses kun af resurser.⁶

7. Studenterkritik

At involvere de studerende i deres egen løbende bedømmelse og kritik var en tilgang, Sally Browns fandt lovende.

Studenterkritik (»self assessment« og »peer assessment«) er ligesom computerstøttet kritik en slags overkategori, man kan putte de andre ind i.

Man kan sætte studerende til at give kritik af hinandens kladder, tekster eller mundtlige oplæg på et utal af måder i par, grupper og hele holdet samlet både mundtligt og skriftligt. Jeg har fx stillet som opgave, at mine studerende skulle skrive en grundig fremadrettet kritik af en anden på holdets tekst, som denne anden derefter kunne bruge til at forbedre sin tekst med inden endelig aflevering. Det gav særligt mening i mit fag, hvor kompetencer i tekstrevision er et centralt mål med faget. Den slags kombinationer, hvor de studerende både får kritik af underviser og medstuderende (evt. i flere omgange) med mulighed for revision imellem kritikrunderne tilgodeser også Sally Browns anbefaling af at lade de studerende aflevere det samme produkt flere gange.

Ligeledes kan man benytte metode 2–6 som variationer af studenterkritik. Man kunne bede de studerende vurdere egne eller hinandens opgaver ved at udfylde underviserens kritikark jf. nr. 2 ovenfor. Man kunne bede de studerende udvælge, hvad de vurderer som et modelsvar, fra holdets pulje jf. nr. 3 ovenfor. Ja man kunne endda sætte studerende til at vurdere, hvad fællestrækkene i en bunke opgaver er og forberede en kollektiv kritik jf. nr. 4 og 5 ovenfor. Man kunne vel principielt også sætte de studerende til at udforme små net-tests til hinanden jf. nr. 6 ovenfor, og i hvert fald kan de studerende også ved studenterkritik med fordel aflevere kritikken til et fælles netsted, så de får mulighed for at lære af hinandens arbejde.

Vi lærer som undervisere meget af at give kritik, og den læring kunne vi lade vores studerende få adgang til indimellem.

Men det kræver meget af de studerende at kunne give sig selv og hinanden god fremadrettet kritik. Kritikgivning skal ifølge Sally Brown læres og genopfriskes løbende.

Det kræver også noget af underviserne. Studenterkritik kræver tilgængelige, eksplicite, operationelle kriterier for kritikken. Kriterier de studerende skal lære at underbygge, hvordan deres egne eller deres medstuderendes arbejde lever op til, eller mere formativt, hvordan deres arbejde kan *komme til* at leve op til. Studenterkritik har potentiale til at spare tid for underviseren, men der ligger en stor indsats i at planlægge og starte det op.

Fordelene ved studenterkritik fyldte dog også nogle slides hos Sally Brown. For det første virker det rimeligt, hvis man ønsker selvstændig læring på alle andre områder, at også bedømmelse til dels kan være selvstændig. For det andet er der forskning, der peger på, at de studerende opnår en mindre overfladisk lærings-tilgang ved at være involveret i deres egen bedømmelse; ligesom de studerende ved at lære at give kritik får en bedre forståelse af og respekt for den kritik, de selv modtager, bl.a. fordi de får mulighed for at arbejde med og internalisere bedømmelseskriterierne. At lære at give og modtage kritik er desuden i sig selv nyttigt i et livslangt læringsperspektiv.

500 ekstra

Det var syv forslag til formativ bedømmelse, som ikke slider underviseren helt op. Man kan selv finde på flere, og kan man ikke få nok, kan man læse *500 Tips on Assessment* af Sally Brown og kolleger (2004).

God undervisning!

Litteratur

- Anonym (1998). *Retorik til Herennius*. Gyldendalske Boghandel.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. 2nd ed. SRHE and Open University Press.
- Brown, S., Race, P. & Smith, B. (2004). *500 Tips on Assessment*. 2nd ed. Routledge Falmer.
- Cicero, M. T. (1981). *De Oratore*. I *Retoriske skrifter / [af] M. Tullius Cicero*; ved T. Hastrup & M. Leisner-Jensen. Odense Universitetsforlag.
- Geist, U. (1996). »Imitation as a tool in writing Pedagogy«. *Effective Teaching and Learning of Writing*. Amsterdam University Press.
- Isokrates (1986 a). »Mod Sofisterne«. I *Fire taler*. Museum Tusulanums Forlag.
- Isokrates (1986 b). »Antidosis«. I *Fire taler*. Museum Tusulanums Forlag.
- Greene, S. (1995). »Can Writing be Taught?« I *Pluridicta* nr. 30. Institut for Sprog og Kommunikation.
- Quintillian (1990). »Institutio Oratoria«. *The Rhetorical Tradition*. St. Martin's Press.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (1999). *Opgaveskrivning på videregående uddannelser*. Samfundslitteratur.

Noter

- 1 Se Sally Browns slides på www.dun-net.dk.
- 2 Jeg bruger »kritik« i ordets oprindelige værdineutrale betydning, ikke som en negativ tilgang.
- 3 Man kan let selv finde på flere, når man først er inde i tankegangen.

- 4 Imitation skal her forstås i den klassiske retorisk didaktiske betydning som efterligning af idealer, ikke som nogen form for afskrivning eller tankeløs kopiering. Ved at efterligne flere eksemplariske modeller kan vi opnå vores egen udsøgte stil, mente de gamle retorikere. For argumentation for imitatio's absolutte nytte i læring se fx Isokrates 1986a&b, Cicero 1981, bog II, punkt 89-90), Anonym, 1998, Quintilian, 1990, (fx bog 2, kap V), Geist 1996, Greene 1995, og Rienecker og Jørgensen 1999, fx kap. 3.
- 5 Jeg satte ganske vist ikke navn på uddragene, men de studerende skal nok finde ud af, om deres opgave er med i puljen.
- 6 Vejen vises af Akademisk Skrivecenters sprogtest på <http://akademiskskrivecenter.asc.ku.dk/sprogtest/sprogtest2/>, Det Kongelige Biblioteks test <http://www.ubtesten.dk/> og lignende, som formår at net-teste sprog- og informations søgningskompetencer.