



Elevfeedback og læring

To udviklingsprojekter om formativ evaluering på
Fredericia Gymnasium



AARHUS
UNIVERSITET

CENTER FOR UNDERVISNINGSUDVIKLING OG DIGITALE MEDIER

Titel:

Elevfeedback og læring

Forfatter:

Gry Sandholm Jensen

Projektansvarlig, Aarhus Universitet:

Mette Brinch Thomsen

Projektansvarlig, Fredericia Gymnasium:

Rita Juncher Christensen

Udgivet af:

Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet

©Aarhus Universitet, 2015

ISBN: 978-87-7684-773-9

Indhold

Indledning: undersøgelsesdesign og præsentation af projekter	2
Projekt 1: Elevfeedback i dansk (2.g).....	4
Projekt 2: Elevretning i samfundsfag A (3.g)	5
Analyse af projekt 1.....	6
Formål og udbytte	6
Rammer for feedback.....	7
Feedback i mange fag.....	9
Elevfeedback vs lærerfeedback.....	11
Rette eller give feedback?	13
Analyse af projekt 2.....	15
Formål og udbytte	15
Rammer for feedback.....	16
Elevfeedback vs lærerfeedback.....	18
Feedback på tværs af klasser.....	20
Rette eller give feedback?	22
Opsummerende analyse.....	24
Tillid vs mistillid	25
Symmetri vs asymmetri	26
Konklusion	27
Bilag	28
Bilag 1: Lærerinterview, Projekt 1	28
Bilag 2: Fokusgruppe med elever, Projekt 1.....	28
Bilag 3: Lærerinterview, Projekt 2	29
Bilag 4: Fokusgruppe med elever, Projekt 2.....	30

Indledning: undersøgelsesdesign og præsentation af projekter

På Fredericia Gymnasium har der fra efteråret 2013 til efteråret 2014 kørt en række projekter med fokus på formativ evaluering på skriftligt arbejde. De to projekter, der er omdrejningspunktet i denne rapport, er dels et projekt med elevfeedback i dansk i en 2.g-klasse (projekt 1) og dels et projekt med elevretning på tværs af klasser på et 3.g samfundsfag A-hold (projekt 2). Det første projekt kører videre fra sidste år, hvor det indgik i UVM-projektet *Styrket formativ evaluering og udvikling af evalueringskulturen*¹.

Fokus i undersøgelsen her er helt overordnet på, hvilke kriterier der gør sig gældende i forhold til oplevet relevans af feedback på skriftligt arbejde. Det gælder både i forhold til at give feedback og at modtage den, og i den forbindelse vil der mere specifikt blive fokuseret på temaerne tillid/mistillid og symmetri/asymmetri. Begge projekter arbejder med en kombination af lærer-feedback og elev-feedback og det ene projekt arbejder desuden med elev-feedback på tværs af klasser og til dels også årgange. Omdrejningspunktet vil være forskellene mellem disse forskellige feedbackrelationer. Det der er interessant er altså fx, hvilken rolle tillid spiller, når eleverne får feedback fra læreren, i forhold til når de får den fra andre elever og selv giver den til andre elever, og hvilke faktorer der har indflydelse på deres oplevelse af tryghed i de forskellige situationer. På samme måde vil der blive fokuseret på, hvordan symmetri eller asymmetri og feedbackgiverens viden om opgaven har indflydelse på oplevelsen af feedbackens værdi i de forskellige feedbackrelationer.

For hvert projekt er der foretaget observation af undervisningen i et af de moduler, hvor klasserne arbejdede med projektet. Observationerne er blevet foretaget af to personer og dokumenteret med observationsnoter. Derefter blev der foretaget fokusgruppeinterview med 5-7 elever og individuelle lærerinterview med de 2 involverede lærere (det ene lærerinterview lå dog umiddelbart før observationen i den pågældende klasse). Observationerne blev fortrinsvis brugt som baggrund for de efterfølgende interview, men inddrages enkelte steder i analysen af interviewene som opbakning eller nuancering.

Interviewene med elever blev foretaget som fokusgruppeinterview for at åbne op for refleksioner hos de enkelte elever. Fokus i alle spørgsmål var på elevernes oplevelser med projektet med ønsket om at få både fælles og individuelle erfaringer frem. Der deltog 5-7 elever i hvert interview, og eleverne blev udvalgt af deres lærer, ud fra det kriterium at informanterne skulle dække en vis bredde i forhold til fagligt niveau og engagement i projektet. Samtidig er der søgt en nogenlunde lige kønsfordeling mellem eleverne, og i den klasse, hvor eleverne arbejdede i grupper, deltog der en elev fra hver gruppe i interviewet for at få så bredt et billede af gruppernes erfaringer som muligt. Da det ene projekt var en fortsættelse fra sidste skoleår,

¹ Nærmere beskrevet på hjemmesiden for skolenetværket tilknyttet projektet: <http://www.langkaer.dk/om-skolen/projekter/netvaerk/>

mens det andet først var startet op med den pågældende klasse i dette skoleår, er der stor forskel på, hvor meget erfaring eleverne havde med projekterne på tidspunktet for interviewet. Derfor er der også forskel på deres refleksionsniveau og deres mulighed for at forholde sig til fx læringsudbytte i et længere perspektiv. Rent praktisk betød det, at det ene elevinterview blev væsentligt længere end det andet (hhv. 55 min. og 28 min.)

Både elev- og lærerinterviews er lavet som semistrukturerede interviews organiseret efter en række temaer. Indholdet i det enkelte interview er tilpasset efter hvert af projekterne, men der er en række temaer, der har gået igen på tværs af alle fire interview, fx forholdet mellem elev- og lærerfeedback. Begge lærere og alle elever er blevet spurgt om, hvad projektet konkret har bestået af, for at afdække, hvordan projekterne har udmøntet sig i praksis, og hvordan dette er blevet oplevet af henholdsvis elever og lærere, og hvad de hver især ser som vigtige dele af projektet. Ligeledes blev alle informanter som afslutning på interviewet spurgt om, hvad der er det vigtigste, de har lært af projektet.

Alle observationer og interviews er foretaget i efteråret 2014, og de enkelte interviewguides findes i bilagsmaterialet. Interviewene er blevet transskriberet og efterfølgende behandlet ud fra en række induktivt opståede temaer relateret til de overordnede fokuspunkter.

I analysen vil de to projekter i første omgang blive behandlet hver for sig, da de er organiseret ret forskelligt og derfor også har resulteret i forholdsvis forskellige erfaringer. Lærernes og elevernes erfaringer vil indgå på lige fod i en vekselvirkning, hvor de somme tider vil understøtte hinanden og andre gange præsentere forskellige vinkler på et tema, alt efter hvordan henholdsvis lærer og elever har oplevet det. Efter den individuelle behandling af de to projekter følger en kort sammenligning, så der til sidst kan udtrages nogle generelle erfaringer fra de to projekter.

Temaerne i de individuelle analyser er "Formål og udbytte", "Rammer for feedback", "Elevfeedback vs lærerfeedback", Feedback på tværs af klasser (Projekt 1)/Feedback i mange fag (Projekt 2) og "Rette eller give feedback?". I rapporten bruges generelt begrebet feedback om det at give konkrete tilbagemeldinger på tekst eller opgaver, men elever og lærere bruger ofte respons som et synonym hertil (særligt Projekt 1). I projekt 2 talte både lærer og elever ofte om at rette opgaver i stedet, og hvor det vurderes, at der netop er tale om at rette frem for at give feedback er dette begreb også brugt i rapporten. Som det fremgår af temaerne, bliver netop forskellen på at rette og give feedback eksplicit behandlet i begge analyser.

Efter de individuelle analyser, følger en sammenfatning med fokus på de overordnede temaer tillid/mistillid og symmetri/asymmetri.

Her følger en beskrivelse af arbejdsmetoderne i de to projekter og deres progression på tidspunktet for observation og interviews.

Projekt 1: Elevfeedback i dansk (2.g)

Projekt 1 blev startet op i efteråret 2013, hvor det kørte som et samarbejde mellem klassens kemi-, matematik-, fysik- og dansklærer, der alle anvendte elevfeedback i deres undervisning. Hvordan de konkret arbejdede var forskelligt fra fag til fag, men fælles for alle 4 fag var, at de tog udgangspunkt i Tekstfeedbackspillet² som grundlæggende arbejdsredskab i feedbackarbejdet. Samtidig arbejdede alle lærere med fremadrettet feedback på afleveringer frem for karakterer. Eleverne var i faste grupper i feedbackarbejdet, og disse grupper var sammensat af lærerne ud fra bl.a. et princip om at have en vis niveaumæssig spredning i den enkelte gruppe. I foråret 2014 blev der, i forbindelse med UVM-projektet *Styrket formativ evaluering og udvikling af evalueringskulturen*, lavet observationer og interviews af første fase af projektet. Disse data er behandlet i rapporten udarbejdet i forbindelse hermed³.

I 2.g (efteråret 2014) er projektet kørt videre i dansk men ikke i de øvrige fag, idet lærerne har besluttet, at arbejdsmetoden fremover primært skal benyttes i forbindelse med større skriftlige opgaver. I starten af 2.g arbejdede eleverne således med elevfeedback et par gange i forbindelse med deres dansk-historie-opgave i nye grupper, men efter samme model som i 1.g, hvor hver elev i en gruppe forbereder feedback til alle de øvrige gruppemedlemmer (grupper a ca. 4), og feedbacken leveres mundtligt efter tur, så alle gruppemedlemmer hører alle de øvriges feedback på alle tekster. Herefter lavede dansklæreren en evaluering af metoden med klassen, og denne evaluering førte til, at eleverne udviklede en ny model, som de ønskede at afprøve. I den nye model skulle eleverne stadig forberede feedback til alle øvrige gruppemedlemmers tekster individuelt, men i stedet for at alle leverede deres feedback efter tur, ønskede eleverne, at skribenten skulle gå ud af rummet, mens gruppen ud fra deres forberedte feedback blev enige om en fælles feedback, der så efterfølgende blev leveret samlet til skribenten. Da vi observerede klassen i efteråret 2014, var det første gang, de afprøvede denne nye metode. Grupperne var i denne forbindelse sammensat efter emnevalg i dansk-historie-opgaven, så alle i gruppen skrev om samme emne, og den tekst, de skulle have respons på, var en redegørelse ud fra de tekster, de havde læst om emnet på daværende tidspunkt. I 1.g udstak lærerne kriterier for feedbacken, men i 2.g. var det nu i stedet den enkelte skribent, der skulle definere, hvilke fokuspunkter han/hun ønskede feedback ud fra.

² Jensen, T.W, Jensen, G.S. & Jensen, M.L. *Tekstfeedback – et processpil*, Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Arts, Aarhus Universitet, 2011

³ Jensen, G.S, *Styrket formativ evaluering og udvikling af evalueringskulturen*, Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet, 2014

I både 1. og 2.g har eleverne givet hinanden feedback på ikke-færdige produkter (opgaver/rapporter) undervejs i skriveprocessen, mens lærerne har givet feedback til den enkelte elev på de færdige produkter.

Projekt 2: Elevretning i samfundsfag A (3.g)

Projekt 2 har kørt på det pågældende hold fra efteråret 2014, men den involverede lærer lavede et lignende projekt i foråret 2014. Omdrejningspunktet for projektet har været elevretning af skriftlige samfundsfagsopgaver, herunder karaktergivning, og målet er, at eleverne skal ende med at udveksle terminsprøver med et andet hold til gensidig retning. Da vi observerede klassen, skulle de for første gang rette det andet holds opgaver, efter de et par gange i løbet af efteråret havde rettet hinandens opgaver internt i klassen. Begge klasser havde besvaret og afleveret samme opgavesæt til deres lærer. Lærerne byttede herefter opgaver og delte den anden klasses opgaver ud til deres eget hold, så hver elev rettede en opgave skrevet af en elev fra den anden klasse. Dette foregik i timen ud fra et retteark, eleverne havde fået udleveret. De skulle skrive kommentarer til opgaven og afslutningsvis give den en karakter. Det var op til eleverne selv, om de ville skrive navn på deres egen opgave, eller bruge deres elevnummer og på den måde være anonyme, men det var et krav, at de skulle skrive navn på den opgave, de rettede. Eleverne vidste således ikke nødvendigvis, hvilken elevs opgave de rettede, men alle kunne se, hvem der havde rettet hvilke opgaver. Lærerne havde forud for retningen delt opgaverne i to bunker efter niveau, så eleverne fik en opgave fra en elev, der var på nogenlunde samme faglige niveau som dem selv. Denne inddeling blev dog ikke italesat over for eleverne. Efter eleverne havde rettet opgaverne, byttede lærerne igen, så den enkelte lærer fik opgaverne fra sit eget hold. Lærerne rettede herefter opgaverne igennem og markerede, om de var enige eller uenige i elevernes kommentarer, og gav opgaven karakter. Det var udelukkende lærernes karakter, der talte.

Da vi observerede klassen, var det som nævnt første gang, de skulle rette den anden klasses opgaver. Ved tidligere lejligheder havde de rettet hinandens internt i klassen, og de havde en enkelt gang, da de gik i 2.g, prøvet at få deres opgaver rettet af et 3.g-hold. Det var også første gang, de fik et retteark at gå ud fra, og det fik de primært, fordi den anden klasses lærer havde ønsket at give sine elever nogle retningslinjer. Før de fik udleveret de andre elevs opgaver, blev besvarelsen af opgavesættet gennemgået af læreren med nedslag på enkelte delopgaver.

I næste afsnit følger først analysen af projekt 1, derefter en analyse af projekt 2 og til sidst en sammenfattende analyse af begge projekter.

Analyse af projekt 1

Formål og udbytte

Interviewet med læreren i dette projekt bygger videre på interviews foretaget i forbindelse med første runde af projektet. I de første interviews var der bl.a. fokus på hele formålet med projektet, og det følgende citat her stammer derfor fra første interviewrunde, hvor en af de andre lærere i projektet formulerede formålet således:

Der er to mål. Det mål, der er meget let at få øje på, det er, at de skal ende med hver især at lave nogle bedre produkter, men det er måske i virkeligheden den skjulte del af det, der er vigtigst, at de skal ... for det første erfare, at de lærer enormt meget ved at skulle forholde sig til andres (...) at de kan bruge de erfaringer, de får ved at kigge på andres... (Anden lærer fra projekt 1, første fase)

Der er et mål om at få eleverne til at lave bedre produkter, men der lægges samtidig vægt på nogle mere overordnede procesmål, der handler om at bevidstgøre eleverne om, at de kan bruge hinanden i en læreproces. Netop dette ligger fint i tråd med, hvad eleverne peger på, som det vigtigste, de har lært. Her sagde de fx: "Det vigtigste jeg har lært, det er nok, at man ikke skal være bange for at lade andre se sin opgave og rette den igennem" (Elev, projekt 1), "Man skal ikke være bange for at vise sine ting til andre og få respons på det" (Elev, projekt 1) og

(...) at det er sådan okay at aflevere noget, der ikke er færdigt og få kritik på det (...) det der med at vise sin tekst, selvom den ikke er færdig, det er vigtigt for at få en proces fremad, for at ens ting bliver bedre, det er klart det, jeg sådan tager med mig fra det der. (Elev, projekt 1)

Det er altså i høj grad det, læreren kalder "det skjulte mål", eleverne har taget til sig i form af procesbevidsthed, tryghed ved at lukke andre ind i en ufærdig proces og en forståelse for, hvad de kan få ud af at bruge hinanden i sådanne processer. Det mere åbenlyse mål om bedre produkter har eleverne dog også en fornemmelse af at være på vej mod. En af dem sagde fx i interviewet:

Jeg synes bestemt, ens afleveringer bliver bedre af det, netop fordi at bl.a. man får de andres synspunkter, men også, når man så har fået det respons til den der, så tænker man også over det, når man skal lave den næste aflevering, så kan man måske gå tilbage og kigge på de respons, altså svarene på de responspunkter, man havde der ... (Elev, projekt 1)

Her beskriver eleven direkte, hvordan han oplever, at feedback på én opgave kan bruges formativt i forbindelse med den næste og på den måde er med til at gøre hans opgaver bedre. En af de to-sprogede elever pegede specifikt på, at det havde forbedret opgaverne at blive gjort opmærksom på sproglige rettelser:

Jeg tror helt klart, respons det har gjort mig bedre til at være... altså fagligt bedre (...) Ja, sproglige rettelser og så også blive fagligt mere præcis.(...) altså i kemi, der har det virkelig hjulpet ... og, det har jeg også fået at vide af vores kemilærer, så jeg tror, det har noget med det at gøre. (Elev, projekt 1)

Her er det interessant, at eleven oplever en sammenhæng mellem, hvad der umiddelbart kunne virke som overfladiske rettelser, nemlig noget sprogligt, og så det at skrive fagligt bedre opgaver. Feedback på det sproglige er med til at gøre opgaven fagligt mere præcis og forbedrer på den måde meget direkte det enkelte produkt for eleven her. Fordi feedbacken er lagt ind i processen, så den bliver givet inden den endelige aflevering til læreren, har eleverne mulighed for at ændre nogen af de ting, som læreren ellers ville komme til at sidde og rette. Læreren har da også en oplevelse af, at der er visse ting, der bliver klaret, før han ser opgaverne:

der er nogen af de ting, som jeg har undervist dem i omkring at strukturere en opgave og sådan noget, som de hurtigere har fået igennem nogen gange (...) (Lærer, projekt 1)

I projektet her handler produktforbedringerne således både om på længere sigt at gøre eleverne bevidste om kriterier og på den måde gøre dem til bedre skribenter, men også om forbedring af det enkelte produkt, inden det afleveres til læreren.

Rammer for feedback

I første runde af projektet blev feedbacken hver gang struktureret ved hjælp af Tekstfeedbackspillet, men dette er læreren nu gået væk fra:

Jeg synes, spillet har udtjent sin værnepligt over for denne her klasse, men det har gjort det, at de har haft nogle ret stramme rammer at gøre det inden for, så de nu rent faktisk alle sammen ved og kan osv. og alle sammen er trygge i, at vi har det samme normsæt. (Lærer, projekt 1)

Det har altså været en pointe i projektet her, at der til en start skulle være stramme rammer om feedbackarbejdet. På spørgsmålet om, hvad der er det vigtigste, han har lært, svarer læreren:

Vigtigheden af rammer omkring feedback og vigtigheden af, at det er de samme rammer, der kører igen i løbet af et stykke tid i hvert fald i en periode, sådan at det skaber en tryghed hos eleverne, og de har lov til at blive bedre til det – den måde at arbejde på. (Lærer, projekt 1)

Begge de ovenstående citater peger på, at tryghed handler om at kende reglerne og vide, at alle følger dem. Samtidig viser de, at det tager tid at få indarbejdet reglerne, så rammer er ifølge læreren her ikke bare noget, man bruger helt i starten. Det er en bestemt måde at arbejde på, som eleverne skal lære, og

rammerne kan være med til at vise, at processen er vigtig. Eleverne forventes ikke at kunne arbejde på denne måde fra starten, men bliver støttet i selve processen ved hjælp af spillet.

I takt med at rammerne for feedbackgivningen er blødt op i løbet af projektet, har lærerne samtidig indført flere nye elementer i processen:

(...) noget af det, vi indførte sidste år sådan gradvist, det var, at de med det samme satte sig med deres opgave, så snart de var færdige med feedback (...) og begyndte at tænke over, okay, fint nok, hvad skal jeg egentlig have indarbejdet af det her, og det, tror jeg, er en vigtig pointe, at de ikke skal hjem fire-fem dage efter og så komme i tanker om, hvad er det egentlig, jeg har fået at vide, men at de kan komme i gang med det samme. (Lærer, projekt 1)

Læreren peger her på vigtigheden af, at eleverne får mulighed for med det samme at indarbejde feedbacken i deres opgave. Her synes der både at være en pointe i, at der ikke går tid mellem de to aktiviteter, så eleverne har opgaven frisk i hukommelsen, og at det ikke skal foregå derhjemme. Når der sættes tid af til at arbejde videre med opgaven på skolen, er det også et signal om, at det er en vigtig aktivitet.

De største ændringer i forhold til første fase af projektet er, at eleverne nu selv skal udpege til de andre, hvad de gerne vil have feedback på, og at der gives en samlet feedback, som gruppen diskuterer sig frem til og derefter leverer til skribenten. Eleverne var generelt positive over for disse ændringer og flere af dem beskrev, hvordan feedbacken nu var mere brugbar for dem:

Det var også første gang jeg virkelig har sådan fået respons-respons på det (...) ellers har jeg også bare fået "Det er fint", "Du har en kommafejl", "Du har en stavfejl", og så har jeg ikke rigtig fået mere til, hvordan jeg kan lave min opgave videre, men det fik jeg der. (Elev, projekt 1)

Citatet her handler om den nye metode, hvor feedbackgiverne taler sammen og giver en samlet tilbagemelding, og da eleven blev bedt om at uddybe, hvori den gode feedback bestod, lød det:

Øh, det var noget vildt godt altså sådan noget med "det kunne vi ikke lige forstå", "hvad mener du egentlig med det", "er det her ord korrekt at bruge i denne her sammenhæng", "du har ikke den røde tråd lige her" og altså "lav det mere generelt og så gå ind i den konkrete sag og søg videre", altså noget jeg kunne bruge til noget, så jeg virkelig kunne gå ind og ændre min opgave. (Elev, projekt 1)

I forhold til eksemplerne på tidligere respons fra det første citat er kommentarerne gået fra at forholde sig til tekstens overfladiske lag (kommafejl, stavfejl osv.) til de dybere lag, hvor det handler om struktureringen af teksten (fra generelt til konkret), sammenhæng mellem enkeltdele (rød tråd) og

formuleringer (forståelse og brug af ord). Samtidig opfattes disse kommentarer tydeligvis formativt af eleven, der beskriver dem som kommentarer, der gjorde det muligt at "gå ind og ændre noget i opgaven". Citaterne her tyder på, at eleverne i løbet af projektet er blevet dygtigere til at give feedback, og som læreren sagde i sit interview: "Det er også klart, at jo mere kvalificeret feedback, de får, jo nemmere er den at anvende" (Lærer, projekt 1).

Spørgsmålet er, om den bedre feedback skyldes den nye måde at levere den på, at eleverne får mere målrettet feedback, fordi de nu selv udpeger relevante fokuspunkter, eller at de er blevet bedre til at give feedback, fordi de efterhånden er blevet bedre læsere. De tre elementer kan sandsynligvis ikke skilles ad, men spiller sammen og påvirker hinanden i positiv retning. Helt overordnet tyder elevernes beskrivelser af deres oplevelse med projektet på, at de har fået øget deres feedbackkompetence, så de både er blevet mere bevidste om, hvad de har brug for hjælp til, er blevet bedre til at se forbedringsmuligheder i andres tekster, og er blevet bedre til at levere feedback på en hensigtsmæssig måde. Det sidste understøttes af følgende citat om at give feedback ud fra fokuspunkter:

(...) at man så læser efter det i stedet for sådan at læse efter alt muligt andet sådan helt generelt, så læser man efter den specifikke ting ned igennem opgaven, og på den måde så får man så svaret lidt mere specifikt og måske lidt mere behjælpeligt, over for den, der har lavet opgaven. (Elev, projekt 1)

Det interessante i citatet her er især sidste del, der peger på, at eleven har en forståelse for, at god feedback tager udgangspunkt i skribentens behov, hvilket kan ses som en forholdsvis kompliceret feedbackkompetence. Det understøttes af lærerens oplevelse af elevernes læring:

Så altså jeg synes jo, de er ved at være nået op på sådan et metaniveau, hvor de kan se på sig selv som feedbackgivere – et helt andet niveau end de var til at starte med. Og de er bedre til at sætte sig i skribentens sted, altså hvad er det egentlig der er god feedback på den her tekst. (Lærer, projekt 1)

Feedback i mange fag

Det særlige ved projektet her har været, at der er arbejdet intensivt med feedback i den samme klasse i mange forskellige fag. Det betyder, at der har været fokus på projektet fra mange sider, og netop denne grad af fokus er ifølge læreren en væsentlig faktor i forhold til projektets succes:

(...)Så det tror jeg er med til gøre dem gode, både det der med massiv indsats men også massivt fokus fra os selv internt, og det kan godt være, når vi kører hold nummer fire eller fem med respons, at man så i højere grad skal tage sig selv i nakken og sige "husk nu lige, hvad det er, der giver bonus" (Lærer, projekt 1).

Det, læreren peger på her, er, at det, at flere lærere har massivt fokus på projektet, i sig selv har en positiv effekt. Og videre peger han i forlængelse af dette på risikoen for, at dette fokus til en vis grad har at gøre med nyhedens interesse. Projektet er – ikke kun men også – interessant for lærerne, fordi det har karakter af eksperiment og didaktisk udvikling, og denne interesse smitter af på eleverne og på hele projektets succes. Men der er ingen garanti for, at fremtidige lignende projekter vil vække samme interesse.

En anden væsentlig faktor, læreren fremhæver, er åbenhed:

Ja, og der mener jeg egentlig åbenhed over for, hvordan de [eleverne] opfatter det. Og åbenhed over for, hvad er det egentlig for nogen strategier, vi har gang i, der er ikke sådan ... der har ikke været nogen skjulte dagsordner over for eleverne (...) det har ikke som udgangspunkt været nødvendigt for dem at skjule noget over for os i det her. (Lærer, projekt 1)

Ligesom eleverne forventes at dele ufærdige tekster og modtage feedback, må lærerne altså også se projektet som en proces, der stadig kan ændres og forbedres. Og de må åbent dele deres tanker om projektet, som eleverne så til gengæld kan melde tilbage på. Igen tyder det på, at projektets status som udviklingsforsøg er vigtig. Ved den observation, vi lavede i denne omgang, var det fx første gang, klassen afprøvede en ny måde at give feedback på, som netop var blevet udviklet i et samarbejde med eleverne, efter de havde givet nogle negative tilbagemeldinger på den oprindelige måde at strukturere feedbacken på.

På samme måde som åbenheden både gælder elevernes åbenhed over for hinanden og åbenhed mellem lærere og elever, peger læreren også på vigtigheden af samarbejde, som noget, der både gælder mellem lærere og mellem elever. Læreren beskriver, hvordan han og hans kolleger har samarbejdet om projektet:

[Projektet] viser, at hvis man sådan er vedholdende, insisterende på – og det kan sådan set være et hvilket som helst pædagogisk tiltag – at så kan man faktisk flytte noget i flok, som er sværere at flytte enkeltvis, fordi det der med at få dem til at være reflekterede skrivere, som det her jo i høj grad også handler om, det er ikke noget, jeg kan lære dem som dansklærer. (Lærer, projekt 1)

Læreren har en bevidsthed om, at samarbejdet med de øvrige lærere er væsentligt for at kunne opnå de læringsmål, der er med projektet, og han oplever dette samarbejde som vellykket. I tråd med dette beskriver han, hvordan også eleverne i løbet af projektet har lært at samarbejde på tværs:

På nuværende tidspunkt der kan de arbejde sammen med alle (...) det oplever de ikke som et problem længere, altså den der trykkesting, de oplever, de kan arbejde sammen med og få respons fra alle, og at de kan acceptere, at man gør det forskelligt. (Lærer, projekt 1)

I citatet fornemmer man, at det ikke altid har været sådan for eleverne ("ikke et problem længere"), men at det netop er den massive indsats i forbindelse med projektet, der har lært dem dette. Samtidig kobler han det at kunne arbejde sammen med alle med en følelse af tryghed hos eleverne. Altså at det gør dem trygge, at de arbejder godt sammen med alle – de behøver ikke føle sig usikre sammen med bestemte elever.

Elevfeedback vs lærerfeedback

Elevernes oplevelse af, hvad de får ud af elevfeedback, handler bl.a. om at få andre vinkler på stoffet, og om at det er en fordel at "Vi er på lige fod, og vi sidder med den samme opgave" (Elev, projekt 1). At være på lige fod refererer sandsynligvis både til det, at begge er i samme situation og både giver og modtager feedback, men også til, at de er på samme faglige niveau:

Man [har] jo det samme niveau som ens klassekammerater, og på den måde kan man også få noget respons på noget, man selv kan relatere til (...) noget man måske bare ikke lige havde tænkt på, men så kommer til at tænke på, at, nå ja, det kan jeg jo egentlig godt finde ud af, og så kan man tænke det uden at få respons, så fremadrettet i resten af opgaven, der kan man godt selv tænke sig til det ... Og så gøre det i resten af opgaven. (Elev, projekt 1)

Det, eleven her peger på, er, at feedbacken fra andre elever er lettere at bruge, fordi den er på et niveau, hvor den svarer til noget, man som skribent selv kunne have set. Når man bliver gjort opmærksom på noget fra andre elever, er det derfor umiddelbart til at forstå, hvad de mener, og at gøre det i opgaven fremadrettet.

Eleverne oplever derfor, at det er relevant for dem at modtage feedback fra andre elever, og de har samtidig også blik for det, lærerne kalder det "skjulte" formål, som handler om, hvad de får ud af at give feedback:

Jeg tror også, at det [at] man skal give respons på andres opgaver, det er også en god øvelse i, at man bliver selv bedre til at se sådan de enkelte detaljer i teksten, altså man øver sig i at kigge efter lige præcis de fejl, den røde tråd og sådan noget. (Elev, projekt 1)

En anden faktor, som eleverne selv fremhæver som en fordel ved elevfeedback, er tryghed:

(...) man ved godt, man ikke får en karakter, og læreren ikke ser det her, og så er man også lidt mere ... det gør en mere tryk, tror jeg. (Elev, projekt 1)

Elevfeedback opfattes altså af denne elev som mere tryk end lærerfeedback. Her taler eleven dog ikke nødvendigvis om, at det er mere tryk end at få lærerens feedback på den færdige opgave, men netop om, at læreren ikke ser "det her", som jo er en ufærdig opgave i proces. Denne fordel peger læreren også på:

Jeg tror egentlig, at de opfatter det at de får respons fra de andre elever, det tror jeg, de opfatter som sådan en sparrings-camp, hvor de sådan lidt gratis kan få et puf hen imod ... fordi de vil jo gerne, når de afleverer noget, så vil de gerne vise mig, at de kan. (Lærer, projekt 1)

Eleverne peger dog også på nogle ulemper ved elevfeedbacken, der primært handler om, at der indholdsmæssigt er mulighed for at "hugge" ting fra hinandens opgaver, når man ser de andres ufærdige tekster:

(...) jeg var i hvert fald i en gruppe, hvor jeg så opdagede, at nogen havde taget noget fra min, og det er også svært at så stole på personen med at sende igen. (Elev, projekt 1)

En af de andre elever nævnte i forbindelse med spørgsmålet om, om de ville anbefale samme arbejdsmetode i andre klasser, at det skulle være en klasse "der har sådan disciplin nok til at kunne gøre [det] og ikke tage alt for meget fra hinandens tekster" (Elev, projekt 1). Den tillid, der ligger i at vise sine ufærdige tekster til hinanden, kan også misbruges. Ingen af eleverne fortalte om tillidsbrud relateret til blufærdigheden med hensyn til at dele tekster – fx at man gjorde grin med hinandens tekster, eller følte at de andre så skævt til fejl og mangler i den ufærdige tekst. Derimod gik tillidsbruddene på, at nogle elever kunne finde på at hugge gode ideer eller omskrive tekststykker og bruge det i deres egen aflevering.

Et andet muligt problem ved elevfeedbacken er, at den ikke nødvendigvis prioriteres af eleverne, når der er mange andre opgaver, der presser sig på:

(...) det er jo ikke det færdige produkt, og man tænker måske lige den her gang, der kan jeg nok lige leve uden responsen og så lave en fin aflevering alligevel, så skal jeg nok lave respons til de andre, men de behøver ikke lave respons til mig. Sådan kunne man godt tænke, hvis man netop har meget andet at lave og andre afleveringer, så bliver det ikke prioriteret helt så højt. (Elev, projekt 1)

Selvom eleverne udtrykker, at de får meget ud af feedbacken, har flere af dem på et tidspunkt undladt at aflevere tekst til deres gruppe. Det betyder dog langt fra, at de synes, det er i orden at komme tomhændet til gruppen. På spørgsmålet om, hvordan de har haft det med at komme til gruppen uden at have sendt tekst, svarede en af eleverne fx:

(...) Men det er jo ikke særlig rart, fordi som [lærerens navn] også sagde, det er jo sådan lidt, nu åbner de andre sig ligesom for dig og giver dig deres tekst og lader dem se det, og så har du ikke noget at give igen. (Elev, projekt 1)

Og en af de andre fulgte op:

Men så synes jeg næsten, det er endnu værre ikke at have forberedt respons til de andre, fordi det er irriterende at sidde som den eneste i gruppen, som har lavet respons til alle andre, og

man får ikke noget igen, det er bare træls, altså så er det mere okay, synes jeg, ikke at aflevere sin opgave og sige "jeg har simpelthen ikke haft tid, men jeg har givet jer det respons, jeg kunne". (Elev, projekt 1)

Eleverne er tydeligvis meget samvittighedsfulde i forhold til at deltage i feedbackgruppen og føler et ansvar over for hinanden. Under interviewet kunne man mærke, at dem, der fortalte, at de havde prøvet ikke at aflevere noget til gruppen, var lidt flove over det og havde travlt med at forklare, hvorfor det ikke havde kunnet lade sig gøre for dem at få teksten færdig. Som det fremgår af det sidste citat er der dog en større tolerance over for elever, der ikke afleverer tekst, end over for elever, der ikke forbereder feedback til de andre. Hvis man viser de andre den tillid at sende sin ufærdige tekst til dem, skal der kvitteres for det med feedback.

Selvom der arbejdes intensivt med elevfeedback, er der tilsyneladende stadig et behov for også at få feedback fra læreren:

Mit umiddelbare gæt er, at der stadig er en lærerautoritetsaura, fordi de kommer også stadigvæk og spørger, når de er uenige om ting og sådan noget, og det er stadigvæk mig, der har, i sidste ende, de endegyldige svar for, hvad det er, de skal kunne. (Lærer, projekt 1)

Denne fornemmelse hos læreren passer tilsyneladende meget godt med elevernes oplevelse:

(...) man kan godt klare det sådan uden lærer, men alligevel er det også rart lige at få den der, når man så har skrevet sin opgave, at han så retter den og giver respons på den. (Elev, projekt 1)

Jeg tænker også, at i sidste ende er det jo læreren, der skal kigge på opgaven og vurdere den (...), så derfor tror jeg, det også er fint nok, at læreren kigger på den, fordi så ved vi, hvad han forventer. (Elev, projekt 1)

Der er en tryghed i at få lærerens feedback, fordi det viser eleverne, hvad læreren forventer. Bag udsagnet her ligger altså en forestilling om, at det stadig er vigtigt med en "godkendelse" fra læreren, fordi det er læreren, som er den endelige bedømmer. I det første elevcitater beskrives det som "rart" at få en tilbagemelding fra læreren, så måske handler det ikke kun om godkendelse og sikkerhed i forhold til, at opgaven er "rigtig", men også mere overordnet om den anderkendelse, der ligger i, at læreren forholder sig til det stykke arbejde, eleven har lavet.

Rette eller give feedback?

I interviewet med eleverne blev det tematiseret, om der er forskel på at give feedback og at rette. Her sagde eleverne fx:

Altså når man får respons på en opgave behøver man jo ikke nødvendigvis at rette alt det, de har sagt, hvis man nu er uenig, altså det er jo deres – dem der giver respons – det er jo deres holdninger. (Elev, projekt 1)

(...) det er jo ikke nødvendigvis rettelser, respons består af, fordi jeg oplever også nogen gange, at jeg får noget positiv feedback, som er "det der, det vil jeg gerne se mere af", og "det der, det er godt". (Elev, projekt 1)

Jeg ser mere respons som en masse ideer og muligheder, andre folk giver til mig, og så kan jeg selv bestemme, om jeg vil vælge at bruge dem eller lade være frem for at snakke "ret", så siger du jo sådan "det her, det er forkert, det her, det er rigtigt", så på den måde synes jeg, de to ting er adskilte. (Elev, projekt 1)

Eleverne opfatter altså generelt feedback (respons) og rettelser som to forskellige ting. Feedback er en enkelt læsers mening om teksten eller ideer til det videre arbejde med den, mens det at rette handler om at udpege, hvad der er rigtigt og forkert i teksten.

I forlængelse af skellet mellem feedback og rettelser blev eleverne også spurgt til det, at de ikke får en summativ vurdering af deres opgaver i form af en karakter. Her var eleverne i interviewet generelt positive over for manglen på karakterer. En af eleverne pegede dog på, at der er en mulighed for, at det kan indvirke negativt på motivationen for at gøre det godt i den enkelte opgave, mens en af de andre elever beskriver, hvordan feedback frem for karakterer netop er en motivationsfaktor. Hun fortæller om sin reaktion på lærerens grundige feedback:

(...) så har jeg det bare sådan, det skal så bare ikke ske i næste aflevering det der (...) også fordi det er tit, hvis du får en karakter, så kigger du på karakteren, og så siger du "nå det her det var et 7-tal" eller "det her det var et 10-tal", og så var det bare det, hvor du nogen gange ... du kommer til at glemme kommentarerne. (Elev, projekt 1)

Hendes pointe er, at den fremadrettede feedback på specifikke elementer i opgaven giver hende lyst til at ændre netop disse elementer i næste aflevering, mens en karakter ville bremse for budskabet i kommentarerne. Dette understøttes af en af de andre elevers udtalelse:

Altså jeg har det der med at jeg, hvis jeg ved, jeg får en karakter på den opgave, jeg har lavet, så scroller jeg lige igennem alle de der fejl, og så går jeg ned og ser min karakter, og så ser jeg kun min karakter, jeg ser ikke det, læreren har skrevet, og så kan jeg ligesom ikke se mine fejl, jeg tror det er virkelig, virkelig godt, at man ikke definerer sig selv som et tal, og så går ind og laver sine fejl om. (Elev, projekt 1)

Analyse af projekt 2

Formål og udbytte

I lærerinterviewet i forbindelse med projekt 2 spurgte vi eksplicit til formålet med projektet, og her svarede læreren:

Jamen det er, at eleverne bliver bevidstgjort om de kriterier, de bliver bedømt ud fra, dybest set ... sådan det aller vigtigste. Det at de bliver skarpe på, hvad er det de selv bliver målt på, fordi så kan de bedre honorere de krav. (Lærer, projekt 2)

Arbejdet med elevretning er en vej til at få eleverne til at kende slutmålet for opgaver og dermed at kunne honorere kravene. Det handler om at vide, hvad der forventes, og så gøre det. På den måde kan man sige, at der er et forholdsvis stort produktfokus i projektet her. Her adskiller det sig fra projekt 1, og denne forskel bunder ikke nødvendigvis kun i forskellige didaktiske valg, men kan også have at gøre med de forskellige fagligheder i projekterne. I dansk handler det også om at kende kriterierne, men der er samtidig et stort fokus på at kunne analysere en tekst og anvende bestemte greb i sin fremstilling. Det virker som om, skriftlig samfundsfag i 3.g er mere præget af en tanke om, at det handler om at lære den rigtige måde at løse en eksamensopgave på.

Formålet er i sidste ende at gøre eleverne bedre i stand til at løse den forestående eksamensopgave. I tråd med dette peger læreren også på, at det er en vigtigere del af projektet, at eleverne giver feedback, end at de modtager den fra andre elever:

Mit primære fokus her det er faktisk bevidstheden om, hvad man skal kigge efter, når man er læreren, når man er retteren, og ikke så meget, det man får af den anden elev. (...) det primære fokus det er simpelthen på at blive skarp på, hvilke kriterier man retter ud fra, og se andre elevers måde at formulere sig på og tage ved lære af det. (Lærer, projekt 2)

Det er mindre vigtigt, om eleverne kan bruge den feedback, de får fra hinanden, fordi fokus er på selve det at forholde sig kritisk til en andens tekst og lære kriterierne at kende gennem at rette. Her er altså lagt størst vægt på læringspotentialer i at give feedback (rette). Læreren peger i interviewet på, at dette læringspotentiale ikke altid er synligt for eleverne, der for nogens vedkommende stadig hellere vil have feedback fra læreren. Han siger:

(...) Jeg har prøvet at fortælle dem, "Jamen I får sindssygt meget ud af det, for I ser, hvordan andre gør det", men jeg vil heller ikke blive ved med at præge dem med det ... så har jeg bare vidst, at det er det, de har fået ud af det. Selvfølgelig har jeg prøvet at give dem en metarefleksion. (Lærer, projekt 2)

Læreren har et klart mål med at lade eleverne læse hinandens opgaver og rette dem, men dette mål er ikke nødvendigvis klart for eleverne selv. Det interessante i citatet her er, at læreren giver udtryk for et bevidst valg om ikke at ville præge eleverne med sin egen forståelse. På dette punkt adskiller projektet sig meget fra det andet projekt, hvor der netop er gjort meget ud af eksplicit metarefleksion, og hvor det virker som om, eleverne fuldstændig har købt lærernes fortælling om, hvad de lærer af feedback.

Da vi i fokusgruppeinterviewet spurgte eleverne, om de havde fået at vide, hvad formålet med projektet var, kunne de umiddelbart ikke svare. En af dem gav dog efter lidt betænkningstid et bud på det:

Er det ikke også det, at man lettere kan se andres fejl? Og hvis man fx har gjort den samme fejl eller noget, der ligner, så kan man også lige ... lære og overføre til sine egne opgaver i fremtiden. (Elev, projekt 2)

Eleverne er altså tydeligvis lidt i tvivl om, hvad formålet med elevretningen er, men har dog en fornemmelse af det. Deres usikkerhed her kan skyldes, at formålet ikke er blevet ekspliciteret for eleverne (i hvert fald ikke på en måde, så de kan huske det), hvilket falder fint i tråd med lærerens forsigtighed med at påtvinge dem en bestemt forståelse af formålet. Det skal også bemærkes i denne sammenhæng, at eleverne kun havde arbejdet få gange med elev-retning på tidspunktet for interviewet. Havde de prøvet det flere gange, ville de måske være nået frem til en ide om formålet baseret på deres erfaringer – sådan som eleven i citatet ovenfor synes på vej til.

Rammer for feedback

Den overordnede udførelse af projektet er beskrevet i indledningen. I det følgende vil der være fokus på de mere konkrete rammer, eleverne blev givet, for selve udførelsen af feedback-aktiviteten. Forud for aktiviteten introducerede læreren til, hvad der skulle ske og hvordan:

(...) jeg forklarer dem om sandwichmodellen fx med ros, ris, ros og skriv tingene, som du gerne selv vil have tingene at vide, og skriv hvad der skal gøres bedre i stedet for at skrive, hvad der er skidt ... nogen af de her pædagogiske tricks. (Lærer, projekt 2)

Eleverne får nogle retningslinjer for god feedback, uden at læreren dog går i detaljer med disse. På den dag, hvor vi observerede undervisningen, blev dette præsenteret forholdsvis hurtigt, og det er da også interessant, at læreren beskriver sandwichmodellen som et pædagogisk "trick". Det tyder på, at feedbackprocessen i dette projekt snarere opfattes som en måde at formidle et indhold på frem for en væsentlig læringsproces i sig selv.

Da vi observerede eleverne, fik de desuden et retteark, der kunne guide dem i retningen af opgaven. Det havde de ikke haft ved de tidligere lejligheder, og i interviewet gav eleverne udtryk for, at det var en fordel for dem med arket. En af dem sagde om de tidligere oplevelser med at rette:

Jeg synes ikke, der var lige så meget rettefokus, som der har været i dag. Jeg synes tit, det har været lidt svært at skabe sig et overblik i andre folks afleveringer. (Elev, projekt 2)

Eleverne var altså generelt glade for rettearket, der blandt andet gjorde det lettere for dem at skabe overblik over den opgave, de sad med, og guidede dem i forhold til, hvad de skulle kigge efter i den. Da vi spurgte ind til, hvad de havde kigget efter i opgaverne, før de havde rettearket, svarede en af eleverne:

Jeg tror før, der kiggede jeg mest på teorier og tal egentlig, altså hvor mange teorier de havde med, og om de brugte tallene og kunne finde ud af at lave de der beregninger og sådan noget ... ikke så meget strukturen og sådan noget, det glemmer man lidt, synes jeg.

Interviewer: Så det var mere noget med indhold før og mere fremstilling nu?

Altså, jeg synes, jeg havde mere fokus på fremstilling nu og se, om de havde en okay indledning, hvor de her genrer blev opfyldt, altså vi ved jo, hvordan det er, vi skal skrive en diskussion og så videre, det synes jeg, der var lidt mere fokus på nu. (Elev, projekt 2)

Rettearket hjælper eleverne med ikke kun at fokusere på, om indholdet er rigtigt eller forkert, men også på strukturen i opgaven og fremstillingen af den. Når læreren ikke tidligere har brugt retteark, skyldes det, at han er bange for, det fratager eleverne selvstændighed. Han brugte det på foranledning af den anden klasses lærer:

(...) han har lavet et retteark til dem, hvor han simpelthen har givet dem de ting, han synes, der skal være med i opgaven, for at give dem noget tryghed i det, når de ikke har prøvet det før, og det prøver jeg så også at køre med mine... Det tager lidt selvstændighed fra eleverne, på den anden side kan de også bedre se, om der er de ting med, som der skal med. (Lærer, projekt 2)

Et af formålene med at give eleverne et retteark er ifølge læreren her, at det gør eleverne mere trygge. Og tryghed opfattes i denne sammenhæng som noget, man har brug for, når man ikke har prøvet det før. Elevernes udtalelser tyder dog på, at det også er en fordel for dem at kunne støtte sig til rettearket, selvom de har erfaringer fra tidligere. Den anden ting, læreren giver udtryk for i citatet, er, at den tryghed, der ligger i at have et retteark, samtidig kan fratage eleverne selvstændighed. Dette synes at være en generel bekymring hos ham, der ikke nødvendigvis deles af de lærere, han har arbejdet sammen med. I hvertfald beskrev han under interviewet, at den lærer, han kørte det tilsvarende projekt med sidste år, instruerede eleverne mere direkte i, hvordan de skulle løse opgaven, før de lavede den:

(...) og det gjorde, at hendes elever faktisk lidt underpræsterede til eksamen, netop fordi de var blevet lidt selvstændige af det, var hendes analyse. Fordi de altid havde fået at vide "du skal starte med det her, med denne her opgave", og da de så sad til eksamen, så kunne de ikke så godt stå på egne ben. Så det er en balance. (Lærer, projekt 2)

Balancen består altså ifølge læreren her i at finde ud af at støtte eleverne nok til, at de er trygge ved, hvad de skal, men samtidig er i stand til at løse opgaven på egen hånd, når de i sidste ende skal til eksamen. Ser man på elevernes udtalelser om rettearket handler det dog ikke kun om tryghed, men også om, at de simpelthen oplever, at de kan give bedre feedback, når de ved mere præcist, hvad de skal give den ud fra. Her kan der være tale om forskellige prioriteringer fra læreren og eleverne, for som læreren beskriver det, er det jo netop ikke så vigtig en del af projektet her, om feedbacken bliver god, mens eleverne beskriver det om ositivt at kunne give bedre feedback.

Elevfeedback vs lærerfeedback

Da eleverne i projektet her kun har arbejdet med elevretning få gange, har læreren endnu ikke nogen fornemmelse af, om de oplever samme relevans ved feedback fra elever som fra læreren. Men han arbejdede med et lignende projekt sidste år, og der var erfaringen, at de fleste var glade for elevfeedbacken, mens enkelte prioriterede lærerfeedback højere:

(...) så var der måske nok nogen elever, der "ah men vi vil bare hellere høre det fra dig"-agtigt, fordi at jeg jo er lærerautoriteten, og hvor de ikke altid selv har blik for, hvor meget de egentlig får ud af at rette andres, fordi der synes de jo egentlig bare på et eller andet plan, at de gør den anden en tjeneste. (Lærer, projekt 2)

Eleverne gav i fokusgruppeinterviewet selv udtryk for en del andre syn på forholdet mellem elev- og lærerfeedback, og de var langt fra indbyrdes enige med hensyn til fordele og ulemper ved de to former. Fx var der en elev, der udtrykte, at en kvalitet ved lærerfeedback er, at den er fair ("Altså den bliver jo også rettet af læreren, så man ved, at det er en fair vurdering"), mens en anden elev lige omvendt opfattede elevfeedbacken som mere fair:

De [eleverne] har i hvert fald ikke noget indtryk fra fx klasseundervisningen eller tidligere opgaver eller noget, for det har læreren selvfølgelig (...). Så man får en helt neutral holdning, når det er en ny elev, som ikke har interesse ... altså de får ikke rigtig noget ud af at rette den, så de vil selvfølgelig gøre det så godt de kan, bare gøre det så fair som muligt for den enkelte. (Elev, projekt 2)

I tråd med erfaringerne fra projekt 1 er der for nogen elever en tryghed i at vide, at opgaven også bliver rettet af læreren, og at det er denne "autoriserede" vurdering, der tæller, mens det for andre netop er mere trygt, at det er en elev, som ikke har en forudindtaget forventning om, hvor opgaven ligger

niveaumæssigt. Af andre fordele ved elevfeedback nævner eleverne selv det at få flere og andre kommentarer end normalt og det at få kommentarerne fra en, der er på samme niveau, som de selv er:

Det bliver fedt at få nogen andre kommentarer også, flere kommentarer end det læreren han skriver altid, så kan man altid få nogle flere kommentarer på det. (Elev, projekt 2)

(...) det kan godt være godt at få nogen kommentarer fra nogen ligesom, der er samme sted som en selv. (Elev, projekt 2)

Eleverne er altså overordnet glade for de kommentarer, de får af andre elever, men de peger også på et par faldgruber ved elevfeedback:

Altså, [lærerens navn] sagde, at der var mange af os, der var for søde, men jeg ved ikke, om det var fordi, vi kendte hinanden, eller om man ikke rigtig vidste, hvordan ... hvilke karakterer der giver hvilke niveauer-agtigt. (Elev, projekt 2)

Eleven her peger på, at kommentarerne kan være lidt for forsigtige og dermed heller ikke så anvendelige, men det skal bemærkes, at det ikke er elevens egen oplevelse, der refereres til her, men derimod lærerens vurdering. En anden elev refererer til en tidligere oplevelse med at skulle give feedback, hvor det modsatte gjorde sig gældende:

Vi prøvede her for ikke ret lang tid siden, at vi skulle give hinandens hjemmesider stjerner, altså ud af fem, så det er også en slags karakter, og der gik det også lidt op i sådan noget hævn-agtigt, fordi "nå, har du kun givet tre stjerner, så skal vi da heller ikke give dig fem". (Elev)

Den episode, der refereres til i det sidste citat her, stammer ikke fra projektet men er en oplevelse fra en anden undervisningssituation. Begge citater forholder sig desuden til situationer, hvor eleverne har givet feedback internt i klassen, dvs. hvor opgaveløserne og feedbackgivere alle kender hinanden. I den situation er der ifølge citaterne her på den ene side en risiko for, at eleverne bliver for søde ved hinanden og på den anden side, at de bliver for useriøse omkring feedbacken, fordi den kommer til at spille ind i nogle generelle sociale strukturer. Særligt det sidste spiller sandsynligvis en anden rolle, når feedbacken bliver givet på tværs af klasser, fordi de sociale strukturer her ikke er mellem kammerater men mellem to klasser, hvor eleverne ikke nødvendigvis kender de enkelte elever i den anden klasse. I det følgende vil elevernes oplevelser med at give og modtage feedback til en anden klasse på samme niveau som dem selv blive behandlet.

Feedback på tværs af klasser

Ligesom med elevfeedback internt i klassen er en af de fordele, eleverne peger på i forhold til feedback med elever fra en anden klasse, at de får nye vinkler på stoffet. Og når feedbacken går på tværs af klasser, er de nye vinkler endnu mere anderledes end det, de ser hos deres egne klassekammerater.

Jeg tror, de har fået at vide nogle andre ting af deres lærer, altså sådan noget med at definere begreberne og sådan noget, det har vi ikke hørt så meget om, til gengæld så synes jeg i hvert fald i min aflevering [den, eleven rettede], at der manglede noget fokus (...)så det var meget forskelligt, tror jeg, hvad læreren lige lærer dem. (Elev, projekt 2)

som sagt så ser man forskellige vinkler, sådan kunne man også have gjort, men så ser man også "okay det her det har vi egentlig lært, som er godt nok, som de måske ikke har" (Elev, projekt 2)

Når eleverne retter for en klasse, der er blevet undervist af en anden lærer, bliver de opmærksomme på, at de selv er blevet præsenteret for fagstoffet på en bestemt måde, som er afhængig af deres lærers tilgang. Citaterne peger på, at eleverne bliver mere bevidste om styrkerne ved det, de selv har lært, ved at se den anden klasses afleveringer. En af eleverne peger dog også på, at det samtidig kan skabe forvirring og tvivl om, hvilken måde at gribe opgaven an på, der er bedst, når de møder andre tilgange i den anden klasses opgaver:

Jeg ved ikke, om det kan skabe forvirring nogen gange også... min han havde regnet det totalt anderledes ud, i forhold til det jeg havde gjort, og jeg blev lidt forvirret over de der tal, han havde skrevet ... men det ved jeg ikke, om det bare var mig. (Elev, projekt 2)

Ligesom eleverne peger læreren også på, at forskellene mellem de to læreres tilgange bliver synliggjorte. Læreren ser sine egne elevs opgaver, men med den anden klasses rettelser, og undervejs i processen får han indblik i, hvordan den anden klasse har løst opgaverne, når han hjælper sine egne elever med at skrive kommentarer til dem. Under interviewet sagde læreren med reference til sidste års erfaringer: "det man egentlig ser, det er jo, hvordan ens kollega underviser" (Lærer, projekt 2). I tråd med denne vurdering af den anden lærers undervisning pegede især drengene under elevinterviewet på en konkurrencefølelse de to klasser imellem:

Jeg kan ikke lade være med at sidde og sammenligne mig lidt med dem, når de sidder og skriver det, fordi vi er på samme niveau ... Det bliver mere konkurrence for mig, tror jeg, med dem. (Elev, projekt 2)

(...) de skal jo det samme som os til sommer fx osv., så det er jo lidt en test så at se, hvordan klarer de andre sig, hvordan ligger jeg i forhold til dem. (Elev, projekt 2)

Eleverne peger her på, at de opfatter det som en test eller konkurrence med den anden klasse. De måler sig selv op imod eleverne fra den anden klasse for at se, hvor de selv ligger. Citaterne tyder på, at denne konkurrencefølelse er større, når der er tale om en anden klasse, end når feedbacken foregår internt i klassen. I lærerens præsentation af feedbackarbejdet på den dag, hvor vi observerede, forklarede han brugen af rettearket med, at den anden klasse ikke havde arbejdet så meget med feedback som klassen her og derfor havde behov for lidt mere støtte. En sådan fremstilling af den anden klasse kan på den ene side ses som en positiv fremhævelse af denne klasses erfaring og dygtighed, men kan på den anden side være en medvirkende faktor i forhold til – især drengenes – opfattelse af at være i konkurrence med den anden klasse.

Konkurrence kan for nogen elever være en motivationsfaktor, og en af begrundelserne for at lade eleverne bytte opgaver på tværs af klasser er netop et ønske om at motivere dem til at ville præstere bedre, når det er fremmede elever, der skal se opgaverne. Læreren siger:

(...) jeg tror lige, der bliver smidt en halv time mere i arbejdet derhjemme fra eleverne af, fordi de skal stå på mål for nogle andre elever. Selvfølgelig vel vidende, at de har haft frit valg, om de vil skrive deres navn eller deres elevnummer på, men bare det, at der skal sidde nogle fremmede elever og rette det, som ikke går i deres egen klasse, det tror jeg, giver dem en motivation. (Lærer, projekt 2)

Her ligger altså – i forlængelse af konkurrencetænkningen – en ide om, at eleverne går mere op i at præstere godt over for den anden klasses elever end over for hinanden. I elevinterviewet spurgte vi til, om eleverne havde brugt mere tid på opgaven end normalt, og det mente ingen af dem, at de havde, men det er svært at vide, om deres vurdering er helt realistisk, eller om de ikke helt turde indrømme, at det betød noget for dem med fremmede elever. En af eleverne antydede i hvert fald, at det havde betydet lidt, at det var fremmede elever, der skulle læse den:

Jeg skrev ikke mit navn, kan jeg huske, jeg skrev noget andet – det der nummer vi havde – men jeg brugte ikke mere tid på den ... men jeg kan huske, jeg tænkte lidt over det. (Elev, projekt 2)

Eleverne havde desuden en enkelt erfaring med at få feedback fra en 3.g-klasse, da de selv gik i 2.g. Da denne oplevelse lå et år tilbage, var den ikke helt present for eleverne, men da vi spurgte ind til, hvordan det havde været, sagde et par af pigerne fx "Jeg syntes, det var lidt pinligt ... jeg ved ikke hvorfor" og "Så tænker man sådan lidt, at man ikke ved ligeså meget som dem, så tænker de sikkert ... ja", mens en af drengene sagde:

(...) Generelt mellem drenge så er det bare sådan "ja, ja, det er sgu fint nok, det er sådan vi skriver, og så må de jo tage det, som det er, altså ... (Elev, projekt 2)

I dette tilfælde gik feedbacken kun en vej, så eleverne her modtog feedback uden selv at give noget tilbage. Der er derfor ikke risiko for, at eleverne kommer til at opfatte det som en konkurrence, på samme måde som når feedbacken er gensidig, men på den anden side er oplevelsen af at modtage feedback på denne måde måske heller ikke så værdifuld for eleverne. Feedbacken lægger sig et sted midt imellem elev- og lærerfeedback. Den minder om lærerfeedback, fordi den gives af nogen, der er fagligt dygtigere (og som det kan være lidt pinligt at blamere sig over for), men samtidig minder den om elevfeedback, på den måde at den ikke har samme autoritet som lærerfeedback, sådan som det ses af det sidste citat. Læreren konklusion er da også:

Og der tror jeg egentlig, at det her fungerer bedre, for man står lidt mere på mål, når den er gensidig, i stedet for det bare er 3.g'ere, der retter 2.g'eres opgaver. (Lærer, projekt 2)

Her kunne det have været interessant at undersøge, hvilken oplevelse 3.g'erne havde med at give feedback til de yngre elever. For eftersom projektet vægter det at *give* feedback som den vigtigste læringsaktivitet, er det nok her det egentlige potentiale ligger.

Rette eller give feedback?

I projektet her blev aktiviteten både omtalt som at rette og at give feedback, og et tema i begge interviews var derfor netop forskellen på disse to begreber, og hvorvidt denne arbejdsmetode kan siges at være formativ. Da vi spurgte eleverne om, om de opfatter det at rette og give feedback som det samme, svarede de bl.a.:

Altså når man retter, så retter man vel kun fejl, men feedback det er sådan "det her det gør du godt, så bliv ved med det, men på den anden side, så skal du også lige tænke på det her". (Elev, projekt 2)

Af citatet fremgår det, at de to handlinger af eleven her ses som forskellige. Det at rette opfattes som en aktivitet, hvor formålet er at finde fejl, mens feedback beskrives som noget, der både kan være positivt og negativt, og som er fremadrettet. Når eleverne i projektet her bliver bedt om at rette hinandens opgaver, sender det altså ikke umiddelbart et signal om en formativ aktivitet. Læreren fremhævede i den forbindelse, at metoden ikke i sig selv er formativ, men at den indgår som led i en række forskellige måder at behandle skriftligt arbejde på som del af en større proces. Fx har han enkelte gange ligesom i projekt 1 givet eleverne tid til at rette deres afleveringer, efter de har fået dem tilbage fra de andre elever:

Altså jeg har nogen gange ladet dem skrive videre ud fra deres rettelser, de så har fået (...) altså, nu får I 20 minutter, og I skal skrive det ind med rød skrift, I mener er det vigtigste for at I kan få løftet jeres opgave en karakter. (Lærer, projekt 2)

Det er interessant her, at formålet med genskrivningen er at "løfte opgaven en karakter". Ligesom nogle af de tidligere behandlede citater peger det på, at der er et forholdsvis stort fokus på at gøre de enkelte produkter bedre og på resultater i form af bedre karakterer.

Karaktergivning og det at opnå bedre karakterer spiller en væsentlig rolle i projektet her. Når det kommer til selv at skulle give karakterer, udtrykker eleverne dog lidt usikkerhed. I selve situationen, hvor de sad med den anden klasses opgaver, observerede vi fx en af eleverne tænke højt om den opgave, han sad med "Det er lige før, det er 02-4 det her ... (tænkepause) ... Han får sgu bare en ren 2'er for det her", hvortil en af de andre elever foreslog "2 pil op, så er man ikke helt i kulkælderen". Når eleverne skal sætte tal på opgaven, spiller hensynet til modtagerens følelser således også en rolle. I interviewet forklarede en af eleverne det således:

Ja, jeg synes ikke karakteren den var særlig rar at give, jeg synes, det var lidt for stemplendeagtigt. (...) når jeg sad og rettede det undervejs, så var jeg ikke særlig meget i tvivl om, hvad det var, der var godt og skidt, men ligeså snart jeg skulle sætte en karakter på det, der synes jeg, jeg meget blev i tvivl, fordi der var nogen rigtig gode ting, og der var også nogen ting, der var middelmådige, altså er det så et 10- eller 12-tal, eller 7 pil op?(...) jeg er mere interesseret i de der bemærkninger. (Elev, projekt 2)

Eleven oplever, at han fint er i stand til at vurdere, om de enkelte elementer i opgaven er gode, men det er svært at konvertere dette til en karakter. Samtidig beskriver han det som "ikke særlig rart" og "stemplendeagtigt" at skulle give en karakter, hvilket kan skyldes, at det at give karakterer i højere grad end feedback opfattes som noget, der peger på en asymmetrisk relation mellem giver og modtager. Karakterer gives normalt af lærere, der har større faglig viden og erfaring end eleverne. Samtidig er den en entydigt summativ vurdering, der i udgangspunktet ikke er til diskussion, hvilket kan spille ind i elevens oplevelse af at "stemple" den anden elev. I tråd med dette siger en af de andre elever:

Jeg synes det er op til læreren, hvad han vil give af dom og karakter, altså jeg synes, det er federe at få de der gode råd, hvad kunne man lige være kommet ind på her osv. (Elev, projekt 2)

Her skelnes mellem en "dom", der gives af læreren, og så feedback, der har karakter af gode råd. Flere af eleverne var i interviewet inde på, at et alternativ til karaktergivningen kunne være at de i stedet skulle placere opgaven i en bredere kategori, fx middel, over middel og under middel.

Efter denne individuelle behandling af de to projekter vil de nu blive behandlet fælles med fokus på de overordnede temaer relateret til tillid på tværs af relationer.

Opsummerende analyse

I det følgende vil der blive samlet op på erfaringerne fra de to projekter med udgangspunkt i rapportens fokus på temaerne tillid/mistillid og symmetri/asymmetri. Først er det dog nødvendigt med en kort sammenligning af de to projekters formål, da disse har indflydelse på tilgangen i det enkelte projekt. Dysthe peger på tre formål med feedbackarbejde, nemlig at eleverne skriver bedre tekster, at de bliver bedre skribenter, og at der bliver bedre socialt sammenhold i klassen⁴, og denne inddeling kan også benyttes i forhold til de aktuelle projekter.

I begge projekter er der naturligvis et mål om i sidste ende at forbedre elevernes produkter, altså at gøre deres eksamensafleveringer bedre. Der er dog meget forskellig grad af fokus på dette endemål i de to projekter. Og samtidig er der stor forskel på, hvor meget vægt, der lægges på processen og på delprodukterne. Eftersom feedbacken i projekt 2 gives på færdige produkter, kan den enkelte opgave ikke ændres og dermed forbedres, men feedback på en opgave kan naturligvis have indflydelse på løsningen af den næste. I projekt 1 kan den enkelte opgave derimod ændres efter elevfeedbacken, så den forbedres inden den afleveres til læreren.

Begge projekter har desuden som mål at gøre eleverne til bedre skribenter, men igen er der forskel på, hvad de vægter som vigtige aktiviteter i forhold til at opnå dette. Paradoksalt nok er dette formål tydeligst ekspliciteret i projekt 1, hvor det ellers omtales som det "skjulte formål". Her er både lærere og elever meget bevidste om, at eleverne bliver bedre til at skrive ved at forholde sig analytisk til og give feedback på andres tekster. I projekt 2 er det et bevidst didaktisk valg fra læreren ikke eksplicit at pådutte eleverne en forståelse af, at de lærer noget af at give feedback, og dermed bliver bedre i stand til at løse skriftlige opgaver i fremtiden. Her synes det snarere at være en pointe, at eleverne selv skal opdage dette, på samme måde som læreren er tilbageholdende med at give dem kriterierne for opgaver, men i stedet ønsker, at de skal finde frem til kriterierne ved at læse andres opgaver. I projekt 2 er det således overordnet set en bedre forståelse af kriterierne (opnået ved at læse andres opgaver), der skal føre til bedre skribenter og dermed bedre opgaver, mens det i projekt 1 er bedre feedback (opnået bl.a. ved at kende kriterierne), der skal føre til bedre skribenter og bedre opgaver.

En væsentlig forskel på de to projekter er derfor spørgsmålet om, om eleverne skal kende kriterierne for at kunne give feedback ud fra dem, eller om de skal give feedback for at lære kriterierne at kende. I projekt 1 skal eleverne kende kriterierne, for feedbacken skal være god, i projekt 2 skal de ikke kende kriterierne, for eleverne skal blive gode. Dette er selvfølgelig en lidt grov opstilling, for begge lærere er naturligvis

⁴ Dysthe, O. *Ord på nye spor – indføring i procesorienteret skrivepædagogik*, Forlaget Klim, 2005

interesserede i at hjælpe deres elever til at blive så gode som muligt, men det viser noget om deres forskellige tilgange. I forlængelse af dette vil lærerne i de to projekter sandsynligvis forholde sig forskelligt til, om eleverne skal kende kriterierne for at kunne skrive ud fra dem, eller om de skal skrive for at forstå meningen bag kriterierne.

Disse forskellige tilgange i de to projekter betyder også, at der er stor forskel på, hvilket fokus der er på modtageren af feedbacken. I projekt 1 trænes feedbackkompetence eksplicit og der er dermed stort fokus på feedbackens anvendelighed for modtageren. Feedbacken har her en direkte funktion i forhold til at forbedre det enkelte skriftlige produkt. I projekt 2 er der mindre fokus på modtageren af feedback, fordi feedbacken i højere grad ses som et middel for feedbackgiverens læring. Kvaliteten af selve feedbacken bliver derfor også mindre vigtig.

Ingen af projekterne har haft udtalt fokus på det sidste formål med feedback, Dysthe peger på, nemlig et bedre socialt sammenhold i klassen. Alligevel er det interessant at se på, hvordan dette har spillet en rolle i projekterne, fordi det leder hen imod temaet om tillid. I projekt 1 tyder det ud fra både elevernes citater og lærerens beskrivelse af, hvordan eleverne nu kan arbejde sammen med alle, på, at der har været en positiv sideeffekt i forhold til det sociale i klassen. I projekt 2 er det svært at sige noget om dette, da projektet bl.a. ikke har kørt lige så længe, men det synes heller ikke at være relevant i forhold til netop dette projekt.

Tillid vs mistillid

Begge projekter er præget af såvel tillid som mistillid på forskellige måder. I projekt 1 har eleverne generelt stor tillid til hinanden som feedbackgivere og oplever dermed også den feedback, de giver hinanden, som relevant. De beskriver en udvikling fra at have opfattet det at dele tekster som grænseoverskridende til nu at opfatte det som vigtigt at turde give sine ufærdige tekster til hinanden. Det er således til dels de positive oplevelser af, at de har fået brugbar feedback, der er årsag til, at de i dag har tillid til hinanden. Der er dog også gjort meget for at skabe denne tillid, og her er det tydeligt, at bl.a. klare rammer for både processen og feedbacken har spillet en væsentlig rolle.

I projekt 2 har der ikke været samme fokus på tillid, men det betyder ikke, at det ikke spiller en rolle. Læreren i projektet taler om tryghed i forbindelse med fx rettearket, og der er en sammenhæng mellem tryghed og tillid på den måde, at tillid fx handler om tillid til, at den feedback, der gives, bliver givet ud fra de rette kriterier og at man også selv er i stand til at give en fair feedback. På den måde er der også her en sammenhæng mellem tillid og rammer (i form af klare kriterier). Eleverne oplever det som positivt at kende kriterierne, mens læreren ser en modsætning mellem tryghed og selvstændighed.

Begge projekter indeholder også elementer, der potentielt kan skabe mistillid mellem eleverne. I projekt 1 fremhæver flere af eleverne, at det er problematisk, at det er muligt at stjæle ideer og tekstbidder fra hinanden i processen, og de beskriver, hvordan det netop har skabt mistillid mellem dem. Dette kan ikke undgås, men mistilliden kan mindskes ved at italesætte det, som det også er sket i projektet her. I projekt 2 er der for det første potentiale for mistillid i den konkurrencetænkning, der til en vis grad præger projektet. For det andet beskriver flere af eleverne også, at det er svært at give karakterer til andre elever, og her ligger derfor også en mulighed for mistillid. Eleverne føler, at de "stempler" den anden elev med deres karakter, så som modtager af en karakter kan man omvendt også føle sig (uretfærdigt) stemplet, fordi kriterierne for karaktergivningen ikke er helt klar for eleverne.

Symmetri vs asymmetri

Der er flere forskellige feedbackrelationer i spil i de to projekter. I begge bliver der arbejdet med både elevfeedback internt i klassen og lærerfeedback, og i projekt 2 bliver der desuden anvendt elevfeedback på tværs af klasser og til dels også årgange. Generelt oplever eleverne i begge projekter, at den interne elevfeedback er brugbar for dem, de får flere vinkler på stoffet og fremhæver den symmetriske relation som noget positivt, når de fx taler om at være "på lige fod". Det betyder dog ikke, at lærerfeedbacken bliver uvæsentlig. Den har tydeligvis en funktion i forhold til at "godkende" produkterne, vise anerkendelse og bidrage med feedback fra en mere fagligt kompetent position. Her er der også en kobling til spørgsmålet om tillid, da det for nogen elever er en væsentlig tillidsfaktor, at teksten netop godkendes af læreren. Omvendt er der for andre en tryghed i at få feedback fra elever, hvor opgaven netop ikke vurderes af læreren.

Når eleverne i projekt 2 giver feedback til en anden klasse på samme niveau er der i udgangspunktet tale om en symmetrisk relation, ligesom når de giver feedback internt i klassen. Alligevel er der nogle lidt andre ting på spil i denne relation. Som fremhævet ovenfor bliver der for nogen elever snarere tale om en konkurrence end et samarbejde i denne relation, men der sker samtidig også noget andet i forhold til pointen omkring at se andres opgaver. Den anden klasses opgaver opleves nemlig som væsentligt anderledes end de andre klassekammeraters, og det betyder, at processen med at læse dem og give feedback på dem er med til at bevidstgøre eleverne om deres egen læring forstået som netop den måde, de har lært stoffet på. Det giver dem derfor på den ene side en større sikkerhed i opfattelsen af, hvad det er de kan, men på den anden side beskriver nogen elever også, hvordan det gør dem usikre på, om de har lært stoffet rigtigt. En sådan usikkerhed er dog ikke nødvendigvis negativ, da den kan sætte gang i diskussioner om forskellige måder at gå til fagstoffet på.

Konklusion

Formålet med rapporten her har været at undersøge oplevelsen af forskellige typer af feedbacks relevans, og hvordan tillid og tryghed spiller ind i de forskellige feedbackrelationer.

Overordnet set oplever både lærere og elever såvel elevfeedback som lærerfeedback som relevante aktiviteter med et væsentligt læringsudbytte, men der er forskel på, i hvilken grad de vægter dem hver især. En væsentlig pointe er også, at begge dele er vigtige, og at netop samspillet mellem dem har et særligt potentiale. Og hvis de skal opleves som relevante aktiviteter, må kvaliteten af feedbacken sikres gennem fx fælles retningslinjer at give den ud fra.

Samtidig viser analyserne, at vejen frem imod et meningsfuldt arbejde med feedback, hvor eleverne rent faktisk er i stand til at give brugbar feedback til hinanden, er lang og kræver en massiv indsats fra en eller flere lærere over længere tid.

I forhold til spørgsmålet om tillid peger analysen på, at der er en række elementer, der er med til at skabe tillid i arbejdet med feedback på tværs af de to projekter. Disse er:

Åbenhed :Det gælder både åbenhed om produkter, men også åbenhed om selve processen og målet med den.

Støtte og rammer: Det er vigtigt for elevernes opfattelse af tillid og tryghed i processen, at de kender de kriterier, de skal give feedback og/eller karakterer ud fra, og at der er klare rammer om processen.

Kombination af feedbackformer: For nogen elever er der en form for trygt frirum i, at feedbacken gives mellem elever, uden at læreren ser teksten, mens der for andre netop ligger en tryghed i at vide, at læreren også læser teksten og giver feedback på den i sidste ende.

Bilag

Bilag 1: Lærerinterview, Projekt 1

1) Feedbacken i praksis:

- Hvordan har klassen arbejdet med feedback siden sidst?
- Har der været nogen overraskelser i arbejdet?
- Har du oplevet nogen problemer?

2) Progression i feedbackarbejdet og elevernes læring

- Oplever du, eleverne er blevet bedre til at give feedback?
- Oplever du, eleverne er blevet bedre til at bruge den feedback, de får?
- Oplever du, eleverne er blevet mere trygge ved feedbackarbejdet?

3) Spørgsmål fra sidst

- Hvilken betydning oplever du det har, at eleverne giver hinanden fb frem for at få den fra jer?
- Hvordan modtager de din feedback i forhold til den fb, de har fået af deres kammerater?

Afsluttende

- Hvad er det vigtigste, du har lært? – Er det noget, du vil bruge fremadrettet?
- Er der andet, vi har glemt at spørge til?

Bilag 2: Fokusgruppe med elever, Projekt 1

1) Overordnet om projektet og måden at arbejde på:

- Er der en af jer, der vil fortælle, hvordan I har arbejdet med skrivning og feedback i de sidste par måneder?
- Hvad har I fået ud af at arbejde på den måde? – har det gjort det nemmere at forstå det faglige?
- Hvad har været det sværeste/værste/kedeligste ved det (give og modtage)?
- Hvordan er det at få feedback på en opgave, som ikke er færdig (husk: tryghed)?
- Hvad er godt ved at få feedback fra andre elever?
- Hvad er godt ved at få feedback fra læreren?

2) Progression i feedbackarbejdet

- Er I blevet bedre til at skrive opgaver – hvordan?
- Kan I mærke, at I selv er blevet bedre til at give feedback (husk: tryghed)?

- Er den feedback, I får fra jeres kammerater bedre end sidste år (husk: tryghed)?
- Synes I, I er blevet bedre til at bruge feedbacken i jeres opgaver?
- Hvad synes I om den nye måde at give feedback på i forhold til før?

3) Fremadrettet

- Synes I, lærerne skal arbejde videre med det her? Hvordan?

Afsluttende runde

Hvad er det vigtigste I har lært ved at arbejde på denne måde, og vil I bruge det fremadrettet?

Bilag 3: Lærerinterview, Projekt 2

1) Feedbacken i praksis:

- Kan du kort beskrive, hvordan du har arbejdet i projektet?
- Hvad er formålet med at arbejde på denne måde?
- Hvilke problemer har du oplevet?
- Hvilke fordele ser du?
- Har der været nogle overraskelser undervejs?

2) Kvaliteten af feedbacken

- Hvad har du gjort for at klæde eleverne på til at rette hinandens opgaver?
- Oplever du, at de er i stand til at give kvalificeret feedback?
- Har du en fornemmelse af, om eleverne tager feedbacken til sig?
- Kan du se en forskel på kvaliteten af elevernes opgaver, i forhold til "normalt" (mht. skrivekompetencer (genrebegrebet) og elevernes forståelse af det faglige)?

3) Elevfeedback vs lærerfeedback:

- Hvilken betydning oplever du det har, at eleverne giver hinanden fb frem for at få den fra dig?
- Hvordan har eleverne reageret på at skulle rette hinandens opgaver?
- Oplever du, at de er trygge ved at skulle rette hinandens opgaver?
- Oplever du, at de har tillid til den feedback, de får fra hinanden?

4) Afsluttende

- Hvad er det vigtigste, du har lært? – Er det noget, du vil bruge fremadrettet?
- Er der andet, vi har glemt at spørge til?

Bilag 4: Fokusgruppe med elever, Projekt 2

1) Overordnet om projektet og måden at arbejde på:

- Hvordan har I arbejdet med at lære at rette andres opgaver? – Har I følt jer klædt godt nok på?
- Hvad har I fået ud af at arbejde på den måde?
- Hvad har været det sværeste ved det?
- Hvad skal man vide og kunne for at give god feedback på de andres opgaver?

2) Elevfeedback vs lærerfeedback

- Hvordan er det at få feedback fra andre elever i forhold til at få det fra læreren? – Er feedbacken god nok?
- Hvordan er det at skulle give feedback til andre elever? – betyder det noget, om man kender dem?

3) Fremadrettet

- Har I nogle gode råd til lærerne, hvis de vil arbejde med det her igen?
- Har I gode råd til elever, der skal rette andres opgaver – er der noget, de skal være opmærksomme på?

Afsluttende runde

Hvad er det vigtigste I har lært ved at arbejde på denne måde, og vil I bruge det fremadrettet?