

Aalborg Universitetsforlag

Skole uden prøver og karakterer

Noemi Katznelson
Marie Neergaard
Niels Ulrik Sørensen
Arnt Louw
Barbara Marstrand
Søren Christian Krogh

Skole uden prøver og karakterer

Om motivation og feedback på fri- og efterskoler,
der arbejder med prøve- og karakterfrihed

Af Noemi Katznelson, Marie Neergaard,
Niels Ulrik Sørensen, Arnt Louw,
Barbara Marstrand og Søren Christian Krogh

Skole uden prøver og karakterer

Af:

Noemi Katznelson

Marie Neergaard

Niels Ulrik Sørensen

Arnt Louw

Barbara Marstrand

Søren Christian Krogh

Udgivelse i serien Ungdomsliv

Copyright: Forfatterne og Aalborg Universitetsforlag 2025

Grafisk tilrettelæggelse: Tina Nielsen, Toptryk

Illustration på forside udarbejdet af: Randi Hagemann

ISBN: 9788775730445

ISSN: 2445-5075

Tryk hos Toptryk Grafisk

Udgivet af

Aalborg Universitetsforlag

Fibigerstræde 15

9220 Aalborg Ø

E: aalborg@factumbooks.dk

T: 89373585

Udgivelsen er støttet af Efterskolerne og Friskolerne



**FAGFÆLLE-
BEDØMT**

Alle rettigheder forbeholdes

Indhold

FORORD.....	9
DEL I: INDLEDNING.....	13
1 ET FORSKNINGSPROJEKT OM PRØVE- OG KARAKTERFRIHED.....	15
<i>Hvilke udfordringer er prøve- og karakterfrihed et svar på?</i>	<i>16</i>
<i>Hvad undersøger vi i denne bog?</i>	<i>18</i>
<i>Hvor undersøger vi det?</i>	<i>18</i>
<i>Hvad gør man på skoler, der arbejder med at være prøve- og karakterfri?</i>	<i>19</i>
<i>Hvad har vi gjort?</i>	<i>21</i>
<i>Hvad kan du læse om i denne bog?</i>	<i>22</i>
2 BOGENS TEORETISKE AFSÆT OG CENTRALE BEGREBER.....	25
<i>Sociokulturel læringsteori som inspiration</i>	<i>25</i>
<i>Dannelse i mødet mellem kvalifikationer, socialisation og subjektifikation</i>	<i>26</i>
<i>Resonans i mødet mellem elever, lærere og fag</i>	<i>29</i>
3 HVAD SIGER FORSKNINGEN OM REDUKTION AF PRØVER OG KARAKTERER?	31

<i>National forskning</i>	32
<i>International forskning</i>	33
DEL II: OVERBLIK I TAL	37
4 ELEVERNES ERFARINGER I TAL	39
<i>Hvorfor vælge en skole med prøve- og karakterfrihed?</i>	41
<i>Mindre stress, lyst til at lære og faglig fordybelse</i>	42
<i>Vurdering af faglig læring i et karakterfrit læringsmiljø</i>	44
<i>Oplevelser af feedback og egen læring</i>	46
<i>Oplevelser af klasserumskulturen</i>	48
<i>Opsamling: Elevernes erfaringer i tal</i>	49
5 LEDERNES ERFARINGER I TAL	51
<i>Potentialer og udfordringer med prøve- og karakterfrihed ifølge lederne</i>	51
<i>Opsamling: Ledernes erfaringer i tal</i>	53
DEL III: UNGES MOTIVATION PÅ PRØVE- OG KARAKTERFRI SKOLER ..	55
6 EN BEGREBSLIG OPTAKT – OM MOTIVATION	57
7 VIDENSMOTIVATION	61
<i>Faglig nysgerrighed og fordybelse, men også manglende interesse</i> ...	62
<i>Smittende lærerengagement, men også kedelig undervisning</i>	65
<i>Opsamling: Vidensmotivation</i>	66
8 PRÆSTATIONSMOTIVATION	69
<i>At stå på tæer, men også at føle pres</i>	70
<i>Legende konkurrence, men også gensidige vurderinger</i>	75
<i>Opsamling: Præstationsmotivation</i>	76
9 MESTRINGSMOTIVATION	79
<i>Selvssikkerhed og mindre frygt for at fejle, men også usikkerhed om ni-</i>	

<i>veau</i>	80
<i>Refleksioner over læring, men også ligegyldighed</i>	83
<i>Opsamling: Mestringsmotivation</i>	84
10 SELVBESTEMMELSESMOTIVATION	87
<i>Egne interesser og kreativitet, men også urelaterbare fakta</i>	88
<i>Indflydelse på form, men også skyld</i>	90
<i>Opsamling: Selvbestemmelsesmotivation</i>	94
11 RELATIONSMOTIVATION	97
<i>Fællesskab om det faglige, men også i modsætning til det faglige</i>	98
<i>Lærer- elevrelationer præget af gensidighed, men også ligegyldighed</i>	102
<i>Opsamling: Relationsmotivation</i>	105
12 KONKLUSION: UNGES MOTIVATION PÅ PRØVE- OG KARAKTERFRI SKOLER	107
DEL IV: ERFARINGER MED FEEDBACK PÅ PRØVE- OG KARAKTERFRI SKOLER	115
13 EN BEGREBSLIG OPTAKT – OM FEEDBACK	117
<i>Summativ evaluering: Fokus på præstation</i>	118
<i>Formativ evaluering: Fokus på mestring og læring</i>	119
<i>Formativ og/eller summativ evaluering</i>	120
<i>Feedback i lyset af formativ evaluering og sociokulturel teori</i>	121
14 FEEDBACKENS INDHOLD	123
<i>Elevperspektiver på feedbackens indhold</i>	124
<i>Tvivl om fagligt ståsted</i>	127
<i>Afkodningsvanskeligheder</i>	130
<i>Hul feedback</i>	133
<i>Lærerperspektiver på feedbackens indhold</i>	136

<i>Forskellige feedbacksprog- og forståelser</i>	<i>136</i>
<i>Vægtforskydning af feedbackens indhold</i>	<i>138</i>
<i>Opsamling: Feedbackens indhold</i>	<i>142</i>
15 RELATIONER OG FØLELSER I FORBINDELSE MED FEEDBACK	145
<i>Elevperspektiver på relationer og følelser.....</i>	<i>146</i>
<i>Feedback som social læreproces.....</i>	<i>146</i>
<i>Frygten for at såre eller at blive såret</i>	<i>151</i>
<i>Lærerperspektiver på relationer og følelser.....</i>	<i>153</i>
<i>Eleverne lytter mere til hinanden</i>	<i>153</i>
<i>Følelsesmæssige reaktioner på feedback</i>	<i>154</i>
<i>Opsamling: Relationer og følelser i forbindelse med feedback.....</i>	<i>156</i>
16 ORGANISERINGEN AF FEEDBACK	159
<i>Elevperspektiver på organiseringen af feedback.....</i>	<i>160</i>
<i>Feedback undervejs kan støtte læring og mestring</i>	<i>160</i>
<i>Feedback efter endt proces fordamper hurtigt</i>	<i>162</i>
<i>Lærerperspektiver på organiseringen af feedback</i>	<i>165</i>
<i>Betydning af timing</i>	<i>165</i>
<i>Feedbackkultur.....</i>	<i>167</i>
<i>Opsamling: Organiseringen af feedback</i>	<i>169</i>
17 ERFARINGER MED FEEDBACK PÅ PRØVE- OG KARAKTERFRI SKOLER.....	171
DEL V: KONKLUSIONER OG FREMADRETTEDE PERSPEKTIVER.....	173
18 BOGENS HOVEDKONKLUSIONER	175
<i>Et pædagogisk dilemma.....</i>	<i>175</i>
<i>Overordnede konklusioner</i>	<i>177</i>
<i>Konklusioner om formål og resonans</i>	<i>180</i>
<i>Konklusioner om motivation for læring.....</i>	<i>182</i>

<i>Konklusioner om feedback som erstatning for prøver og karakterer..</i>	185
19 FREMADRETTEDE PERSPEKTIVER	189
<i>10 anbefalinger.....</i>	189
<i>Afsluttende spørgsmål og samspil i arbejdet med feedback</i>	194
<i>Første form for hjælpespørgsmål</i>	194
<i>A: Hvordan kan man arbejde med samspillet mellem læringsmæssig feedback og dannelse?</i>	194
<i>B: Hvordan kan man arbejde med samspillet mellem målorienterede og åbne processer?.....</i>	196
<i>C: Hvordan kan man arbejde med samspillet mellem "feel good" og friktion?</i>	197
<i>D: Hvordan kan man arbejde med samspillet mellem fælles pædagogisk rettethed (kultur) og faglig autonomi?</i>	198
<i>Anden form for hjælpespørgsmål</i>	199
DEL VI: SÅDAN HAR VI GJORT	201
20 METODISKE DISPOSITIONER.....	203
<i>Projektets datagrundlag</i>	203
<i>Undersøgelsens kvantitative data.....</i>	203
<i>Undersøgelsens kvalitative data</i>	204
<i>Vurdering af data i undersøgelsen.....</i>	205
<i>Vægtning af ungesperspektivet i undersøgelsen.....</i>	206
<i>Bearbejdning af data</i>	206
<i>Analysestrategi</i>	207
<i>Validitet.....</i>	207
LITTERATURLISTE	209



Forord



Jeg kan ret godt lide, at der ikke er sådan et stort pres på en med karakterer og sådan noget, som der er på for eksempel min gamle skole, hvor jeg blev ret presset over, at man hele tiden skulle præstere og sådan noget. I forhold til, at man blev bedømt på et tal hele tiden. Det er jo lidt mere frit her. Men stadig, selvfølgelig, lærer man noget og sådan noget. Det var nok derfor, jeg gerne ville gå her, tænker jeg. (Clara, R friskoleelev)

Jeg gad ikke mere normalt skolearbejde, og så kunne det være meget mere fedt at have noget mere tæt på alting. Det er tættere på den rigtige verden end grammatik, det er. (Felix, T efterskoleelev)

Man kan ligesom have mere fokus på det, der rent faktisk betyder noget i stedet for, at det bare skal være et så højt tal som muligt. (Kirsten, T efterskoleelev)

Denne bog handler om, hvad der sker, når man skruer ned for karaktererne og tager afgangsprøverne ud af skolen. Hvad sker der med elevernes motivation for læring? Deres fokus på præstationer? Deres oplevelser af pres, hvis de ellers oplever det? Lærer de mere? Fordyber sig mere? Eller sker der det modsatte? Taber de det faglige fokus? Tager det sociale al deres opmærksomhed? Udvikler de sig til det, som flere kalder for 'slackere'? Eller sker der noget helt tredje?

Spørgsmålene er mange, og det samme gælder svarene. I denne bog søger vi efter svar ved at stille skarpt på eleverne. Vi undersøger med afsæt i deres perspektiver, hvad der sker, når karakter, prøver eller begge dele fjernes eller reduceres. Vi er interesserede i, hvad der så motiverer eleverne for faglig læring, og hvordan de oplever den feedback, der træder i stedet for karakterer og prøver. Og vi søger det i nogle ganske særlige sammenhænge, nemlig på fri- og efterskolernes prøve- og karakterfri 9. og 10. klasser.

Rundt om i Danmark finder vi ca. 43 friskoler (svarende til ca. 15 % af friskolerne) og ca. 110 (svarende til knap halvdelen af efterskolerne), der i forskelligt omfang arbejder med prøve- og karakterfrihed. Det vil sige, at nogle eller alle eleverne på disse skoler og linjer ikke går til folkeskolens afgangsprøve, men at skolerne og lærerne i stedet arbejder med andre pædagogiske praksisser og former for feedback.

Vi håber, at bogen vil være værdifuld for dem, der allerede er i gang med pædagogisk praksisudvikling og gerne vil inspireres i deres arbejde med særlig motivation og feedback. Men det er også vores håb, at bogen kan bidrage til pædagogisk udvikling af grundskolen og uddannelsessystemet mere generelt og til at understøtte den offentlige debat om undervisning, prøver, karakterer, feedback, præstationskultur og læring.

Konkret har bogen her været på en lang rejse gennem mange hænder og hoveder. Som antallet af forfattere antyder, har mange haft andel i at udtænke projektet, producere de mange forskellige typer af data, analysere dem og endelig skrive selve bogen. Men også andre har medvirket undervejs i processen. Særligt skal tidligere lektor på CeFU, Mette Pless, have en stor tak for sit enorme arbejde med at rammesætte og opstarte undersøgelsen og for at stå i spidsen for hele dataindsamlingen. Men også studentermedhjælp Emil Aagaard Madsen, videnskabelig assistent Maja Munk Birch, videnskabelig assistent Nanna Bank Sørensen og ph.d.-studerende Line Landis Gustavsen skal have en stor tak for at bidrage til undersøgelsen på forskellige tidspunkter i forløbet.

Der skal også lyde en stor tak til fri- og efterskolerne for tålmodigt og godt samarbejde – og for jeres mod til at lade eksterne forskere, som os, kigge jer over skulderen og få indblik i hverdagen på jeres skoler. Og en tak til alle de lærere og ledere, der beredvilligt har lukket os ind i deres arbejde og besvaret spørgeskemaer fra os. Det bringer os frem til en sidste stor tak. Nemlig til de mange unge, som har bidraget. Uden jeres uvurderlige hjælp havde vi i Center for Ungdomsforskning været på en umulig opgave.

God læselyst, CeFU

*Noemi Katznelson, Marie Neergaard, Niels Ulrik Sørensen,
Arnt Vestergaard Louw, Barbara Marstrand og Søren Christian Krogh*



DEL I: Indledning



I denne første del af bogen kommer vi vidt omkring. Først introducerer vi undersøgelsen og dens formål. Derefter indkredser vi i kapitel 2 vores begrebslige optikker og teoretiske afsæt, og til sidst, i kapitel 3, foretager vi en kort overflyvning over forskningen i prøve- og karakterfrihed nationalt og internationalt.

Et forskningsprojekt om prøve- og karakterfrihed

"Vi skal forlange noget af eleverne og sikre, at de lærer det, de skal. Og her er prøver og karakterer vigtige redskaber til at sikre det". (Alex Ahrendtsen fra Dansk Folkeparti, Altinget, 5. september 2024)

"Folkeskolens afgangselever er udsat for et alt for stort fag- og prøvepres, som gør det svært at sikre læring". (Sofie Lippert fra SF, Altinget, 5. september 2024)

På den politiske scene er der næppe nogen tvivl om, at prøver, bedømmelser, karakterer og præstation skiller vandene. Udsagnene her tegner nogle yderpositioner op, som man en smule fortegnet kunne skitsere som følger: På den ene side finder vi en position, som Sofie Lippert taler sig ind i, der ofte kobler bedømmelsesformer som karakterer og prøver til en problematisk præstationskultur, som anses for at stå i vejen for elevernes nysgerrighed og faglige læring og bidrage til børn og unges mistrivsel. I den modsatte yderposition finder vi det perspektiv, som Alex Ahrendtsen taler sig ind i, hvor karakterer og prøver betragtes som vigtige for at kunne måle elevernes faglige kunnen, give dem en fornemmelse af deres faglige ståsted og for derigennem at motivere dem for at gå i skole. I denne position forbindes den øgede mistrivsel typisk med en perfektionskultur, der gør sig gældende på sociale medier og i ung-

domslivet i videre forstand, snarere end til en præstationskultur, der udspringer af uddannelsessystemet.

Positionerne er her sat hårdt op, men forskellene bevidner ikke desto mindre, at prøver og karakterer er emner, der er i stand til at fremkalde stærke holdninger, meninger og følelser. Men ét er, hvad der rører sig på den politiske scene. Noget andet er, hvad der bevæger sig pædagogisk på skolerne og i uddannelsessektoren.

Hvilke udfordringer er prøve- og karakterfrihed et svar på?

På både skoler og uddannelser synes prøve- og karakterfrihed – eller en reduktion af mængden af prøver og karakterer – i disse år, både nationalt og internationalt, at dukke op som et af flere mulige pædagogiske svar på en række større udfordringer i skolen. En lærer på en prøve- og karakterfri friskole kommer med sit bud:

I: Hvordan kan det være, at du valgte at undervise på en prøve- og karakterfri skole?

A: Jeg ledte egentlig efter noget, som var et alternativ til karakterer, fordi jeg synes, det var megastressende både for mig og mine kollegaer, men også for eleverne. Der, hvor jeg var lærer før, kunne man se, at eleverne gik kun op i, at det skulle være 12-taller, og det er ikke alle, der kan få 12. Man kunne tydeligt mærke på dem, at hver gang, der skulle gives karakter, så blev de nervøse, og der var sådan nærmest nogen, som blev syge, hver gang de skulle have karakter, eller når de havde lavet en fremlæggelse. Der var sådan, det var totalt pres for dem. Det var på en helt anden måde, end jeg ser her, hvor vi ikke giver karakterer og har prøver. (Anders, R friskolelærer)¹

I en dansk sammenhæng dukker prøve- og karakterfrihed op som et blandt mange mulige svar på en række forskellige udfordringer. En af de første knytter

¹ Nogle af citaterne i bogen er justeret sprogligt for at øge læsbarheden. Det skyldes, at der kan være stor forskel på talesprog og skriftsprog. Talesprog indeholder ofte sætninger, der er ufærdige eller grammatisk ukorrekte og kan derfor være svære at forstå, når de omformes til skriftsprog. Der er ikke redigeret i indholdet.

sig til den dalende motivation for læring, som igennem en årrække har præget særligt grundskolen i overgangen fra mellemtrinnet til udskoling (Mandag Morgen 2024:9). En anden udfordring hænger sammen med en øget instrumentalisering af læringsrummet i både grundskolen og på ungdomsuddannelserne (Ulriksen & Andersen 2015; Katznelson & Louw, 2018). Instrumentalisering kan, ifølge den hollandske uddannelsesforsker Gert Biesta (Biesta, 2010; 2022), føre til et uhensigtsmæssigt og overdrevent fokus på målbare resultater og på en udgrænsning af de bredere aspekter af skole og uddannelse. Det ses eksempelvis i ovenstående citat fra læreren, der fortæller om en undervisningssammenhæng, hvor fokuset på karakterer er så udpræget, at andre aspekter af undervisningen synes at fortone sig for eleverne.

Prøve- og karakterfrihed kan i forlængelse heraf også ses som et svar på, hvordan læringspotentiale i feedback kan forløses. Et svar, som mange skoler på alle niveauer af uddannelsessystemet i de seneste årtier har arbejdet på at finde. Forskningen i feedback peger således på, at traditionelle summative evalueringskulturer kan skygge for det formative potentiale i feedback (Vattøy 2020; Lauvås & Bruun 2021; Vattøy et al 2021).

Men prøve- og karakterfrihed synes også at vinde frem som svar på udfordringer i relation til elevernes trivsel og mistrivsel, som vi også hører læreren i citatet fortælle om. Således er forsøg med reduktion eller fjernelse af karakterer og prøver også mange steder et bud på en vej at gå i relation til den øgede mistrivsel blandt nogle unge. Et bud, der eksempelvis læner sig op ad den seneste Skolebørnsundersøgelse fra 2022, hvor 30 % af eleverne angiver, at de føler sig meget eller noget presset af skolearbejde. Et tal, der topper i 9. klasse, hvor 44 % af pigerne har den oplevelse, mens det samme er tilfældet for 28 % af drengene (Madsen et al., 2023). Og selv om pres kan være mange ting, og at der langt fra kan sættes lighedstegn mellem oplevelser af pres og mistrivsel, så er det høje tal blandt ikke mindst pigerne.

Prøve- og karakterfrihed eller reduktion af prøver og karakterer bliver således i forskellige uddannelseskontekster set som et muligt pædagogisk svar på en række aktuelle udfordringer – også selv om det at reducere brugen af karakterer og bedømmelse i sig selv ikke er noget nyt.

Hvad undersøger vi i denne bog?

Til trods for, at prøve- og karakterfrihed ikke er noget nyt, så er der os bekendt ikke tidligere gennemført nogen forskningsbaseret undersøgelse af en så omfattende prøve- og karakterfrihed, som den, der finder sted på fri- og efterskolerne. Spørgsmålene er derfor mange, for hvilken betydning har det for elevernes motivation for læring, når prøver og afsluttende karakterer ikke er der til at trække i eleverne? Hvordan lander den feedback, som der i varierende grad og på forskellige måder skrues op for som følge af fraværet af prøver og karakterer, egentlig hos eleverne på skolerne? Det er netop spørgsmål som disse, vi har sat os for at undersøge i denne bog med afsæt i følgende forskningsspørgsmål:

1. Hvordan skaber elever motivation for læring på prøve- og karakterfri forløb?
2. Hvordan oplever elever og lærere feedback som erstatning for prøver og karakterer? Og mere perspektiverende – hvordan kan prøve-, karakterfrihed og feedback bidrage yderligere til elevernes læring og dannelsesprocesser?

Inden vi fortæller mere om, hvordan vi har designet vores undersøgelse, og hvilke data vi har produceret for at kunne svare på disse spørgsmål, vil vi først dvæle ved den særlige ramme, som fri- og efterskolerne udgør for prøve- og karakterfrihed.

Hvor undersøger vi det?

På både efterskolerne og friskolerne er der generelt en stærk tradition for alternative praksis- og projektorienterede evalueringsformer af elevernes læring og udbytte. Arbejdet med fravær af karakterer og prøver skriver sig således ind i en lang pædagogisk tradition og et grundlæggende tankegods på disse skoler og er derfor langt bredere end det element, prøve- og karakterfrihed, vi her stiller ind på (Korsgaard 2021, Korsgaard et al 2016, Christensen 2015).

I efterskoleloven står der, at efterskolerne skal tilbyde undervisning, hvis hovedsigte er livsoplysning, folkeoplysning og demokratisk dannelse (Efterskoleloven 2022). Og i formålsparagraffen for friskolerne står der på tilsvarende vis, at skolerne i hele deres virke skal forberede eleverne til at leve i et samfund som det danske med frihed og folkestyre samt udvikle og styrke deres demokratiske dannelse og kendskab til og respekt for grundlæggende friheds- og

menneskerettigheder (Friskoleloven 2024). Fælles for fri- og efterskolerne er yderligere, at de har en større frihed i tilrettelæggelsen af undervisningen, da de blot 'skal stå mål' med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen. Det vil sige, at eleverne afslutningsvis skal kunne leve op til slutmålene inden for de forskellige fagområder, men at skolerne i videre udstrækning selv kan beslutte, hvordan undervisningen skal rammesættes og gennemføres. Fri- og efterskolerne udgør således en særlig ramme omkring de sociale interaktioner og læreprocesser, der i videre forstand foregår i undervisningsrummet.

Men trods dette fælles pædagogiske tankegods adskiller friskolerne og efterskolerne sig selvsagt også fra hinanden på en række punkter, ikke mindst fordi efterskolerne samtidig typisk er kostskoler. I forhold til fokus i denne bog, er der dog særligt den væsentlige forskel, at prøve- og karakterfriheden på mange af friskolerne følger med eleverne hele vejen op gennem deres skolegang, mens det for eleverne på efterskolerne ofte knytter sig til deres 8., 9. eller 10. klasse. Der er ligeledes forskel på, om en skole har arbejdet med prøve- og karakterfrihed gennem 30 år, som tilfældet er for nogle af friskolerne, eller om der er tale om en efterskole, som kører med det som et nyt forsøg på en enkelt 10. klasses linje.

I undersøgelsen her er vi langt overvejende gået til de to skoleformer samlet og har således rettet fokus mod der, hvor der er fællestræk i relation til prøve- og karakterfriheden. Det betyder samtidigt, at væsentlige forskelle mellem de to skoleformer fortoner sig og får begrænset fylde. Men lad os zoome ind på, hvad man konkret gør på skolerne i arbejdet med prøve- og karakterfrihed.

Hvad gør man på skoler, der arbejder med at være prøve- og karakterfri?

Der er ca. 43 friskoler og ca. 110 efterskoler, som arbejder med prøve- og/eller karakterfrihed. Men inden vi stiller skarpt på, hvad skolerne faktisk gør, så skal vi have greb om, hvordan man mere generelt kan tale om prøve- og karakterfrihed. Begrebet prøvefrihed er ikke et, som vi har fundet på, det er det begreb, som skolerne selv bruger som paraplybetegnelse for en bred reduktion af prøver og karakterer og derfor et begreb, som vi også gør brug af her i bogen.

I kapitel 3 dykker vi ned i den eksisterende forskning i prøve- og karakterfrihed, men det er vigtigt her at slå fast, at prøve- og karakterfrihed generelt findes i mange grader og former. Man kan i en vis forstand sige, at det kan spænde fra en omfattende prøve- og karakterfrihed, hvor alle afsluttende prøver og karakterer fjernes, som det er tilfældet på fri- og efterskolerne, til en

reduceret brug af karakterer, men hvor prøver og eksaminer i øvrigt er uændrede. Følgende model viser de forskellige grader og former, som arbejdet med prøve- og karakterfrihed kan antage:

Figur 1: Model over omfang af prøve- og karakterfrihed



Over en bred kam kan man sige, at prøve- og karakterfriheden på fri- og efterskolerne befinder sig i det øverste lag af trekanten, idet der er tale om et fravær af både afsluttende prøver og karakterer. En sådan omfattende frihed er, sammenlignet med indsatser andre steder, både nationalt og internationalt, faktisk ret unik. Som vi vil komme ind på i kapitel 3, kredser al anden forskning i prøve- og karakterfrihed om mere begrænsede reduktioner, der passer ind i de to nederste dele af trekanten. Men selv om reduktionen i prøver og karakterer generelt er omfattende på skolerne, så er der også en stor spredning i omfanget på tværs af skolerne. Under arbejdet med denne bog har vi gennemført spørgeskemaundersøgelser blandt ledere, lærere og elever på skolerne (læs meget mere herom i Del III), og heraf fremgår det, at mange af friskolerne har prøve- og karakterfrihed på hele skolen, hvor det 'kun' er 13 % af efterskolerne:

Tabel 1: Hvor har I indført frie prøveformer?	Efterskoler/komb. fri- og efterskoler	Friskoler
I 10. klasse	57 %	0 %
På hele skolen	13 %	100 %
På særlige forløb/linjer	30 %	0 %

Note: N = 44; Grundet samplestørrelsen er der ikke foretaget statistiske analyser for skolelederne.

Ligeledes viser spørgeskemaundersøgelsen, at der er stor forskel på, hvor mange års erfaring skolerne har med prøve- og karakterfrihed. Yderligere er det vigtigt at være opmærksom på, at prøvefrihed ikke er ensbetydende med, at eleverne på den pågældende skole ikke bliver vurderet eller får feedback. Inden for begge skoleformer tegner der sig et billede af, at projekter og projektopgaver fylder rigtig meget i undervisningen, som følge af prøve- og karakterfriheden. Således angiver 75% af skolerne, at projekter/projektopgaver i høj grad indgår i arbejdet med prøve- og karakterfrihed, mens 25% angiver, at det i nogen grad er tilfældet. Langt de fleste skoler afholder også udstillinger, messer og lignende i et vist omfang. Helt generelt er der derfor også en række ligheder skoleformerne imellem, når det handler om, hvad der fylder i undervisningen på de prøve- og karakterfri skoler. Den eneste forskel, der måske synes værd at nævne er, at efterskolerne i højere grad afholder egne prøver i fagene.

Hvad angår feedbackformer, så er individuel feedback fra lærerne til eleverne langt den mest udbredte form for feedback. Hele 84% af skolerne gør i høj grad brug af denne feedbackform, mens 14% af skolerne i nogen grad gør brug af den. Det er samtidig også den feedbackform, som flest mener, at eleverne får udbytte af (86% i høj grad, 7% i nogen grad). Dernæst kommer kollektiv feedback fra lærerne til eleverne og selvevaluering blandt eleverne, som langt de fleste skoler arbejder med omend i forskelligt omfang. Feedback fra eksterne er den mindst udbredte feedbackform på skolerne. Vi skal senere i del IV vende tilbage til dette.

Hvad har vi gjort?

I undersøgelsen har vi anvendt både kvantitative og kvalitative metoder til at undersøge prøve- og karakterfrihed på skolerne. Vi uddyber vores metodiske design og datagrundlag i bogens sidste kapitel. Det samlede datamateriale består af:

Kvalitative data:

- Indsamlet på tre friskoler og tre efterskoler
- I alt interviews med 45 elever, heraf 21 friskoleelever fra 9. klasse og 24 efterskoleelever fra 10. klasse fordelt på:
 - o 16 enkeltinterviews med 7 friskoleelever og 9 efterskoleelever
 - o 5 gruppeinterviews med 14 friskoleelever og 15 efterskoleelever. 3 af gruppeinterviewene med friskoleelever var dobbeltinterviews med i alt 6 elever
- 6 gruppeinterviews med 8 efterskolelærere og 8 friskolelærere
- 18-20 timers observationer af undervisningsforløb i både 9. og 10. klasse

Kvantitative data:

- En spørgeskemaundersøgelse med i alt 626 unge
- 424 efterskoleelever og 183 friskoleelever (svarende til en svarprocent på ca. 35 for begge skoleformer) og med en fordeling på 27,2% fra 9. klasse og 73,8% fra 10. klasse.
- En spørgeskemaundersøgelse med i alt 44 ledere på prøvefri fri- og efterskoler

Som det vil fremgå gennem læsningen af bogen, så bygger bogens forskellige analyser og dele på forskellige af disse datakilder.

Hvad kan du læse om i denne bog?

Bogen her består af i alt seks dele, som lægger sig tæt op ad forskningsspørgsmålene.

Del I – består af tre kapitler, en indledning, et kapitel om bogens teoretiske afsæt og inspirationer og et om, hvad den eksisterende forskning på området peger i retning af.

Del II – består af to kapitler, som begge tager afsæt i to spørgeskemaundersøgelser. Første kapitel opsummerer en spørgeskemaundersøgelse med eleverne om deres perspektiver på det at gå på en prøve- og karakterfri skole eller linje. Det andet kapitel bygger på en spørgeskemaundersøgelse med lederne på skolerne.

Del III – består af en række analysekapitler, der sammen udfolder elevernes motivation for læring på prøve- og karakterfri skoler og linjer. Kapitlerne bygger alt overvejende på kvalitative data, altså interviews med eleverne og da dette også er tilfældet for del IV, vil der være visse overlap mellem de to dele om end de har hvert deres fokus.

Del IV – består på samme måde som del III af en række analysekapitler, men her stilles skarpt på elever og læreres oplevelser af feedback. Kapitlerne baserer sig langt overvejende på elevernes udsagn, men også lærernes perspektiver indgår i analyserne. I opsamlingerne på kapitlerne relateres der til resultater vedrørende feedback fra spørgeskemaundersøgelsen.

Del V – er undersøgelsens konklusioner og anbefalinger, som udfoldes i hver deres kapitel.

Del VI – består afslutningsvist af en beskrivelse af undersøgelsens metoder.

Bogens teoretiske afsæt og centrale begreber

Vi er i denne undersøgelse inspireret af en række forskellige teoretiske perspektiver, som hver især bidrager med vigtige brikker til bogens forskellige analyser. Vi præsenterer her først de helt overordnede teoretiske inspirationer, hvorefter vi senere i bogens analysekapitler trækker mere specifik tænkning og flere pointer ind.

Sociokulturel læringsteori som inspiration

Den brede teoretiske inspiration bag bogens analyser udgøres af det, man kalder for sociokulturel læringsteori (Vygotsky, 1978; Lave & Wenger, 1991; Dysthe, 2003). Traditionelt set har læring været anskuet som en (overvejende) individuel proces med fokus på individuelle og indre processer (Illeris, 2015). At anlægge et sociokulturelt teoretisk perspektiv på læring betyder, at dette fokus forskydes hen imod en forståelse, hvor læring anskues som noget, der finder sted i relationelle processer og konstitueres gennem sociale interaktioner i konkrete kontekster (Lave & Wenger, 1991). Den norske professor i pædagogik, Olga Dysthe, formulerer det sådan her:

Læring har med relationer mellem mennesker at gøre, læring foregår gennem deltagelse og gennem samspil mellem deltagerne, sprog og kommunikation er noget centralt i læreprocesserne, balancen mellem det individuelle og det sociale er et kritisk aspekt ved ethvert læringsmiljø, læring er langt mere end det, der sker

i elevens hoved, det har med omverdenen i vid forstand at gøre
(Dysthe, 2003, s. 39).

Læring opfattes her som en proces, hvor man tilegner sig nye færdigheder, viden eller kompetencer gennem deltagelse i sociale praksisser. Læring indebærer ikke kun tilegnelsen af information, men indebærer også udvikling af evnen til at deltage kompetent i et fællesskab. Læring er således en integreret del af en persons sociale liv og sker kontinuerligt gennem interaktioner med andre mennesker og i relation til de kontekster, disse interaktioner udfolder sig i forhold til.

Det væsentlige at tage med fra den sociokulturelle læringsteoretiske ramme-forståelse er her, at fokus forskydes fra et blik på elevens læring som noget indre til et kontekstuel blik på læring i samspil mellem mennesker i konkrete situationer, der kontinuerligt bevæger og forandrer sig. I bogen dykker vi ikke ned i de enkelte klasserum eller de enkelte skoler i undersøgelsen med henblik på at forstå de specifikke kontekstuelle interaktioner og dynamikker, som sætter sig igennem der. Vi er i stedet interesseret i at indkredse de sammenhænge og situationer, der på tværs af disse klasserum og skoler træder frem i elevernes fortællinger som afgørende for deres udvikling af motivation og oplevelse af feedback. Den overordnede kontekstuelle ramme udgøres af de prøve- og karakterfri forløb på fri- og efterskolerne, men inden for denne ramme er det de sammenhænge og situationer, som eleverne på tværs af klasserum og skoler tillægger betydning, vi indkredser som kontekster i bogen. Denne forståelse af det kontekstuelle og kontekstuelle interaktioner går igen, når vi senere i bogen indkredser begreberne motivation og feedback.

Dannelse i mødet mellem kvalifikationer, socialisation og subjektifikation

Dannelsesbegrebet er også centralt for denne undersøgelse, og vi skal derfor her kort redegøre for det dannelsesbegreb, vi overordnet trækker på. Først er det dog væsentligt at slå fast, at dannelsesbegrebet er et vanskeligt og om-diskuteret begreb, der gennem tiderne har haft mange forskellige betydninger og forståelser knyttet til sig (Korsgaard, 2004; Dolin, 2013; Jepsen, 2017). Dannelse er derfor et flygtigt og mangetydigt begreb, og der er ikke én rigtig betydning eller forståelse. Det kommer an på traditioner, perspektiver og sam-

menhængen, hvilke forståelser, der gør sig gældende, og hvilke uddannelses-kontekster, de forbindes til.

For at fastlægge den forståelse af dannelse, vi trækker på her, og relatere den til en nutidig uddannelseskontekst, inddrager vi Biestas tanker om uddannelsens formålsdomæner (Biesta, 2010; 2022). Biesta har i mange år været optaget af diskussionen om formålet med uddannelse og har i den forbindelse rettet en afgørende kritik mod det, han kalder målingens tidsalder, hvor internationale institutioner som f.eks. OECD med de årlige PISA-målinger sætter dagsordenen for, hvad der er målet med og definerende for kvalitet i vores uddannelser (Biesta, 2010). Optagetheden af målinger betyder ifølge Biesta, at vi bliver mere *"besat af at producere 'læringsresultater' end at fokusere på at opmuntre børn og unge mennesker til at blive vidende og dygtige i deres egen ret"* (Biesta 2022: 22). Derfor er det ifølge ham nødvendigt grundlæggende at diskutere, hvad uddannelse er til for – altså *formålet* med uddannelse – ligesom han i forlængelse heraf retter et kritisk blik på selve læringsbegrebet (Biesta, 2010). Hans kritik går på, at læringsbegrebet udgrænser uddannelsesbegrebet, hvilket ifølge Biesta gør det vanskeligt at fokusere på indhold og relationer (Biesta 2010, s. 5). Det er her vigtigt at holde fast i, at den forståelse af læring, der ligger i den sociokulturelle læringsteori netop betonere konteksten og de sociale aspekter af læring, som en grundlæggende præmis.

Biestas grundtanke er, at al uddannelse fungerer i relation til tre formålsdomæner: kvalifikation, socialisation og subjektifikation (Biesta, 2022).

Kvalifikation handler om overførsel og tilegnelse af viden, færdigheder, forståelser, kompetencer, og om at udruste elever med de færdigheder, der gør det muligt for dem at handle og gøre i verden.

Socialisation handler om at hjælpe elever med at orientere sig i og med tidligere og nutidige traditioner, værdier, kulturer og praksisser.

Subjektifikation handler om at blive et subjekt i egen ret – at blive et selvstændigt tænkende, voksent, handlende og myndigt subjekt i og med verden, med de ting, vi har lært at gøre og med de sociale relationer, praksisser og kulturer, vi indgår i.

Både kvalifikation, socialisation og subjektifikation er vigtige og legitime formålsdomæner for uddannelsessystemer og undervisere i udformningen af uddannelser og læreplaner og i gennemførslen af undervisning. Men subjektifikation er ifølge Biesta det grundlæggende formålsdomæne og det, der bør udgøre hovedfokus i al uddannelsesaktivitet, *det uddannelsesmæssige i uddannelse*, som Biesta formulerer det. Det er vigtigt at understrege, at subjektifikation ikke er et identitetsbegreb. Det er altså ikke som sådan et spørgsmål om, hvem jeg er. Det er snarere et spørgsmål om, hvad jeg gør med, hvem jeg er. Hvordan jeg forsøger at leve mit liv i og med den materielle og sociale verden (Biesta, 2022: 68).

Subjektificerende uddannelse, som Biesta kalder det, er således uddannelse, som sætter spørgsmålet om elevernes subjekthed – det vil sige deres eksistens i og med verden – i centrum. Det er uddannelse, som konstant stræber efter at bringe elevers subjekthed i spil, ikke på en konfronterende eller moraliserende måde, men ved så at sige at sørge for, at deres blik til stadighed er vendt mod verden og understøtter deres betingelser for selvstændigt at kunne navigere i denne (Biesta, 2022: 102). Men selv om Biesta anser subjektifikation som det grundlæggende formålsdomæne, kan subjektifikation ikke stå alene. Det handler om balance mellem de tre formålsdomæner, hvilket betyder, at enhver, der er involveret i planlægning og udførsel af uddannelse, altid bør forholde sig til hver af de tre formålsdomæner og deres samspil med hinanden.

Uddannelse handler om, hvad der er vigtigt at lære og at kunne (kvalifikation), hvordan vi skal være med hinanden i de kulturer og praksisser, vi indgår i i uddannelse (socialisation), og hvordan sætter det os i stand til at være handlende, myndige og selvstændige subjekter i verden (subjektifikation). Når Biesta derfor understreger, at subjektifikation handler om, hvordan jeg forsøger at leve mit liv i og med den materielle og sociale verden, så bringer det netop også de to andre domæner, kvalifikation og socialisation, i spil² i en helhedsforståelse af uddannelse.

2 Biestas subjektificeringsbegreb henter inspiration i Hannah Arendts dobbelte forståelse af subjektet som både en, der kan handle men også som en, der er underkastet andres handlinger på ens handlinger (Biesta 2010, s. 83). På den måde er subjektet ikke frisat og fri til at gøre som det passer det. Det betoner derimod en kvalificeret frihed i møde med en genstridig verden, der underkaster os, kalder på os, vil noget med os. En subjektet frihed, som Biesta også formulerer det (Biesta 2022, s. 98), som kan minde om det subjektbegreb man også finder hos Foucault (1994) og Butler (2007).

Det er vigtigt at betone, at Biesta sjældent gør direkte brug af dannelsesbegrebet. Han skriver på engelsk, hvor 'education' udgør et overgribende begreb, der ikke skelner nøjere mellem uddannelse og dannelse. Selvom Biesta i de senere år er begyndt at tage livtag med dannelse (Biesta 2024), taler han i højere grad om 'god uddannelse' (Biesta 2010), der imidlertid kan siges at rumme en række dannelsesrelaterede forståelser af uddannelse. Hos Biesta er god uddannelse således koblet til demokrati, værdier og, moralsk praksis, til menneskelig frihed, autonomi og selvstændighed, til unikhed og eksistens. Til trods for, at han særligt knytter god uddannelse til subjektifikationsdomænet (ibid, s. 73ff), betoner han, at det er et sammensat spørgsmål om kvalifikation, socialisation og subjektifikation (ibid, s. 21). I forlængelse heraf er det ikke mindst igennem indkredsninger af samspillet mellem de tre formålsdomæner, at vi analyserer dannelsesprocesserne blandt eleverne på de prøve- og karakterfri forløb på fri- og efterskolerne.

Resonans i mødet mellem elever, lærere og fag

I bogens analyser inddrager vi også Hartmut Rosas begreb om *resonans*, for derigennem særligt at få forståelse for det, som gør sig gældende mellem elever, lærere og fag i skolen. Rosas resonansbegreb kredser om kvaliteten af vores forhold til verden, og i selve udformningen af dette forhold mener han, at skolen spiller en central rolle (Rosa, 2021). Når resonans i skolen lykkes, taler Rosa om *indladelse*, hvilket dækker over "*at gøre en sag til sin egen på en måde, så den ikke bare tilhører mig, men også eksistentielt berør mig eller kan forandre mig*" (Rosa & Endres, 2017, s. 27). Resonans i skolen handler således ikke om en mekanisk tilegnelse af viden, men om læring som en forandring af såvel mennesket og sagen. Med afsæt i Rosa kan skole og uddannelse således betragtes som resonansakser, der tilbyder eleverne 'tråde til verden' (Rosa, 2021:18, 278).

Uddannelse handler således også om dannelse af elevernes verdensforhold og om at møde 'det fremmede' med "*intrinsic interesse [...] og høj forventning til egen formåen*" (ibid. 285). Men det er langt fra altid, at dette verdensforhold etablerer sig som et sådant møde. Forholdet til verden kan nemlig også slå over i at blive stumt eller fremmedgørende. Rosa skelner mellem to typer af stumme verdensforhold, nemlig *indifferens* og *frastødning* (Rosa, 2020: 39). Indifferens refererer til en ligegyldighed i relation til en sag eller et andet menneske, der således ikke siger én noget (Rosa & Endres, 2017: 184), mens frastød-

ning indebærer en forventning om fjendtlig modstand og dermed afvisning og tillukning (Rosa & Endres, 2017: 133). Konkret kan det handle om, at eleven præsenteres for viden i undervisningen, der opleves som ligegyldig, eller at eleven udvikler negative forventninger til det givne fagområde eller den konkrete tekst, og skolen kan på den måde bidrage til fremmedgørelse hos eleven.

Det, vi tager med os fra Rosas begreb om resonans, er betoningen af lærerens centrale rolle i undervisningsrummet. Lærerens rolle handler ifølge Rosa om at nå eleverne og reagere på forskellige elevers behov samt at gøre undervisningen og det faglige indhold relevant, interessant og vedkommende. Så at sige at åbne verden for eleverne og åbne eleverne for verden og 'få verden til at synge', som han formulerer det (Rosa, 2021: 278). Samtidig er det her naturligvis væsentligt at pointere, at læreren ifølge Rosa agerer i en institutionel kontekst, der ikke blot påvirker eleverne, men tillige lærerens mulighed for at forløse den rolle, der har betydning for skabelsen af resonans.

Når vi senere i bogens del III og IV dykker ned i undersøgelsens kvalitative analyser, er det således overordnet med den sociokulturelle læringsteoris fokus på læring i relationer og kontekster, som baggrundstæppe for vores forståelse af det, der foregår på de prøve- og karakterfri forløb. Og det er med Biestas tænkning omkring formålsdomæner, der hjælper os til at holde skolens forskellige formål for øje og den dannelse, som ifølge vores læsning af Biesta bliver til i samspillet mellem disse formål. Og endelig er det ved hjælp af Rosas tænkning og resonansbegreb muligt for os at komme tæt på den konkrete pædagogiske praksis og mødet mellem elever, lærere og fag i hverdagen på prøve- og karakterfri forløb på fri- og efterskolerne.

Hvad siger forskningen om reduktion af prøver og karakterer?³

At give et forskningsmæssigt fyldestgørende indblik i forskellige reduktioner af prøver og karakterer kan nemt fylde en hel bog i sig selv – ikke mindst fordi temaet griber ind i en række forskellige overlappende forskningsfelter. For forskningen tegner et relativt mudret billede, når det kommer til forsøg med at reducere prøver og karakterer, og man kommer derfor til at lede forgæves, hvis man søger efter klare svar så som, at fjernelse af prøver og karakterer er ubetinget godt eller det modsatte. Som med meget andet inden for det pædagogiske felt, så er skole og klasserum komplekse sammenhænge, hvor mange faktorer er i spil.

Mange er dog enige om, at karakterer overvejende er velegnet til at demonstrere elevernes kompetencer og dokumentere deres fremskridt læringsmæssigt, men samtidig tegner der sig også et billede af, at der er væsentlige negative konsekvenser, der i dele af forskningen synes at overstige de positive gevinster (Guskey, 2019). Men sådanne vægtninger af for og imod er ifølge den amerikanske professor i uddannelsesforskning, Thomas Guskey, vanskelige at foretage, da der ikke findes et 'one size fits all' i relation til spørgsmålet om karakterer og bedømmelser. Man bør i stedet ifølge Guskey arbejde langsomt og opmærksomt med ændringer i forhold til karaktergivning og inddrage betydningen af faktorer som f.eks. fagligt indhold, elevernes alder og baggrund i

3 Som vi var inde på i kapitel 1, så er det ret enestående at have egentlig prøve- og karakterfrihed, som vi ser det på fri- og efterskolerne. Forskningen på området adresserer således reduktioner af prøver og karakterer og ikke frihed fra jf. figur nr 1.

sine overvejelser (Guskey, 2019) (Se også Normann et al., 2023 for yderligere forbehold og overvejelser).

Når det er sagt, så er der gode grunde til at være mere nysgerrig på, hvad der er at hente af pædagogiske potentialer i at skrue ned for prøver og karakterer i skolen. Her er det imidlertid vigtigt at være opmærksom på forskelle, som knytter sig til det, at forskningen i prøve- og karakterfrihed stammer fra forskellige lande og forskellige sammenhænge i uddannelsessystemet, og at både kontekster og elever derfor varierer. Alt sammen forhold der understøtter Guskeys pointe om, at man skal passe på med at drage for entydige konklusioner.

National forskning

I en dansk sammenhæng viser et nyere kvantitativt studie gennemført på det første år af en videregående handelsuddannelse, at hvis man fjerner karakterer fra uddannelsen, øges elevernes motivation for faglig læring, ligesom mere overfladiske og instrumentelle læringsstrategier, synes at blive mindsket (Kjærgaard et al., 2024). Overraskende for forfatteren af studiet øger fraværet af karakterer imidlertid ikke de studerendes velbefindende, ligesom der ikke kan ses en effekt på deres langvarige akademiske præstationer. Men i studiet understreges det endvidere, at det kræver stor omhyggelighed at designe et pædagogisk alternativ til karakterer. Det peger på, at det er mindre vigtigt, at man fjerner noget, og mere vigtigt, hvad man sætter i stedet, hvilket stemmer helt overens med resultaterne af denne undersøgelse.

Et andet nyere dansk studie i grundskolen i Aarhus, som har undersøgt en reduceret brug af karakterer til fordel for øget feedback, peger på både fordele og ulemper ved forandringen (Lunde et al., 2021). Til fordelene hører, at fokusset på elevernes læring og faglige udvikling øges gennem en øget feedback, men som mange andre undersøgelser viser (Guskey & Bailey 2010), er karakterer bedre end andre pædagogiske redskaber til at tydeliggøre elevernes faglige ståsted. I relation til elevernes trivsel er resultaterne blandede, idet flere elever på den ene side oplever, at færre karakterer reducerer stress og forventningspres, men samtidig er der også elever, der oplever det frustrerende ikke at vide, hvor de står fagligt målt med karakterer, da det er det de vil møde senere under deres uddannelse. Igen resultater, som helt svarer til dem, vi finder i denne undersøgelse.

En anden dansk undersøgelse er gennemført af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), som har fulgt et forsøg i 1.g. med karakterfritagelse i alle fag, der

ikke afsluttes i 1.g, hvor man i stedet for karakterer skulle formativt evaluere eleverne i form af systematisk feedback (EVA, 2024). EVA konkluderer efter at have fulgt forsøget, at karakterfritagelsen havde en mærkbar positiv effekt på elevernes gennemførelse af gymnasiet, idet flere elever gennemførte gymnasiet i forhold til undersøgelsens sammenligningsgruppe. Særligt stor var effekten blandt elever med lave karakterer og mandlige elever. Karakterfritagelsen viste sig imidlertid ikke at have en effekt på de afsluttende karakterer og gruppen af elever med ikke-vestlig baggrund oplevede endog et mindre fald på 0,58 i forhold til sammenligningsgruppen. Endelig peger studiet på, at karakterfritagelsen har haft en lille, men dog usikker, effekt på elevernes trivsel i form af mindre pres og færre bekymringer.

International forskning

Forlader vi Danmark og ser på forskningen internationalt, så fremhæver et norsk scoping review en række pointer fra både norske og internationale studier, der går på tværs af forskellige lande og uddannelsessammenhænge. Her udvælger forfatterne, Norman et al., 23 studier, der alle benytter sig af begrebet *reduceret karaktergivning*, som dækker over en reduktion af antallet af karakterer eller en fuldstændig udelukkelse af karaktergivningen i den daglige praksis. I stedet indtræder andre vurderingspraksisser, det være sig at give feedback, en bestået/ikke bestået-distinktion m.m. Reviewet stiller bl.a. skarpt på tre centrale områder for virkningen af reduceret karaktergivning: *Præstationer, motivation hos eleverne og elevernes trivsel*.

I deres gennemgang af studierne kan forfatterne ikke finde entydig evidens for, at en reduktion af karakterer forbedrer, hvordan elever og studerende præsterer. Fire af de udvalgte studier fremhæver en forbedring i præstation, mens syv studier enten finder en forværring eller uforandret evne til at præstere efter, man har indført reduceret karaktergivning. Mere entydigt er til gengæld erfaringerne med elevernes tilgange til læring, som den altovervejende del af studierne registrerede som forbedrede. I forhold til motivation peger flertallet af studierne på, at elevernes motivation bliver påvirket positivt af den reducerede karaktergivning, fordi det samtidigt betyder, at der bliver skruet op for en øget peer-feedback, autonomi, selvtilid, mod til at prøve, fejle og udforske m.m. Af negative konsekvenser fremhæves de-motivation hos nogen som følge af blandt andet forvirrende feedback (Normann et al, 2023). En konkret forskningsundersøgelse peger yderligere på, at der også er elever, som forstår ka-

rakterer som belønninger for indsats og hårdt arbejde, og som derfor oplever en karakterfri hverdag som demotiverende (Fjørtoft, 2022).

Reviewet forholder sig også til forholdet mellem færre karakterer og prøvefrihed og så elevernes trivsel. Også her er erfaringerne overvejende positive, og der synes således at være en sammenhæng mellem reduceret karaktergivning og elevernes trivsel og formindsket karakterrelateret stress og præstationsangst. Samlet set peger det internationale review af forskningsundersøgelser i karakterfrihed hermed på, at der overvejende er positive erfaringer med at indføre prøve- og karakterfrihed på forskellige måder og i forskelligt omfang, samtidigt med, at reviewet på tværs af forskellige studier også identificerede en række uforudsete udfordringer. Her skal nævnes forvirring, uklarhed og usikkerhed hos nogen elever/studerende som følge af den ny praksis, som på den vis bidrog til et øget stress-niveau (Normann et al, 2023). Yderligere peger flere studier også på betydningen af, at den reducerede prøve- og karakterfrihed får følgeskab af en pædagogisk dialog og lokalt udviklingsarbejde ligesom, at flere erfarer, at der er brug for en øget kommunikation med forældre og værgere, og at man tager højde for og overvejer, hvordan man forholder sig til det formelle og systemiske niveaus behov for præcis information om elevernes læring (Fjørtoft, 2022).

Med afsæt i en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og elever på seks norske gymnasier, hvor man aktuelt eksperimenterer med at give færre karakterer, peger Sandvik et al (2024) på, at en reduktion af karakterer i hverdagen har meget forskellige positive såvel som negative betydninger for eleverne, ligesom der også er store variationer i, hvordan elever og lærere oplever ændringen. Samtidig tegner der sig en interessant spænding mellem elevernes og lærernes oplevelse af eksperimentet. Eleverne er splittede omkring karaktererne: omkring halvdelen mener ikke, at feedback motiverer dem bedre end karakterer, og 74% af eleverne, der modtager ”karakterdæmpet” undervisning, er usikre på, hvilken karakter de vil få i den halvårige vurdering. Det tyder altså på, at eleverne har svært ved at oversætte, hvilken karakter lærerens feedback svarer til (ibid.: 26). Omvendt stemmer dæmpningen i karakterer godt overens med de fleste læreres pædagogiske principper og værdier, og de tror, at karakterdæmpningen har en bedre effekt på elevernes læringsproces, end hvad der rent faktisk er tilfældet (ibid.: 27). Det peger overordnet på, at selvom man fjerner karaktererne, så er der i nogen grad stadig tale om skolen som knyttet til en karakterpraksis, hvor læring overvejende forstås som tilegnelse og tilpasning frem for deltagelse (Dysthe 2010)

Som nævnt indledningsvis skal pointerne fra forskningen i prøve- og karakterfrihed forstås forsigtigt, da de undersøgte sammenhænge og kontekster rummer en lang række variable, der kan være svære oversætte til andre sammenhænge i uddannelsessystemet (Hansen et al., 2019; Kjærgaard et al., 2024). For som det vil blive tydeligt gennem denne bogs analyser, så spiller formålet med læringen, konteksten, elevgrupperne, omfang af reduktion osv. ind på, hvilken betydning reduktionen af prøver og karakterer har for eleverne.



DEL II: Overblik i tal



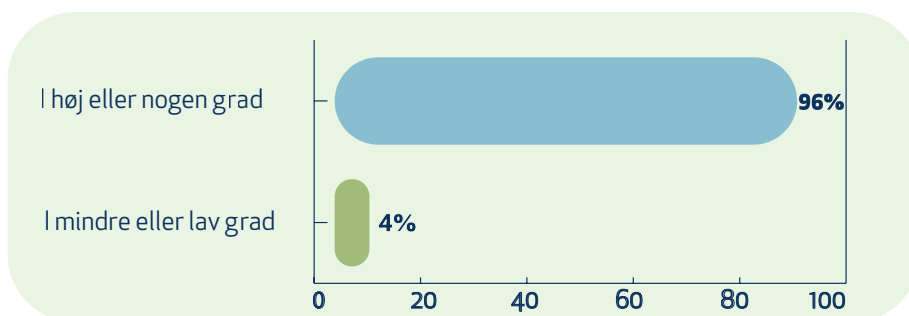
Denne del II tager dig med ind i den kvantitative del af vores undersøgelse. Først vil du i kapitel 4 få tegnet et overordnet billede af elevernes erfaringer med det at gå på prøve- og karakterfri forløb eller skoler. Dernæst skifter kapitel 5 perspektiv til ledernes erfaringer med prøve- og karakterfrihed. Da hovedfokus i undersøgelsen er eleverne, vil denne del af bogen være betydelig kortere end den om eleverne.

Elevernes erfaringer i tal

Eleverne trives og er glade for at gå i skole

Ser vi helt overordnet på elevernes oplevelse af at gå i skole, er billedet entydigt positivt på tværs af både fri- og efterskoler. Eleverne er glade for at gå i skole, motiverede for skolearbejdet og oplever sig selv som fagligt stærke. 71% er i høj grad glade for deres skole, og 60% er i høj grad glade for deres klasse. Derudover svarer en større andel af de resterende elever ”i nogen grad” til begge spørgsmål. Kun meget få er ikke glade for deres klasse og skole.

Figur 2: Er du glad for at gå i skole?



Med forbehold for, at spørgsmålsformuleringen og svarmulighederne ikke er identiske med denne undersøgelse, kan man med en vis forsigtighed sammenligne disse tal med den nationale trivselsmåling blandt 9. klasseelever for

skoleåret 2023/2024 og få en indikator for, hvordan vores tal er sammenlignet med elever på andre skoler. Blandt 9. klasseelever på danske folkeskoler svarede 73%, at de enten tit eller meget tit er glade for deres klasse, mens 66% svarede det samme til spørgsmålet om, hvorvidt de er glade for deres skole⁴. Søger man videre at bryde det overordnede billede af at være glad for at gå på sin skole lidt op i forskellige dele, så finder vi følgende:

Tabel 2: Hvor ofte oplever du følgende?	Andel som har angivet "Meget ofte/altid" eller "Ofte"
Jeg føler mig som en del af fællesskabet i min klasse/på min linje	86 %
Jeg føler, at jeg hører til på min skole	86 %
De fleste andre elever er venlige og hjælpsomme	93 %
De fleste andre elever accepterer mig, som jeg er	94 %
Jeg føler mig ensom, når jeg er i skole	5%

Note: N = 568

Der tegner sig således et samlet billede af, at langt de fleste elever på tværs af skolerne for det meste føler sig som en del af fællesskabet i deres klasse/ på deres linjer, føler at de hører hjemme på skolen, og at de andre elever er hjælpsomme og accepterer dem, som de er. Kun meget få elever angiver, at de enten altid, meget ofte eller ofte føler sig ensomme (se tabel 2).

Ser vi nærmere på det faglige, er:

- 85 % af eleverne helt eller delvist enige i, at de klarer sig godt fagligt
- 77 % er helt eller delvist enige i, at de deltager aktivt i timerne
- 66 % er motiveret for undervisningen

Der er dog forskel på drengene og pigerne – ganske som vi ser det i andre uddannelsessammenhænge. Pigerne svarer generelt, at de er en anelse mere motiverede for undervisningen, men de angiver samtidig også at være mere pressede i skolen end drengene. Pigerne vurderer også i lidt højere grad, at de har indflydelse på undervisningen, men de er samtidigt også mere usikre på,

⁴ Tallene er hentet fra Styrelsen for IT og Læring under Børne- og Undervisningsministeriet vha. af portalen www.uddannelsesstatistik.dk

om de kan klare de opgaver, de har i skolen, hvorimod drengenes svar viser, at de generelt føler sig mere sikre på deres faglige evner. I det hele taget oplever drengene generelt, at de i højere grad er en del af fællesskabet i deres klasse, føler sig mindre ensomme og i højere grad accepteret, som de er. Drengene er ligeledes mere enige i, at der er et godt sammenhold i deres klasse. Dermed flugter det vi ser her helt med de kønnede mønstre, vi kender fra anden forskning.

Hvorfor vælge en skole med prøve- og karakterfrihed?

Ser vi på, hvorfor eleverne har valgt en skole med prøve- og karakterfrihed, så er der store forskelle mellem efterskole- og friskoleelever. Hvor forskellen er særlig tydelig er, at 55 % af friskoleeleverne angiver, at det er deres forældre, der valgte skole for dem modsat 1 % af efterskoleeleverne. Dette er dog også forventeligt, når man samtidigt tænker på, at en stor andel af friskoleeleverne har gået på deres nuværende skole hele deres skolegang. Omvendt svarer omtrent 41 % af efterskoleeleverne, at deres valg af skole handlede om at gå i skole på en ny måde, hvilket også giver mening, når man tænker på, at et efterskoleophold jo også er en markant anden måde at gå i skole på for elever, der eksempelvis tidligere har gået i en almen folkeskole.

Tabel 3: Hvorfor valgte du at starte på denne prøvfri skole/prøvfri linje (vælg den svarmulighed, der betød mest for dit valg)	Efterskoleelever	Friskoleelever
For at undgå at få karakterer og gå til eksamen	12 %	4%
For at gå i skole på en anden måde	41 %	15 %
For at udvikle mig fagligt	3%	4%
For at udvikle mig socialt	27 %	7%
Mine forældre valgte for mig	1%	55 %
Andre årsager (uddyb gerne)	16 %	15 %
Total	100 %	100 %

Note: N = 594; $\chi^2 = p < 0.05$; Cramer's V = 0.67.

Det er dog også værd at bemærke, at i begge skoleformer angiver meget få elever, at de har valgt en prøvfri skole/prøvfri linje for at undgå at få karakterer og gå til eksamen. Det lader således ikke til at være drivende for elevernes valg

af hverken forløb eller skole, at karakterer og prøver udgår. Dette bakkes yderligere op af, at hvis man dykker ned i de åbne besvarelser, som gemmer sig bag svarmuligheden 'andre årsager', så viser det sig, at en del elever ikke havde kendskab til, at skolen var karakterfri, da de valgte skolen. Af uddybende forklaringer til at svare 'andre årsager', finder vi også en større andel af elever, som med deres valg ønsker at mindske stress/skolepres, samt at få en god oplevelse og personlig udvikling.

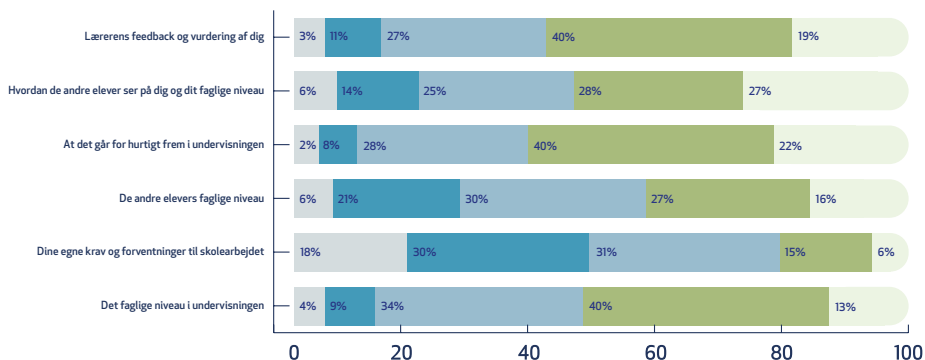
Mindre stress, lyst til at lære og faglig fordybelse

Ser vi nærmere på, hvad der ellers kan ligge til grund for tallene ovenfor, så har vi i spørgeskemaet også bedt eleverne om at skrive, hvad de synes, at de har fået ud af at gå på en prøvfri skole/linje. Her fylder på den ene side, at eleverne har svært ved at vurdere, hvor de ligger rent fagligt (det vender vi tilbage til). Men mest fylder, at prøve- og karakterfriheden har haft en positiv indvirkning på deres trivsel og velbefindende, fordi de oplever, at det mindsker stress, bekymringer og pres i hverdagen, og at efterskoleopholdet under sådanne rammer kan være et "friår", "hvor man stadig har lært lidt" (efterskoleelev). At prøve- og karakterfrihed har en positiv effekt på trivsel og velbefindende, kan for eksempel ses i følgende efterskoleelevs svar på det åbne spørgsmål i spørgeskemaet:

Der har ikke været så meget stress over karakterer. Man har også set på de andre elever på en anden måde, fordi man ligesom ikke har haft det der forhold med karakterer, og hvem klarede det bedst osv. (Efterskoleelev i spørgeskema)

Som eksemplificeret ved dette citat, så kan fjernelsen af karakterer frigive en række andre muligheder for eleverne. Noget tyder da også på, at det kun er en relativt lille andel af eleverne, som føler sig pressede af de mere ydre omstændigheder i og omkring undervisningen, såsom hvordan lærere og de andre elever vurderer deres faglige niveau. Som det fremgår af figuren nedenfor, så selvom 48% af eleverne angiver, at de altid, meget ofte eller ofte føler sig pressede af deres egne krav og forventninger til dem selv, så er de i langt mindre grad pressede af f.eks. det faglige niveau i undervisningen, tempoet og hvordan de andre elever ser på dem.

Figur 3: Hvor ofte føler du dig presset på grund af?



Det skal i forlængelse heraf nævnes, at vi har foretaget flere analyser for at se, om der i spørgeskemaundersøgelsen er forskelle blandt de (selvvurderede) fagligt højt og fagligt lavt præsterende elever. Hvad angår oplevelser af pres, så viser tallene, at de fagligt lavt præsterende elever er signifikant mere udfordrede, hvad angår oplevelser af pres på mange af de ovenstående spørgsmål. Dog ikke hvad angår spørgsmålene om, hvorvidt de er pressede over deres egne krav og forventninger eller læreres feedback og vurdering af dem. Her er de på samme niveau som de fagligt højt præsterende elever. Som en sidekommentar til dette punkt, kan det også indskydes, at der ingen forskelle er i, hvor pressede friskole- og efterskoleeleverne er i skolen, hvis man spørger dem generelt set, som vi også har gjort i spørgeskemaet.

Hvis vi vender tilbage til de mere positive dele af elevernes svar, forklarer flere i deres åbne svar i spørgeskemaet, hvordan prøve- og karakterfrihed hjælper på det sociale, så man f.eks. bliver mere social og lærer at arbejde i grupper, hvordan det giver bedre mulighed for faglig fordybelse, og hvordan man lærer og udforsker noget "andet" end det kendte og vante. Flere af disse pointer kommer også til udtryk i følgende citater fra spørgeskemaet:

Jeg tror, det er meget sundere at modtage konstruktiv kritik af en lærer, i modsætning til at være en karakter. Det at lærere og elever har en dialog, indgående forløbet, gør det lettere at reflektere over ens egen udvikling og bidrag. (Efterskoleelev i spørgeskema)

Man tør at række hånden mere op, fordi hvis man siger noget forkert, gør det ikke, at man får en dårligere karakter. Der kunne

jeg forestille mig, at nogen elever på skoler, hvor de får karakter, bare ville lade helt være med at række hånden op. (Friskoleelev i spørgeskema)

Et sidste gennemgående tema i denne ombæring handler om, hvordan flere elever oplever, at prøve- og karakterfrihed – og skolernes arbejdsform mere bredt set – skaber grobund for motivation og nysgerrighed. Eleverne angiver i den forbindelse, at undervisningen bliver mere spændende, sjovere, lystbetonet, mindre frygt- og konkurrencepræget og i det hele taget foregår under mere trygge rammer. Dette bakkes op af, at 84% af eleverne er helt eller delvist enige i, at de er nysgerrige efter at lære noget nyt, og synes på flere måder også at hænge sammen med, at eleverne oplever at have indflydelse på undervisningen under f.eks. projekt- og gruppearbejde. Dette dykker vi nærmere ned i del III.

Vurdering af faglig læring i et karakterfrit læringsmiljø

Ser vi på elevernes oplevelser af, hvad det betyder for deres faglige læring, at de ikke får karakterer, tegner der sig ikke et entydigt billede. Hvis man ser på tallene uden at tage højde for forskelle mellem skoleformer, peger de på, at knap halvdelen af eleverne oplever en styrkelse af deres faglige læring som følge af prøve- og karakterfriheden, mens en anden halvdel (den største halvdel) af eleverne modsat ikke oplever, at det styrker deres læring. Hertil kommer, at mellem en fjerdedel og en femtedel af eleverne oplever, at prøve- og karakterfriheden påvirker deres motivation og selvdisciplin negativt. Og sidst, tæt på halvdelen af eleverne vurderer, at prøve- og karakterfrihed gør det sværere for dem at vide, hvor de ligger rent fagligt.

Deler vi eleverne ind i to grupper, som det ses i tabellen nedenfor, tegner der sig et billede af, at signifikant flere friskoleelever oplever positive sider ved prøve- og karakterfriheden i forhold til efterskoleelever. Flere friskoleelever oplever således, at det styrker dem fagligt og gør det lettere at koncentrere sig om det faglige, ligesom signifikant færre oplever, at det gør det sværere for dem at tage sig sammen.

Tabel 4: Hvad betyder det for din faglige læring, at I ikke får karakterer?	Andel som har angivet "Helt enig" eller "Delvist enig"	
	Efterskoleelever	Friskoleelever
Det styrker mig fagligt*	37 %	52 %
Det gør, at jeg deltager mere i undervisningen	36 %	45 %
Det gør det nemmere at koncentrere mig om det faglige*	46 %	66 %
Det gør det sværere at tage undervisningen seriøst	24 %	16 %
Det gør det sværere for mig at tage mig sammen*	29 %	18 %
Det gør det sværere for mig at vide, hvor jeg ligger fagligt	45 %	46 %
Det gør, at jeg lærer mere	45 %	53 %

Note: N = 526-529; * = $p < 0.05$ (signifikant forskel i efterskoleelevernes og friskoleelevernes svar på spørgsmålet).

For at forstå elevernes svar bedre, kan vi dykke yderligere ned i tallene og se nærmere på, hvad der karakteriserer de elever, som mener at prøve- og karakterfrihed har henholdsvis positiv og negativ betydning for deres faglige læring. Her viste tallene, at de elever, som oplever, at prøve- og karakterfrihed gør det sværere for dem at vide, hvor de ligger rent fagligt, også oftere er pressede i skolen. Samtidigt så vi også, at hvorvidt prøve- og karakterfrihed opleves som noget positivt eller negativt, er relateret til elevernes forhold til og vurdering af lærerne. Elever som f.eks. oplever, at lærerne kender deres faglige udfordringer, giver dem lyst til at deltage i undervisningen og giver dem en følelse af, at de er gode fagligt, samtidig oftere oplever, at prøve- og karakterfrihed er en styrke for deres faglige læring. Det modsatte er tilfældet ved de elever, som angiver, at lærerne f.eks. overser dem eller ofte skælder dem ud.

Vigtigt for elevernes vurdering af deres faglige læring i et karakterfrit læringsmiljø er også, at elever, hvis (selvopfattede) faglige niveau er godt, også synes at trives bedre i dette miljø. Som vi indledte kapitlet med at forklare, så svarer 85 % af eleverne, at de er helt eller delvist enige i, at de klarer sig godt fagligt. Sammenligner vi denne gruppe af elever med de resterende 15% – altså dem som til spørgsmålet om, hvorvidt de klarer sig godt fagligt, har svaret uenig eller hverken eller – så tegner der sig interessante forskelle på elevgrupperne.

Tabel 5: Hvad betyder det for din faglige læring, at I ikke får karakterer?	Andel som har angivet "Helt enig" eller "Delvist enig"	
	De fagligt stærke	De fagligt svage
Det styrker mig fagligt*	43 %	30 %
Det gør, at jeg deltager mere i undervisningen	39 %	38 %
Det gør det nemmere at koncentrere mig om det faglige*	53 %	42 %
Det gør det sværere at tage undervisningen seriøst	22 %	24 %
Det gør det sværere for mig at tage mig sammen*	25 %	31 %
Det gør det sværere for mig at vide, hvor jeg ligger fagligt	44 %	50 %
Det gør, at jeg lærer mere	48 %	38 %

Note: N = 526-529; * = $p < 0.05$ (signifikant forskel i fagligt højt præsterende og fagligt lavt præsterende elevers svar på spørgsmålet).

Der er altså en række tegn på, at de elever, der oplever sig selv som fagligt højt præsterende, også har en tendens til at vurdere den faglige læring i et karakterfrit læringsmiljø mere positivt sammenlignet med de resterende elever. Størst og signifikant er forskellene mellem grupperne ved spørgsmålet om, hvorvidt eleverne oplever, at et karakterfrit læringsmiljø styrker dem fagligt og gør det nemmere at koncentrere sig om det faglige. Elevernes vurdering af deres faglige niveau synes derfor forbundet med deres oplevelser af et prøve- og karakterfrit læringsmiljø.

Oplevelser af feedback og egen læring

En ting er elevernes oplevelser med fraværet af prøver og karakterer. En anden er deres oplevelser af det, der sættes i stedet for, nemlig feedbacken. Helt generelt tegner der sig et positivt billede, hvor mange af eleverne synes, at de lærer noget af den feedback, som de får fra deres lærere (særligt individuel feedback). Men der er mange variationer i spil her, afhængigt af, hvordan og hvor feedbacken finder sted, og hvem der modtager den. Det skal vi komme meget mere ind på i bogens DEL IV, men tallene ser ud som følger:

Tabel 6: Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?	Andel som har angivet "Helt enig" eller "Delvist enig"	
	Efterskoleelever	Friskoleelever
Jeg lærer tit noget af lærernes fælles feedback i klassen*	54 %	64 %
Jeg lærer tit noget af lærernes individuelle feedback	80 %	82 %
Lærernes feedback giver mig et godt indtryk af, hvordan jeg klarer mig fagligt i skolen	72 %	78 %
Lærernes feedback hjælper mig til at vide, hvad jeg er god til fagligt*	68 %	83 %
Lærernes feedback hjælper mig til at forstå, hvordan jeg kan forbedre mig fagligt	71 %	78 %
Lærerne er gode til at hjælpe og støtte mig i undervisningen, når jeg har brug for det	75 %	81 %

Note: N = 536-537; * = $p < 0.05$ (signifikant forskel i efterskoleelevernes og friskoleelevernes svar på spørgsmålet).

Bryder vi disse generelle tal op på forskellige elever, viser der sig nogle vigtige forskelle. Ligesom med oplevelsen af faglig læring, er der også stor forskel på, hvordan forskellige elevgrupper oplever feedbacken. Ser vi igen på forskellene mellem elever, der vurderer sig selv som fagligt højt præsterende og elever, der vurderer sig selv som fagligt lavt præsterende, så tegner der sig på flere måder et billede af, at de faglige højt præsterende elever på tværs af de to skoleformer oplever at få mere ud af lærerens feedback.

Tabel 7: Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?	Andel som har angivet "Helt enig" eller "Delvist enig"	
	De fagligt højt præsterende	De fagligt lavt præsterende
Jeg lærer tit noget af lærernes fælles feedback i klassen*	59 %	42 %
Jeg lærer tit noget af lærernes individuelle feedback*	83 %	63 %
Lærernes feedback giver mig et godt indtryk af, hvordan jeg klarer mig fagligt i skolen*	87 %	12 %
Lærernes feedback hjælper mig til at vide, hvad jeg er god til fagligt*	76 %	57 %
Lærernes feedback hjælper mig til at forstå, hvordan jeg kan forbedre mig fagligt*	74 %	55 %
Lærerne er gode til at hjælpe og støtte mig i undervisningen, når jeg har brug for det*	80 %	59 %

Note: N = 536-537; * = $p < 0.05$ (signifikant forskel i fagligt højt præsterende og fagligt lavt præsterende elevers svar på spørgsmålet).

Tydeligst er forskellen ved spørgsmålet om, hvorvidt lærernes feedback giver eleven et godt indtryk af, hvordan eleven klarer sig fagligt i skolen. Sammenlignet med de fagligt højt præsterende elever, synes det at være en forsvindende lille andel af de fagligt lavt præsterende elever, som oplever, at lærernes

feedback giver dem et godt indtryk af, hvordan de klarer sig fagligt i skolen. Opsummerende synes de mere fagligt lavt præsterende elever, at det er vanskeligere at få udbytte af deres feedback og viden om eget faglige niveau i et læringsmiljø uden karakterer.

Oplevelser af klasserumskulturen

Sidst har vi også spurgt eleverne til deres oplevelser af klasserumskulturen på deres skole. Her viser sig nogle interessante forskelle mellem efterskole- og friskoleelever, som det fremgår af tabellen neden for:

Tabel 8: Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?	Andel som har angivet "Helt enig" eller "Delvist enig"	
	Efterskoleelever	Friskoleelever
I min klasse/på min linje er vi opdelt i grupper, der holder jeg for sig selv	36 %	39 %
I min klasse/på min linje hjælper vi hinanden med det faglige	79 %	74 %
I min klasse/på min linje er der mange, som ikke synes, at det faglige er så vigtigt*	52 %	29 %
I min klasse/på min linje er det godt at vise, at man er dygtig og aktiv i timer	41 %	55 %
I min klasse/på min linje er der et godt sammenhold	85 %	79 %
I min klasse/på min linje er det vigtigt at gøre sig umage med skolearbejdet*	46 %	70 %
I min klasse/på min linje er det ok at vise, hvis man har svært ved det faglige	87 %	82 %

Note: N = 554-557; * = $p < 0.05$ (signifikant forskel i efterskoleelevernes og friskoleelevernes svar på spørgsmålet).

Der er signifikant flere på friskolerne, som oplever, at det er godt at vise, at man er dygtig og aktiv i timer og at gøre sig umage med skolearbejdet. Omvendt er der signifikant flere efterskoleelever, som angiver, at der er mange i deres klasse/linje, som ikke synes, at det faglige er så vigtigt. Selvom en væsentlig del af forklaringen på denne forskel vel sagtens skal findes ved, at langt de fleste besvarelser fra friskoler er 9. klasseelever, mens de på efterskolerne er fra 10. klasseelever, så er der her flere indikatorer på, at det faglige fylder mere i klasserummene blandt friskoleeleverne.

Hvis vi afslutningsvist dykker ned i forskellene mellem de elever, der vurderer sig selv som faglige højt præsterende, og de elever, der vurderer sig selv som fagligt lavt præsterende, så følger elevernes svar på, hvordan de oplever klasserumskulturen endnu en dimension til forskellene mellem de to grupper.

På flere punkter ses det, hvordan de fagligt lavt præsterende og faglige højt præsterende elever ikke nødvendigvis har samme oplevelse af klasserums-kulturen, idet de fagligt lavt præsterende i mindre grad oplever, at eleverne hjælper hinanden med det faglige, at klassen har et godt sammenhold eller at det er okay at vise, at man har det svært ved det faglige. Det er således endnu et parameter, som bidrager til billedet af, at de mere fagligt lavt præsterende også synes at være mere udfordrede generelt set.

Tabel 9: Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?	Andel som har angivet "Helt enig" eller "Delvist enig"	
	Efterskoleelever	Friskoleelever
I min klasse/på min linje er vi opdelt i grupper, der holder jeg for sig selv	37 %	35 %
I min klasse/på min linje hjælper vi hinanden med det faglige*	81 %	58 %
I min klasse/på min linje er der mange, som ikke synes, at det faglige er så vigtigt	45 %	48 %
I min klasse/på min linje er det godt at vise, at man er dygtig og aktiv i timer	47 %	36 %
I min klasse/på min linje er der et godt sammenhold*	86 %	70 %
I min klasse/på min linje er det vigtigt at gøre sig umage med skolearbejdet*	55 %	44 %
I min klasse/på min linje er det ok at vise, hvis man har svært ved det faglige*	88 %	71 %

Note: N = 554-557; * = $p < 0.05$ (signifikant forskel i fagligt højt præsterende og fagligt lavt præsterende elevers svar på spørgsmålet).

Samlet set tegner der sig således nogle mønstre i relation til både forskellige elevgrupper, men også i relation til de to skoleformer og det givne skoleår.

Opsamling: Elevernes erfaringer i tal

Elevernes oplevelser af at gå i skole på de prøve- og karakterfri skoler er overvejende positive⁵. De tilkendegiver, at de overvejende er glade for at gå i skole, er motiverede for deres skolearbejde, og størstedelen af dem oplever sig selv som fagligt højt præsterende. Det er også størstedelen, der angiver, at de føler sig som en del af fællesskabet i deres klasse og/eller linjer og at de hører hjemme på deres skole. Prøve- og karakterfriheden synes også at have en positiv indvirkning på elevernes trivsel og velbefindende, fordi en del oplever, at det mindsker stress, bekymringer og pres i hverdagen.

5 Da det i denne undersøgelse ikke har været muligt at indhente baggrundoplysninger for hele elevpopulationen, kan det være vanskeligt at vurdere repræsentativiteten af denne stikprøve. Hertil følger det også, at mere udsatte grupper af elever erfaringsmæssigt er mindre tilbøjelige til at besvare spørgeskemaer.

Ser vi på elevernes valg af en enten prøvefri skole eller linje, så er der stor forskel på de to skoleformer. For friskoleeleverne er det nemlig i høj grad deres forældre, der har valgt skole for dem, da de var yngre. For efterskoleeleverne har mange derimod valgt en prøvefri linje eller skole for at 'gå i skole på en anden måde'. Bemærkelsesværdigt nok, så har meget få elever samtidigt valgt en prøvefri skole eller linje for at undgå at få karakterer og gå til eksamen. At prøver og karakterer udgår, synes således ikke til at være drivende for elevernes valg af hverken forløb eller skole.

Ser vi på elevernes oplevelser af, hvad det betyder for deres faglige læring, at de ikke får karakterer, tegner der sig ikke et entydigt billede, dog med en tendens til, at fordelene synes at være større end ulemperne. På tværs af de to skoleformer viser det sig nemlig, at halvdelen eller lige under halvdelen af eleverne oplever en styrkelse af deres faglige læring som følge af karakter- og prøvefriheden. Det kan i høj grad siges at være positivt. Men modsat oplever et ikke ubetydeligt mindretal, nemlig mellem en fjerde- og en femtedel, at karakter- og prøvefriheden påvirker deres motivation og selvdisciplin negativt. Og næsten halvdelen vurderer, at prøve- og karakterfrihed gør det sværere for dem at vide, hvor de ligger rent fagligt. Der er dog en forskel på skolerne her, idet flere friskoleelever oplever flere positive sider ved karakter- og prøvefriheden end efterskoleeleverne. Billedet er således broget, særligt i relation til efterskoleeleverne, hvor flere indikatorer peger på, at det faglige fylder mere i klasserummene blandt friskoleeleverne end efterskoleeleverne.

Gennemgående finder vi yderligere en række tegn på, at en større andel af de elever, der vurderer sig selv som fagligt højt præsterende, også oplever den faglige læring i et prøve- og karakterfrit læringsmiljø positivt sammenlignet med de resterende elever. De elever, der ikke oplever sig selv som fagligt højt præsterende, oplever i mindre grad, at det styrker dem fagligt, ligesom det ligeledes gør det sværere for dem at koncentrere sig om det faglige. Elevernes selvoplevede faglige niveau synes derfor at spille ind på deres oplevelser af et prøve- og karakterfrit læringsmiljø, dog uden at der er tale om meget store forskelle. Den forskel der er går dog igen, når vi ser på oplevelserne af feedback, hvor det også her er de fagligt højt præsterende elever, der i højest grad oplever at få noget ud af lærerens feedback.

Ledernes erfaringer i tal

Potentialer og udfordringer med prøve- og karakterfrihed ifølge lederne

Skolelederne oplever gennemgående prøve- og karakterfriheden meget positivt. De oplever, ifølge de åbne besvarelser i spørgeskemaet, at det skaber grobund for motivation, dannelse, ejerskab/selvstændighed, fordybelse, kreativitet og helhedsorienteret tænkning blandt eleverne. I samme ombæring nævner de også bedre muligheder for at arbejde på tværs af fag (boglige såvel som praktiske og kunstneriske fag), bedre feedbackmuligheder, læring i fællesskab og et mindre præstationsfokus.

Skolelederne skulle vælge de tre væsentligste didaktiske og pædagogiske styrker ved prøve- og karakterfrihed (se Tabel 10), og her er de, på tværs af skoleformer, i høj grad enige om, at de væsentligste styrker er, at det giver plads til andre undervisningsformer, samt at det giver lærerne friere rammer og brede udfoldelsesmuligheder i tilrettelægnings af undervisningen. I den anden ende af skalaen fremhæves i mindre grad kvaliteter som at kunne vægte praktiske fag på lige fod med de mere boglige og bedre mulighed for faglig fordybelse. En skoleleder fremhæver:

Der er meget mere fri planlægning i forhold til, at du ikke er hængt op på mål på den måde. I hvert fald ikke folkeskolens mål. Det giver en større frihed i, at vi sætter vores egne mål, som mere er sådan nogle dannelsesagtige mål. Altså at opnå selvstændighed og sådan nogle ting. Så det gør det i hvert fald meget friere

i planlægningen, og man kan måske fokusere mere på "hvilket indhold kunne så være interessant", i stedet for "hvilket indhold er jeg nødt til at tage ind for at opfylde de her fag-faglige mål".
(Efterskoleleder i spørgeskema)

Dykker man længere ned i tallene over de væsentlige didaktiske og pædagogiske styrker ved prøve- og karakterfrihed, tegner der sig også visse interessante forskelle i besvarelsene mellem friskoler og efterskoler. Specielt to steder er der markante forskelle i ledernes svar. Blandt friskolelederne vurderer langt flere, at en af de væsentligste styrker ved prøve- og karakterfrihed er, at det fremmer motivation blandt eleverne (57 % mod 13 %). Blandt efterskolelederne angav markant flere, at det modvirker præstationspres blandt eleverne som en af de væsentligste styrker (48 % mod 10 %). Der er således en interessant forskel i vægtningen mellem mulighederne at fremme motivation og mulighederne for at mindske oplevelser af pres, når vi sammenligner skoletyperne. Det vender vi tilbage til senere i del III.

Tabel 10: Hvilke didaktiske og pædagogiske styrker ser I som de væsentligste ved frie prøveformer?	Efterskoler/ komb. fri- og efterskoler	Friskoler
Det skaber mindre fokus på bedømmelse	22 %	19 %
Det fremmer læringsorientering blandt eleverne	43 %	24 %
Det fremmer motivation blandt eleverne	13 %	57 %
Det modvirker præstationspres blandt eleverne	48 %	10 %
Det giver plads til andre undervisningsformer	43 %	43 %
Det giver lærerne friere rammer og udfoldelsesmuligheder i tilrettelægningen af undervisningen	39 %	43 %
Det giver bedre mulighed for faglig fordybelse	9 %	24 %
Det skaber andre/bedre muligheder for undervisningsdifferentiering	35 %	14 %
Det muliggør anderledes valg af indhold (materiale) i undervisningen	22 %	33 %
Det giver mulighed for at vægte praktiske fag på lige fod med de mere boglige	9 %	0 %

Note: N = 44; Grundet samplestørrelsen er der ikke foretaget statistiske analyser for skolelederne.

Hvis vi afslutningsvist vender blikket mod de mest fremtrædende pædagogiske og didaktiske udfordringer ved prøve- og karakterfrihed, som skolelederne oplever, så er der visse mønstre i ledernes åbne besvarelser. Mest fremtrædende er den udfordring for bestemte elever, at undervisningsformen kræver en an-

den form for motivation, elevengagement, læringsforståelse mv. sammenlignet med et mere mål- og karakter- og prøveorienteret læringsrum. Herunder også hvordan visse grupper af elever trives bedre i sådant et læringsrum. Desuden nævnes det også ved flere anledninger, hvordan prøve- og karakterfrihed er krævende ift. uddannelse og erfaring blandt personalet, idet det kræver mere koordinering og planlægning, samt at det i det hele taget er mere ressourcekrævende.

Ser vi nærmere på forskellene i efter- og friskoleledernes åbne svar, nævnes problemstillinger med (manglende) elevmotivation samt bestemte elevgrupper, som savner et mere målorienteret læringsrum oftere blandt efterskoleledere. Friskolelederne beskriver i højere grad, hvordan forskellige former for pres fra "omverdenen" skaber udfordringer. Her indbefatter omverdenen alt fra samfundet mere bredt set og uddannelsessystemets indretning til forældreforventninger. Presset opstår særligt i krydsfeltet mellem eksterne forventninger om karakterer, test og eksaminer og interne ønsker om at bevare prøve- og karakterfriheden – med andre ord efterlyses en forståelse for "måden vi gør tingene på her på stedet", som en leder udtrykker det.

Opsamling: Ledernes erfaringer i tal

Opsummerende for lederne på skoler med prøve- og karakterfrihed kan det siges, at flere fremhæver pædagogiske fordele, herunder øget motivation, selvstændighed, kreativitet og mulighed for at integrere både boglige og praktiske fag. Lederne vurderer, at prøve- og karakterfrihed giver lærerne større fleksibilitet i undervisningen og mindre fokus på præstationspres. Der er dog forskelle mellem skoletyperne, idet friskolelederne oftere fremhæver motivation, hvorimod efterskolelederne oftere fremhæver en reducere af præstationspres som følge af prøve- og karakterfrihed. Udfordringerne ligger omvendt primært i, at prøve- og karakterfrihed kræver anderledes motivation og læringsforståelse hos eleverne og er mere ressourcekrævende. Samtidig er det også interessant, at særligt friskoler oplever pres fra omverdenen i forhold til at fastholde fraværet af prøver og karakterer.



DEL III: Unges motivation på prøve- og karakterfri skoler



Her starter bogens første kvalitative analysedel, som handler om unges motivation for læring på prøve- og karakterfri skoler. At det er en kvalitativ analysedel betyder, at elevernes stemmer udgør det empiriske grundlag, og at det er deres perspektiver, der vil blive udfoldet og analyseret med fokus på motivation for læring.

Vi lægger dog ud med en begrebslig optakt til analyserne, hvor vi udfolder vores forståelse af begrebet motivation. Ønsker du at springe direkte til analyserne, så starter de i kapitel 7.

En begrebslig optakt – om motivation

Motivation bliver, ligesom læring, ofte forstået som en individuel og indre proces. Det gør sig gældende i behavioristisk inspirerede teorier og psykologiske personlighedsteorier (Deckers, 2018) samt i humanistisk forankrede, kognitive perspektiver på motivation (Wentzel & Wigfield. A., 2009; Ågård, 2014). Motivation bliver på denne måde et individuelt, indre anliggende – noget, nogle elever har, og andre ikke har – altså en individuel ressource eller mangel. Denne forståelse af motivation som noget indre og individuelt ligger også dybt indlejret i vores hverdagssprog og hverdagsforståelser: *Det er jeg ikke motiveret for – find din indre motivation – eleverne var slet ikke motiverede i dag* osv. Motivation bliver i denne indre-forståelse betragtet som en *forudsætning* for, at læring kan finde sted. I den forståelsesramme kan elevers eventuelt manglende motivation udpeges som en af årsagerne til udfordringerne i uddannelsessystemet eller dele af det, hvilket det ofte også er blevet (Louw, 2013; Pless et al., 2015).

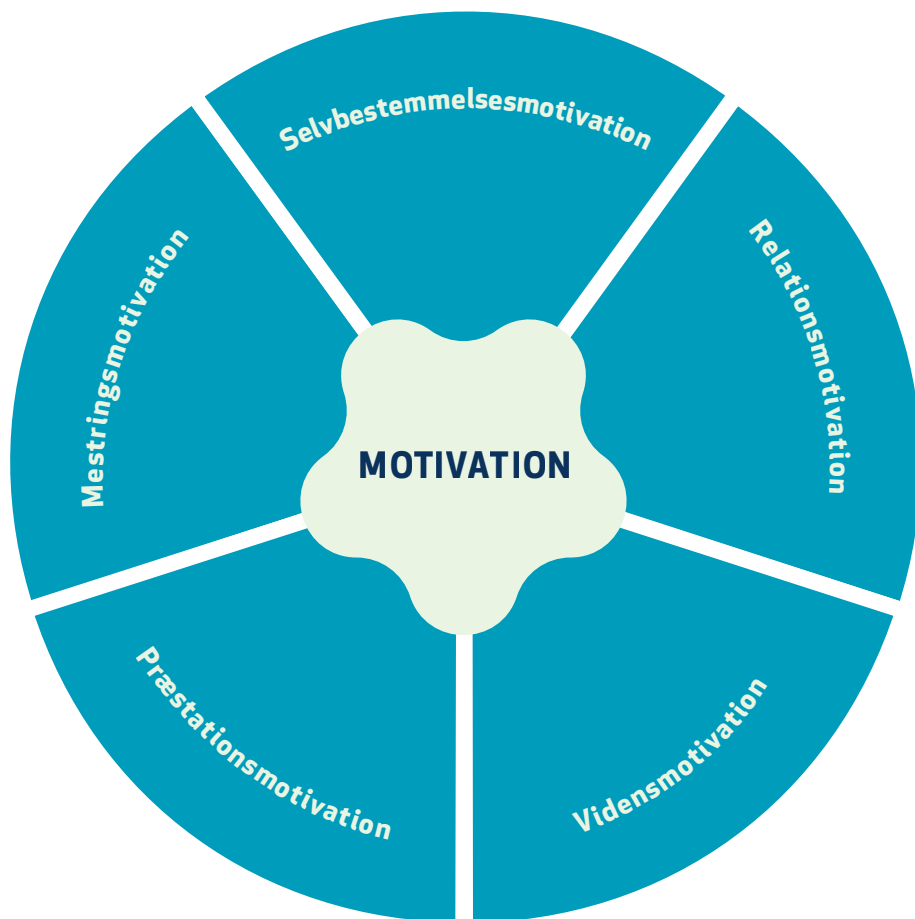
Anderledes forholder det sig med forståelsen af motivation i et sociokulturelt perspektiv. Her betones nemlig det, at elever bliver til og lærer i og gennem de sociale kontekster og kulturelle sammenhænge, de indgår i. Læring såvel som motivation betragtes således som sociale processer, der er tæt forbundne, men som repræsenterer forskellige aspekter af den læringsproces, der finder sted. Motivation opstår i sociale og kulturelle sammenhænge, som motiverer individet til at engagere sig i læring, mens læring refererer til den proces, hvorigennem individer gennem sociale interaktioner skaber, udvikler og forhandler viden og færdigheder.

I tråd med det sociokulturelle perspektiv på læring og motivation forskyder vi ligeledes forståelsen af motivation som noget indre og individbåret hen imod at kigge på, hvad der i konteksten skaber motivationer for læring hos eleverne i de prøve- og karakterfri forløb på fri- og efterskolerne. Vi skriver bevidst motivationer i flertal, for der kan være flere forskellige former for motivation eller motivationsorienteringer på spil, og de kan samtidig også virke sammen med hinanden. Det kan f.eks. skabe motivation at få viden om omverdenen og samtidig kunne koble denne viden til egne erfaringer og hverdag. Eller det kan skabe motivation at skabe noget sammen med andre og samtidig erfare, at man mestrer en teknik, en proces eller en opgave. Eller det kan skabe motivation at indgå i meningsfulde fællesskaber og samtidig møde anerkendelse og opleve tilhørsforhold til skolen eller klassen osv.

Der er således behov for at bryde overbegrebet motivation op i nogle delelementer eller byggesten, der kan hjælpe til at indkredse og synliggøre, hvad der skaber motivation eller demotivation i en sammenhæng. Vi trækker her på en forståelse af motivation som forskellige bevægelser eller orienteringer, som vi udviklede i bogen 'Unge motivation i udskolingen. Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen' (Pless et al. 2015). For yderligere udfoldelse af tænkningen omkring motivation henviser vi til denne bog. Det skal dog nævnes her, at vi i den undersøgelse, der lå til grund for bogen, fandt fem dominerende motivationsorienteringer blandt elever i udskolingen: Vidensmotivation, relationsmotivation, mestringsmotivation, præstationsmotivation og involveringsmotivation. Orienteringer, der alle indgik som delelementer i en samlet motivationsmodel (Pless et al. 2015).

I nærværende undersøgelse går disse orienteringer altovervejende igen, hvilket ikke er overraskende, eftersom konteksten rummer væsentlige overlap (begge undersøgelser finder sted i udskolingen, om end eleverne i denne undersøgelse er i gang med deres 9. eller 10. skoleår, og eleverne i den tidligere undersøgelse gik i 7., 8. og 9. klasse). Men selvom der er væsentlige overlap i elevernes motivationsorienteringer, så har involveringsmotivationen blandt fri- og efterskoleeleverne haft en sådan tyngde og karakter, at vi i denne undersøgelse har omdefineret den til selvbestemmelsesmotivation. Den model, vi udviklede i den tidligere bog, har vi med afsæt i undersøgelsen arbejdet videre med, så den i denne bog ser ud på denne måde:

Model 2: *Simpel model over de fem motivationsorienteringer på prøve- og karakterfri forløb*



Modellen er tænkt som et refleksionsredskab, der kan benyttes af lærere og andre fagpersoner, der arbejder med unges motivation i prøve- og karakterfri læringskontekster. Centralt for forståelsen af modellen er, at der er tale om analytiske opdelinger i forskellige motivationsorienteringer, som i praksis i høj grad overlapper og ikke lader sig adskille på samme vis som i en model. Hertil kommer, at de enkelte motivationsorienteringer typisk ikke står alene, men derimod ofte vil spille sammen og interagere med hinanden.

I de følgende 5 kapitler analyserer vi elevernes motivationsorienteringer med blik for de situationer og sammenhænge, hvor der skabes motivation, men også med en opmærksomhed på sammenhænge, hvor der også opstår demotivation.

Vidensmotivation

Nu er det ikke karaktererne, der presser mig frem, men at jeg gerne bare vil lære noget, der er lidt mere virkelighedsnært. Og jeg føler bare, det er mere spændende, noget af det, vi lærer. Hvis jeg synes, det er spændende, så vil jeg hellere lave dét. Og det er egentlig det, der giver mig motivation til at komme til hver time, fordi jeg ved, der altid er noget nyt, og der er noget spændende, vi skal lære. (Markus H friskole)

Citatet fra Markus illustrerer den motivationsorientering, vi kalder *vidensmotivation*, som knytter sig til nysgerrighed, videbegær og en stærk optagethed af omverdenen (Pless et al., 2015). Vidensmotivation er karakteriseret ved, at eleven motiveres gennem mødet med noget nyt og ukendt og er i stand til at forholde dette til sit eget liv (ibid.). Man kan næsten kalde vidensmotivationen for 'motivation classic', da man i skolesammenhænge ofte taler om motivation som noget, der netop handler om at eleverne kaster sig over faget og undervisningen drevet af interesse og nysgerrighed for det faglige. Men som vi senere skal se i forbindelse med de øvrige motivationsorienteringer, så er der langt mere på spil, når vi skal forstå unges motiver for deltagelse/ikke-deltagelse.

Vidensmotivationen og den optagethed af omverdenen, der følger med den, genkender vi fra Biesta, der skriver om verdensvendt uddannelse som en forudsætning for, at elever bliver i stand til at finde vej og handle i verden (Biesta 2022). Biesta forstår verden som en størrelse, der vil noget med os, og som appellerer til os og kalder os til handling (Biesta, 2024). Vidensmotivationen

handler i forlængelse af Biesta om at skabe betingelser for at motivere eleverne for viden, der trækker dem nye steder hen og bringer dem i stand til at blive vidende og dygtige i egen ret (Biesta 2022, s. 32).

Vi genkender også betydningen af verden fra Rosa, der som vi tidligere har været inde på, taler om at 'få verden til at synge' for eleverne og gennem resonansakser at etablere 'tråde til verden' (Rosa, 2021:18, 278). Rosa bidrager her særligt med sit fokus på læreren, som ifølge ham spiller en helt central rolle.

Faglig nysgerrighed og fordybelse, men også manglende interesse

Størstedelen af eleverne på fri- og efterskolerne fremhæver det som motiverende at arbejde med noget, der bibringer dem nye indsigter og hjælper dem til at etablere 'tråde til verden'. Hele 84 procent af eleverne i spørgeskemaundersøgelsen angiver således, at de er helt eller delvist enige i, at de er nysgerrige på at lære nyt, og det gør sig gældende på tværs af køn og fagligt niveau. I spørgeskemaundersøgelsen angiver eleverne ydermere, at det er afgørende for dem, at indholdet virker vedkommende og af betydning for deres egne liv, samt at indholdet forekommer brugbart, så de kan se, hvordan de kan omsætte det i verden uden for undervisningslokalet. Mens vedkommenhed fylder for både fri- og efterskoleeleverne, har nyhedsværdi og brugbarhed i højere grad betydning for efterskoleeleverne, hvilket kan hænge sammen med den orientering mod videre uddannelse og arbejde, der ifølge spørgeskemaundersøgelsen i særlig grad gør sig gældende hos efterskoleeleverne. En elev fortæller, at han fandt det interessant at dykke ned i sundhed som emne, idet han kan relatere det til sit eget liv og verden generelt:

Det er sukkersyge, ja, og tarmkræft, og der er bare mange ting. Men det synes jeg bare var en relevant ting. Nu vil jeg ikke sige, at min familie, de er de bedste til det, de får også noget god sovs og kartofler. Det er ikke lige alle, der holder sig så godt. Og det er altså et ret stort, spredt problem i hele verden. Og jeg synes bare, det var spændende at have om, fordi det ligger også bare en nært. Og den måde, jeg gjorde det på i hvert fald, i starten var det mere sådan, at "fedme det er dårligt, og det skal I passe på med", men til sidst så blev det lidt mere, sådan, at jeg har noget familie og noget, jeg gerne vil passe på. Og egentlig bare informere mig om,

det her, det er ret dårligt for dit helbred, og det kan være dårligt for dine forældres og sådan noget, og så ville jeg, i stedet for at skræmme folk, så ville jeg motivere dem. (Felix, T efterskoleelev)

For Felix bliver undervisningen meningsfuld, når det faglige stof hjælper ham til at forstå verden omkring ham, både den nære verden i form af hans egen familie og den 'store' verden. Han udvikler vidensmotivation, når han kan forbinde den viden han tilegner sig, til sin egen familie og deres livsstil. Felix' motivation for viden kredser således om det, vi genfinder i Biestas verdensvendte uddannelse, som netop handler om, hvordan viden og verden kan appellere til eleverne og bringe dem i stand til at handle og agere i verden. Og den viden, Felix opdager her, giver ham netop lyst til at handle i og tage stilling til særligt hans nære verden.

En stor del af eleverne fra både fri- og efterskolerne giver tillige udtryk for, at vidensmotivation er forbundet til faglig fordybelse. Det gælder ikke mindst de elever, der ligger fagligt på eller over middelniveau. Og også særligt efterskoleeleverne giver udtryk for, at de sætter pris på at møde en ny og anderledes undervisning, der lægger op til en sådan fordybelse. Det kan være under projektarbejde og temaforløb, der er udbredte undervisningsformer på de prøvfri forløb, men også andre alternativer til traditionel tavleundervisning. En efterskoleelev fortæller, hvad hun sætter pris på ved fordybelse:

Altså jeg synes, det er fedt at få lov at gå så meget i dybden med emner, og det er det, vi arbejder med sådan hele tiden, det tror jeg, det savnede jeg lidt i folkeskolen, at så havde man lige matematik i halvanden time, og så var det videre til noget nyt. Men man nåede ligesom aldrig at komme helt ind i det, før det så bare var videre, og så kom du tilbage om et par dage til det. Så jeg synes, det er fedt, at vi arbejder konstant med det samme, ja. (Mette, T efterskoleelev)

Under tidligere undervisningsforløb i folkeskolen har Mette savnet muligheden for at gå i dybden med emner og undervisningsformer, der synes at skabe muligheder for længerevarende processer og fordybelse. Og netop betingelserne for dette på prøve- og karakterfri forløb, får vi indblik i i det følgende citat:

I starten af året følte jeg bare, man kunne, sådan, slække, men nu, der slækker jeg egentlig ikke så meget. Jeg vil gerne komme til de timer. Men jeg kan se, at man kan komme til at slække lidt mere, for der er jo ikke meget, jeg egentlig kommer for her til timerne. For jeg skal ikke engang have karakter. Jeg gør det nu, fordi jeg synes, det er spændende, og det tror jeg er meget sundere, ikke at jeg skal gøre det, fordi jeg føler mig presset til det, fordi der er karakter. (Kirsten, T efterskole)

'Jeg gør det nu, fordi det er spændende, og ikke fordi der er karakterer', lyder budskabet her fra Kirsten, og det handler på det overordnede plan om selve formålet med uddannelse. Biestas overordnede kritik af samtidens uddannelsessystemer er, at de er for optagede af målinger og værdsættelse af de præstationer, der *kan* måles og ikke af, hvad uddannelse egentlig er til for (Biesta 2010). I citatet her fortæller Kirsten netop om, hvordan hun er gået fra at være drevet af præstationsmotivationen – altså at komme til timerne fordi, man skal have karakterer – og at hun begynder at 'slække', idet præstationsmotivationen forsvinder med karaktererne. Og så frem til i dag, hvor hun er drevet til timerne, fordi undervisningen i sig selv er spændende, og vidensmotivationen således har taget over. Kirstens fortælling rummer to væsentlig pointer. For det første handler det om, at vidensmotivation her kobler sig til faglig fordybelse og en spændende undervisning, der reducerer betydningen af karakterer. Og for det andet peger det på, hvor afgørende det er at aktivere netop vidensmotivationen, når prøver og karakterer forsvinder, så fraværet af fokus på præstationer ikke resulterer i det, som eleverne kalder for 'slack'. Skabelsen af vidensmotivation er her således en forudsætning for, at prøve- og karakterfriheden lykkes som en pædagogisk vej til læring.

Omvendt melder en udfordring ved vidensmotivationen sig hos eleverne, når de ikke oplever at kunne relatere sig til undervisningen eller kan 'mærke' eller finde noget, der interesserer dem:

A: Det er jo også tingen, at hvis man interesserer sig for tingene, så er det lettere at sådan holde fokus.

J: Ja det føler jeg virkelig også. Jeg er virkelig dårlig til, at sådan at koncentrere mig, når det er noget, jeg virkelig ikke interesserer mig for. (Agnes og Jens, H efterskole)

Ifølge Agnes og Jens bryder vidensmotivationen sammen, fordi undervisningen og faget ikke interesserer dem, og Agnes og Jens er ikke alene om den oplevelse. Flere elever beretter om manglende interesse for undervisningen, udfordringer med at koncentrere sig og komme i gang, hvis de ikke kan se meningen med det, de laver. Eleverne fremhæver undervisning og temaer, som de betragter som ligegyldige, og som ikke vækker deres interesse, hvilket kan skabe uro og gøre det endnu sværere at fokusere og 'få lavet noget', som en anden elev formulerer det. Vi ser her, hvordan vidensmotivation, som netop handler om nysgerrighed, videbegær og en stærk optagethed af omverdenen, bryder sammen og bliver til demotivation. Eleverne får ikke skabt forbindelser til det faglige stof, og relationen mellem dem og det faglige forbliver med Rosas ord 'stum' (Rosa 2020).

I elevernes beskrivelser er interesse noget, som de enten har eller ikke har. Noget, der 'bor' i dem og kan blive vakt eller det modsatte. En sådan forståelse af interesse trækker på den motivationsforståelse, vi var inde på indledningsvist i del III, nemlig én, hvor interesse og motivation anses for at være et individuelt, indre anliggende, og forståelsen af læring som følge deraf er, at hvis ikke man har interessen, ja, så lærer man heller ikke noget. Anskuet med den sociokulturelle læringsteori og et kontekstuel blik på motivation, vil man betragte det omvendt, således at elevernes interesse og motivation er et resultat af læring fremfor en forudsætning. Det er med andre ord ikke elevernes manglende interesse, der bør optage os her, men derimod hvad der sker i mødet mellem elever, lærere og fag, som fører til den manglende interesse.

Ifølge Rosa og Endres kan undervisning ligefrem blive en fremmedgørelseszone præget af ligegyldighed (Rosa & Endres, 2017). Det handler ikke om den enkelte elev, men om det læringsrum, der skabes og betingelserne for at skabe resonans i netop mødet mellem elever, lærere og fag. Læreren skal her ifølge Rosa og Endres kunne udtrække mening fra stoffet, som, til at begynde med, kan virke fuldstændig stumt og uforståeligt for eleverne. Lærerne er således helt centrale for at skabe gode betingelser for både vidensmotivation og resonans. Lærerne kan hverken kontrollere eller garantere, at der opstår resonans hos deres elever, men de er ifølge Rosa og Endres helt afgørende for at skabe betingelserne for resonans og motivation.

Smittende lærerengagement, men også kedelig undervisning

Flere af eleverne fra både fri- og efterskolerne peger da netop også på, at lærerens engagement spiller en afgørende rolle for deres udvikling af vidensmo-

tivation. En efterskoleelev formulerer oplevelsen af lærerengagement på den prøve- og karakterfri skole som en kontrast til hans tidligere skoleerfaringer: ”De [lærerne] sætter sig lidt mere ind i det og giver lidt mere liv til det i forhold til folkeskolen” (Jens, efterskoleelev). En anden efterskoleelev fortæller om betydningen af lærerengagement i kombination med lydhørhed over for eleverne:

Det, jeg synes er godt, det er, at man kan se, at lærerne selv er interesserede i det, de underviser i. At det ikke bare er et eller andet, de har gjort i tredive år. At det ikke bare sådan er dem, der står og snakker i flere timer, og vi bare skal kigge på et PowerPoint show eller sådan noget. (Louise, F efterskoleelev)

For Louise er det afgørende, at hendes lærere selv er interesserede i det, de underviser i. Hun sætter dermed ord på det samme som Rosa og Endres, nemlig at læreren selv skal være i resonans med det faglige stof og på den måde ’smitte’ eleverne (Rosa & Endres, 2017). For idet læreren nærer engagement og nysgerrighed for stoffet, styrkes betingelserne for, at eleverne også vil blive motiverede og føler sig forbundne til faget eller stoffet. Læreren kan således, ifølge Rosa og Endres, ikke alene formidle viden, men omdanne stoffet i undervisningen på en måde, så lærere og elever kan tale sammen om det, og eleverne oplever at kunne være med og bidrage. Det er imidlertid vigtigt at have in mente, at lærere såvel som elever sammen indgår i en kompleks undervisningspraksis, hvor vilkår og rammer, som læreren ikke alene er herre over, skaber varierende betingelser for, hvad også lærerne kan gøre.

Opsamling: Vidensmotivation

Elevernes viden og færdigheder udgør centrale formål med uddannelse og er afgørende for elevernes muligheder for at kunne handle i verden og svare på verdens appel til dem. Det udstyrer dem med mulighederne for at være verdensvendte og være nysgerrige og interesserede i deres omverden.

Eleverne kan udvikle vidensmotivation, når det faglige indhold i undervisningen opleves som nyt, vedkommende og brugbart. Vi har set, hvordan det kan bevæge og forandre eleverne, så de får nye perspektiver på en sag eller et felt, som de kan koble til deres egne liv og verden generel – med Biestas ord at kunne handle og agere i verden. Og med Rosas ord kan elevernes udvikling af vidensmotivation skabe resonans i den forstand, at de bevæges af verden, samtidig med at de selv bevæger denne (Rosa & Endres 2017).

På de prøve- og karakterfri skoler i undersøgelsen er der en række stærke fortællinger om vidensmotivation, der opstår, når en spændende og vedkommende undervisning trækker i eleverne og giver dem mulighed for at fordybe sig i et fag eller emne. Eleverne udvikler oftest vidensmotivation, når de møder lærere, der brænder for stoffet og er gode til at gøre det relevant, og de formår at omdanne det i undervisningen på en måde, der får eleverne til at føle sig inviteret ind i udforskningen af det. Undervisningens tilrettelæggelse og rammer, der giver læreren mulighed for at folde sig selv og sin faglighed ud, spiller hermed en central rolle for elevernes skabelse af vidensmotivation.

Omvendt virker det hæmmende for elevernes udvikling af vidensmotivation, når stoffet hverken taler til dem selv eller læreren. I materialet viser det sig at være tilfældet, når læreren er uopmærksom på elevernes faglige ståsted og stiller opgaver, der virker enten for udfordrende, for gentagende eller tidsmæssigt overestimerede. Her opstår en ligegyldighed i forhold til stoffet, der minder om et stumt og fremmedgørende verdensforhold (ibid.). Lærerens engagement i det stof, der undervises i, og deres lydhørhed over for eleverne har således afgørende betydning for elevernes forudsætninger for at skabe og udvikle vidensmotivation.

Med inspiration fra Biestas tanker om uddannelse, der åbner for verdens appel, er det væsentlige at udvikle og støtte en undervisningspraksis, der går ud over et snævert fokus på elevens individuelle perspektiver ved at præsentere verden som en levende genstridig realitet, der kalder os til handling.

Præstationsmotivation

Det er meget fedt, at så har man lavet en opgave, og så har man ikke lavet den for ingenting. Så skal man fremlægge den, og det giver også mere motivation til at gøre det godt, når man ved, at man skal stå foran 30 mennesker og fremlægge det. (Karla, O friskoleelev)

Præstationsmotivation er en motivationsorientering, der udvikles i situationer og sammenhænge, hvor eleverne får mulighed for at demonstrere deres kompetencer eller faglige viden (Pless et al., 2015). Præstationsmotivationen rummer et særligt socialt element, der handler om at præstere over for og i sammenligning med andre, og der indgår ofte aspekter af konkurrence og leg i denne motivationsorientering (Midgley et al., 2001; Skaalvik, 2007; Katznelson & Louw, 2018). Præstationsmotivation knytter sig ofte til at afslutte og præsentere produkter, opgaver eller projekter og til summative evalueringer som karakterer og prøver, hvor eleverne bedømmes på det, de har afsluttet og præsenteret. Det er derfor ekstra relevant at se, hvad der sker med præstationsmotivationen, når prøver og karakterer udgår.

Præstationskultur på uddannelserne bliver ofte, på grund af den tætte kobling til karakterer og prøver, angivet som medvirkende årsag til stigningen i unges oplevelse af pres og mistrivsel på uddannelserne (Katznelson & Louw, 2018; Madsen, 2018; Krogh, 2022). Det er imidlertid vigtigt her at hæfte sig ved, at det ikke er præstationer i sig selv, der er udfordringen, det er derimod omfanget af fokusset på præstationer, og det at præstationer er blevet et bæ-

rende element i kulturen, der anses for problematisk. En for entydig kobling af mistrivsel og præstation kan imidlertid skygge for, at præstation også kan skabe vigtig motivation for læring hos elever, når det er balanceret og ikke bliver et bærende kulturelement (Katznelson & Louw, 2018).

Et dominerende fokus på præstationer, målbare og kvantificerbare resultater og tests risikerer omvendt ifølge Rosa og Endres (2017) at stå i vejen for resonans og resonans-pædagogikken og i stedet fremme overfladisk læring og fremmedgørelse. Eleverne bliver muligvis gode til at huske fakta og bestå test, men de risikerer at mangle dybere forståelser af og forbindelser til det lærte. Rosa og Endres argumenterer for vigtigheden af de relationelle aspekter af læring og forbindelsen mellem elev, lærer og undervisningsstof, da det er herigennem, at uddannelse bliver til som en meningsfuld og involverende proces, som skubber til overfladiskhed og fremmedgørelse og i stedet fremmer personlig og social udvikling. Som vi skal se i det følgende, manifesterer præstationsmotivationen, bl.a. gennem koblingen til det relationelle, sig hermed på forskellige måder i elevfortællingerne på de prøve- og karakterfri forløb på fri- og efterskolerne.

At stå på tæer, men også at føle pres

En aktivitet, der fylder meget i den daglige undervisning på de prøvefri forløb, er fremlæggelser. Fremlæggelserne kan tage mange former og blandt andet indgå som prøvelignende afslutninger i forbindelse med projektopgaver, hvor publikum kan være andre elever, lærere, forældre eller andre fra lokalmiljøet. En stor del af eleverne peger på, at fremlæggelser udgør en central arena for udviklingen af præstationsmotivation. Det sætter to friskoleelever ord på:

D: Men også det der med, at hvis man ikke skulle fremlægge det, så kan man godt sige denne der: 'Ej, skal vi ikke alligevel fremlægge det?'.

A: Ja, det er faktisk rigtigt.

D: Så man gør det lidt bedre, hvis det er, at man skal fremlægge det. (Dagmar og Alma, O friskoleelever)

Dagmar og Alma beretter her, hvordan det at fremlægge betyder, at de gør sig særligt umage og stræber efter at stå fagligt på tæer. Fremlæggelsen får

dem således til at yde en ekstra indsats, og dermed synes fremlæggelser at rumme nogle af de præstationsfremmende dynamikker, som normalt knytter sig til prøver og karakterer. Det lader til, at præstationsmotivationen her ikke står i vejen for resonans, men derimod netop vækker elevernes søgen mod faget gennem deres fremlæggelser og fremvisninger af et fagligt produkt ind i en relationel kontekst. Dagmar og Alma vælger selv at ville fremlægge deres opgave, netop fordi de oplever, at fremlæggelsen skubber til dem og deres faglige ambitioner på en god måde. De gør det lige 'lidt bedre', som Dagmar siger. De vælger således selv at aktivere præstationsmotivationen, hvilket hænger tæt sammen med deres oplevelse af at være i stand til at mestre og leve op til de forventninger, de selv og deres omverden har til dem. Præstationsmotivationen hænger på den måde snævert sammen med det at have forudsætninger og muligheder for både i andres og egne øjne at kunne 'lykkes' med præstationen.

Præstationer træder dog også frem i de unges udsagn som noget, der er stærkt forbundet med karakterer, prøver og test, og Ella fortæller her, at når karaktererne forsvinder, så daler præstationsmotivationen samtidig:

Altså, jeg tror i hvert fald, at hvis der var karakterer, at jeg så ville tage det mere seriøst med ikke at møde op til timerne, ikke. Men nu ved jeg, at, hvis jeg ikke lige møder op til en time, så er det ikke verdens undergang, og jeg kan sagtens komme med igen i løbet af de næste par timer. Især fordi, det er ikke fordi det bliver trukket fra dine karakterer, ikke. (Ella, H Efterskole)

I det hele taget er det markant, hvor meget karakterer og bedømmelser fylder op i de unges fortællinger om skole. For mange af eleverne er det at skulle præstere forbundet til oplevelser af pres. Det kan på den ene side komme til udtryk som et pres, de retter indad mod sig selv, fordi som en beskriver det, karakterer giver en mulighed for at sammenligne sig med sig selv. Men flere kobler også oplevelsen af pres til konkrete bedømmelsessituationer og til en vurdering fra deres lærere, som selvsagt ikke forsvinder, fordi prøver og karakterer udgår. Det fortæller selvsamme Dagmar om i følgende citat:

Altså denne der præsentation, den store, der ved jeg også, at jeg får det virkelig presset inden. Lige på den føler jeg, altså man har jo ikke som sådan et pres, men det er alligevel den eneste, hvor

der er en censor på, og der er alle lærerne, og det er sådan. (Dagmar, O friskoleelev)

På trods af fraværet af prøver og karakterer opstår der et pres, der knytter sig til at have meget på spil i en situation, her fordi censor og lærere vil være til stede ligesom ved en eksamenssituation. Sådanne oplevelser af pres i forbindelse med fremlæggelser viser sig hos flere af eleverne som en nærmest integreret del af det at skulle præstere, fordi man har noget på spil og derfor gerne vil gøre det godt. Det fortæller en efterskoleelev mere om i det følgende:

Når man skal op og stå og sige noget, så kan det godt være lidt ubehageligt en gang imellem. Men man lærer jo meget af det. Så er det jo for eksempel nemmere at lave en fremlæggelse senere i livet. Der er jo mange, der har præstationsangst og sådan noget. Men jeg synes, det er blevet meget nemmere hen ad vejen. Nu her kan jeg godt stille mig op og lave en pitch foran hele klassen, uden at jeg går fuldstændig i panik [griner]. (Mette, T efterskoleelev)

Mette fortæller her, hvordan nervøsiteten og det at opleve at mestre den over tid kan føre til positive præstationserfaringer. Flere elever fortæller i tråd hermed, at positive erfaringer med fremlæggelser har gjort, at de er blevet mere sikre på sig selv og deres evner til at tale foran andre. Men for nogle elever kan presset blive ret markant, som vi ser i dette citat fra en efterskoleelev:

Jeg tror bare, det var, fordi jeg havde følt et pres over den opgave, og jeg følte bare, de forventede meget af mig, tror jeg. Jeg følte lidt sådan, hele min krop sådan prøvede at signalere, at jeg ikke kunne gøre det. Men sådan jeg følte lidt, at hun [læreren, red.] pressede mig til det alligevel. Jeg sad jo og græd, og så var de sådan, 'så, nu er det din tur, så går du lige derop!'-agtig, og så gik jeg sådan derop, og så stod jeg bare sådan og græd, jeg kunne ikke sige noget. (Anna, efterskoleelev)

Anna oplever her, at der ikke er overensstemmelse mellem de forventninger, som læreren har til hende, og det, som hun fagligt oplever at være i stand til at præstere. Situationen kan handle om, at den opgave, som læreren har givet Anna, overstiger hendes faglige formåen, og at læreren derfor ikke i tilstrække-

lig grad har afstemt sine forventninger til Annas faglige niveau. Men situationen viser også, at et sammenbrud i præstationsmotivationen kan hænge sammen med en frygt for at fejle og en oplevelse af ikke at slå til. Det fører til på den ene side demotivation og forskellige former for undvigestrategier, hvor elever søger at undvige sammenhænge, hvor de risikerer at opleve, at de ikke lever op til egne eller andres forventninger (Jackson 2006; Katznelson & Louw 2018). I Rosas forståelse sker der her det, at forholdet til verden slår over i at blive fremmedgørende, idet eleven frastødes fra faget og de relationer, der knytter sig til den givne sammenhæng.

Disse forskellige og indimellem modsatrettede oplevelser af pres fortæller os, at der knytter sig et pædagogisk balancearbejde til præstationsmotivationen. For præstationer kan på den ene side bidrage til, at eleverne motiveres til at yde deres bedste og demonstrere det overfor sig selv og andre, som del af en social interaktion, men samtidigt kan præstationer i overmål føre til pres i et omfang, der kan aktivere en form for lammelse i situationen eller andre former for undvigelsesstrategier. Det afhænger dels af omfanget af fokuset på præstationer, men også af, hvordan præstationssituationen faciliteres og understøttes. Og netop faciliteringen og didaktiseringen af undervisningen ser empirisk ud til, sammen med prøve- og karakterfriheden, at kunne bidrage til at gøre en forskel for eleverne. Som det fremgår af følgende citat, kan det øge trygheden og mindske frygten for at mislykkes, hvis eksempelvis fremlæggelser i mindre grad får den enkelte til at stå frem i forhold til klassen:

Altså vi skulle på et tidspunkt lave sådan et selvstændigt arbejde, hvor vi så stod i sådan en rundkreds i hele lokalet, og så havde alle deres projekt bag dem, og så skiftes vi så til at fremvise det. Det var sådan mere rart, fordi når man står op foran alle andre i en klasse, så er man den eneste, der står op, og alle kigger på en. Når man står i en rundkreds, så føles det lidt mere som om, at man er med i det hele, selvom det er en selv, der forklarer. (Marie, H efterskoleelev)

Rundkredsen som fremlæggelsesformat bidrager til, at Marie kan føle sig tryk, når hun præsenterer sit arbejde for resten af klassen. Følgende citat illustrerer ligeledes, hvordan elevernes opbakning af hinanden kan lette presset, når der skal præsteres under fremlæggelserne:

Jeg synes, at de andre, de er megasøde omkring det, også hvis man er nervøs og sådan noget, så er de sådan: ej, men det skal nok gå fint. Så synes jeg også, folk er gode til at sige nogle positive ting, også selv hvis det er, man godt ved, okay, jeg kludrede lige der. (Gry, T efterskoleelev)

Ligesom Marie betoner Gry her, hvordan de andre i klassen gennem støtte og opmuntring kan være med til at skubbe til situationen, så den skaber præstationsmotivation for eleven fremfor demotivation og undvigelse. Karakteren af fællesskabet og kulturen i klassen spiller således en væsentlig rolle for det at skabe præstationsmotivation samtidigt med at oplevelsen af pres håndteres. Men også fraværet af prøver og karakterer fremhæves af eleverne som givende mindre pres. En friskoleelev forklarer:

Det der med, at man ikke får karakterer og sådan noget, det er sådan, det mindsker sådan presset lidt på en, og man kan lidt mere nyde sådan at være i skole med sine venner og sådan noget, uden at man sådan tænker over, at man skal præstere hver gang-agtig. (Clara, R friskoleelev)

Clara er friskoleelev, og da en stor del af friskoleeleverne aldrig har fået karakterer, skal udsagnet ses i lyset af det, men det gælder for mange af både fri- og efterskoleeleverne, at de kobler fraværet af karakterer og det pres, der følger med karakterer og prøver, til en øget glæde ved at gå i skole og deltage i undervisningen. Som nævnt i kapitel 4 oplever 36 % af efterskoleeleverne og 45 % af friskoleeleverne ifølge spørgeskemaundersøgelsen, at fraværet af karakterer gør, at de deltager mere i undervisningen. Samtidig viser det sig, at oplevelsen af pres i særlig grad rammer de fagligt lavt præsterende elever, som er signifikant mere udfordrede på dette område. En efterskoleelev fortæller her om, hvordan fraværet af karakterer frigiver andre ressourcer:

Jeg synes jo, når man ikke behøver tænke så meget over de her karakterer, det fjerner jo ligesom et pres. Jeg tænker, at når man også ligesom har det der pres med, at du skal præstere godt, og du skal have en god karakter, det blev ligesom fjernet, så har man energi til noget andet oven i det, hvis det giver mening. (Gry, T efterskoleelev)

Det er, som hos Gry her, tydeligt hos en stor del af eleverne, at fraværet af prøver og karakterer åbner læringsrummet op og skaber plads til andre faglige og sociale afsøgninger og til at udbyttet af en given faglig aktivitet ikke alene gøres op i, hvilken karakter man har fået. Samlet set synes præstationsmotivationen at rumme potentialer til på den ene side at 'vække' elevernes lyst til at skabe forbindelser mellem dem selv, deres lærere eller omverden og faget gennem at ville fremvise og demonstrere deres præstationer. Men på den anden side er det tydeligt, at præstationsmotivationen er tæt koblet til en oplevelse af pres, der oftest kan overkommes som del af en læreproces, men som også kan føre til et resonanssammenbrud.

Legende konkurrence, men også gensidige vurderinger

En anden måde, hvorpå præstationsmotivation synes at blive til blandt eleverne, er, når der opstår et element af konkurrence i undervisningen. Et aspekt, der går igen i dele af motivationsforskningen, som vi tidligere har været inde på. En efterskoleelev kan hjælpe os på sporet af, hvad dette betyder:

Jeg synes, det var fedt det med, at vi skulle prøve at sælge vores idé, og så også det her med, at det var jo en konkurrence, og det gjorde også, at der var sådan lidt et større formål med det. (Gry, T efterskoleelev)

Citatet viser, hvordan konkurrenceelementet skaber en præstationsmotivation, der handler om gerne at ville præstere godt, fordi der er et "større formål", som Gry kalder det. Vi får således øje på et stærkt relationelt element i præstationsmotivationen, som handler om gerne at ville lykkes i omgivelsernes øjne. Og konkurrenceelementet sætter særligt tryk på netop omgivelsernes vurdering, men her på en mere legende måde. Det legende og konkurrerende element får vi også øje på i det følgende citat:

Vi har været ovre og lave nogen ting i værkstedet, vi har for eksempel lige her for nylig været ovre og lave nogle bænke, der står rundt foran familierne. Og der var det lidt sådan med, hvem kan så hurtigst få lavet en bæk? Hvem kan lave den flotteste bæk? (Simon, F efterskoleelev)

Den konkurrence, der opstår blandt eleverne på værkstedet om at lave den flotteste bænk hurtigst, fremstår stærkt motiverende for Simon. Hans beskrivelse tydeligt nogle legende, næsten spilagtige aspekter ved konkurrencemomentet, der ser ud til at nære elevernes motivation for at præstere. Omvendt betoner andre elever det positive ved, at de prøve- og karakterfrie forløb minimerer elevernes tilbøjelighed til at konkurrere og sammenligne sig med hinanden, fordi karaktererne ikke er der som oplagt sammenlignings- og konkurrenceelement. En efterskoleelev formulerer det således:

Man får ikke de her karakterer hele tiden, som man skal sammenligne sig med agtig. Altså sådan, man sammenligner sig ikke hele tiden med hinanden, det er ikke hele tiden sådan, du er dårlig, du er god og sådan. (Kirstine, H efterskoleelev)

Kristine beskriver her, hvordan hun oplever at karakterer er tilbøjelige til at fremme en konkurrence og hierarkisering mellem eleverne, der kredser omkring individuelle bedømmelser af, hvem der anses for at være gode og dårlige. Fere elever med hende fremhæver, at prøve- og karakterfriheden minimerer en sådan form for konkurrence og skaber plads til en mere legende form for konkurrence og præstationsmotivation.

Opsamling: Præstationsmotivation

Eleverne i undersøgelsen oplever i markant omfang, at der bliver taget et pres væk fra dem, når der ikke er prøver og karakterer, og at det giver dem energi til noget andet. Det er dog ikke sådan, at de dynamikker i præstationsmotivation, som knytter sig til karakterer og gør, at eleverne gerne vil stå på tæer og gøre det godt, forsvinder. De synes at sive ud i andre dele af undervisningspraksisserne, særligt i fremlæggelserne om end på måder, der skaber mindre pres hos eleverne, og som også gør, at eleverne, når de oplever at kunne lykkes, netop også står på tæer og gør sig ekstra umage med at gå ind i det faglige. Vi finder også at præstationsmotivation bliver til i sammenhænge, hvor der indgår forskellige former for konkurrence eller mere legende elementer i undervisningen.

Præstationsmotivationen er dobbeltsidet: På den ene side skaber udsigten til at skulle fremlægge en motivation for at gøre det godt. Selvom eleverne synes det kan være ubehageligt at fremlægge, så er dette ubehag en integreret del i det at præstere og have noget på spil. Flere elever fremhæver, at det at kunne stå foran andre og præsentere noget er en værdifuld kompetence i

forhold til deres videre færd gennem uddannelsessystemet og det omkringliggende samfund. Præstationsmotivationen ser også ud til, under de rette omstændigheder, hvor eleverne oplever at kunne overkomme og lykkes med deres præstationer, at kunne bidrage til resonans i mødet mellem elevernes ønsker om at fremlægge ind i en relationel og faglig sammenhæng.

På den anden side kan fremlæggelser på samme måde som prøver og karakterer – om end i mindre grad – for nogle føre til lammende oplevelser af pres, nervøsitet og undvigestrategier og dermed også sammenbrud i resonansen. Sker det skabes der i stedet mulighed for fremmedgørelse og en afkobling af forholdet mellem elev, lærer og fag. Særligt tryghed i læringssituationen og facilitering af præstationssituationen synes her at spille en afgørende rolle, ligesom det for nogle elever virker positivt, når fremlæggelsen har en mere relationel og fællesskabsorienteret karakter. Fremlæggelser og andre præsentationer og afslutninger i øvrigt har således potentialer til at skabe både præstationsmotivation og præstationsdemotivation hos eleverne.

Alt i alt vidner analysen af elevernes præstationsmotivation om, at præstationer fortsat spiller en rolle i de prøve- og karakterfri forløb, om end på måder, hvor presset og utrygheden mindskes og muligheden for at opnå resonans i højere grad synes at være til stede. I relation til Biestas formålsdomæner synes særligt kvalifikations- og socialisationsdomænet at være på spil i relation til præstationsmotivationen. Kvalifikationsdomænet i elevernes stræben efter at stå fagligt på tæer under fremlæggelser og udvikle deres faglige kvalifikationer, som eleverne selv vurderer som væsentlige for at kunne orientere sig i det uddannelsessystem, der venter dem. Socialiseringsdomænet i relation til konkurrence og fællesskab, hvor eleverne både positionerer sig i forhold til hinanden, men også 'leger' med hinanden og støtter hinanden.

Mestringsmotivation

Vi skulle finde på noget i forhold til den der ideudviklingskonkurrence, hvor jeg så lærte det her med at pitche og sådan noget. Det der med at finde ud af at fange modtagerens opmærksomhed og så på samme tid også skulle gøre det kort, men stadigvæk konkret og sådan fortælle om det. Og ja, det synes jeg i hvert fald, at der lærte jeg ufatteligt meget. (Gry, T efterskoleelev)

I dette kapitel bevæger vi os væk fra præstationsmotivationen og kaster lys over en motivationsorientering, som vi kalder mestringsmotivation. Som Grys oplevelse indikerer, skabes mestringsmotivation, når man gør sig erfaringer med at lære og mestre noget nyt. Mestringsorienteringen kaster således lys på erfaringer med at flytte sig fagligt og blive bevidst om egen faglig udvikling, og på troen på egen faglig formåen. Dermed kobler mestringsmotivationen sig til begrebet 'self-efficacy' (Bandura 1997), som kan oversættes til mestringsforventninger, altså troen på, at man kan klare den opgave, man står overfor. Mestringsforventning er ikke noget, man enten har eller ikke har, men derimod noget, der skabes over tid gennem summen af de erfaringer, man gør sig i sociale sammenhænge (Bandura 1997; Pless et al. 2015).

Rosa skelner mellem to former for 'self-efficacy' (Rosa 2021). Den ene retter sig mod den mestringsoplevelse, man kan få, når man når et mål om for eksempel at få gode karakterer. Den anden form for mestringsoplevelse har en mere transformativ karakter og handler om den forandring, der sker, når eleverne får aha-oplevelser, nye erkendelser eller på anden vis ændrer deres

forståelse af noget, fordi de bliver klogere på en given sammenhæng i verden. Og det er netop denne form for mestringsoplevelser, som kobler sig til resonans, og som vi kredser om i relation til mestringsmotivationen.

Selvsikkerhed og mindre frygt for at fejle, men også usikkerhed om niveau

Mestringsmotivationen hænger sammen med de erfaringer, eleverne har med at lære og tro på, at de kan mestre noget. En elev fra en efterskole udtrykker her, hvordan han oplever at blive mere selvsikker i forhold til det at lære, fordi der ikke er karakterer. Han fortæller:

Jeg føler mig mere selvsikker i, at det her, det kan jeg egentlig godt. Fordi det værste, der sker er, at jeg skal lave det om igen, men det er ikke så slemt. Jeg føler i hvert fald, at jeg er klar til noget mere læring, fordi den måde, vi har gjort det på i år, det er meget mere spændende at lære. Jeg møder op til timen hver gang, og så tænker jeg, jeg glæder mig egentlig til timen, fordi der er noget nyt at lære, noget relevant. (Felix, T efterskoleelev)

Felix betoner her, hvordan hans selvsikkerhed øges, idet læringsbetingelserne i det prøve- og karakterfri forløb, som han er en del af på efterskolen, bidrager til mestringsmotivation. Selvsikkerheden synes således at hænge sammen med en øget lyst til at lære nyt, der kan folde sig ud, fordi han ikke er bange for at fejle. Og netop frygten for at fejle fremhæver mange af eleverne som et afgørende aspekt ved deres skoleerfaringer, som forskydes i de prøve- og karakterfri forløb, hvor oplevelserne af at fejle i højere grad bliver til produktive aspekter af en læreproces. Som en efterskoleelev uddybende fortæller om her:

Man lærer jo også noget af ligesom at følge med i processen. Og det, man lærer meget af, det er at 'ups, det var sgu ikke så godt det der', jeg lavede en fejl og så, så skriver man det ind, og så skriver man løsningerne, og så kan man kigge tilbage på den senere. (Sarah, T efterskoleelev)

Vi får igen øje på fejl som kilde til viden om det problem, man arbejder med. Således væver et centralt element i læreprocesser, nemlig det at kunne lære af sine fejl, sig sammen med den gradvise opbygning af troen på, at man kan

arbejde med og mestre den faglige opgave. Når undervisningen på de karakter- og prøvefri forløb på den måde kan være med til at en sådan opbygning af 'self-efficacy'. bidrager den til elevernes mestringsmotivation, idet de oplever at blive mere selvstændige og selvsikre i, at de godt kan.

På den store klinge resonerer dette med nogle af de dannelseselementer, der betones med Biestas idé om subjektificerende uddannelser, hvor formålet med uddannelse er *at blive et subjekt i egen ret – at blive et selvstændigt tænkende, voksent, handlende og myndigt subjekt i og med verden, med de ting, vi har lært at gøre og med de sociale relationer, praksisser og kulturer, vi indgår i*, som vi fremlagde i indledningen.

Men lige såvel som vi ser mestringsmotivation blive til, finder vi også sammenbrud i denne. Det sker, når fraværet af prøver og karakterer efterlader eleverne usikre på, om de rent faktisk har lært noget og når læreprocesserne ikke fører til opbygningen af 'self-efficacy' og selvtillid. En friskoleelev og efterfølgende en efterskoleelev fortæller her:

Altså det var ret fedt, fordi det var sjovt. Jeg ved ikke, hvor meget man sådan lærer af det projekt, fordi man lærer vel bare det der samarbejde, men fagligt lærer vi jo ikke så meget. (Karla, O friskoleelev)

...

Jeg synes, jeg er blevet generelt dummere. Jeg husker ikke de samme ting som fra folkeskolen, fordi det var sådan, tjep tjep tjep, vi gik igennem sådan et kapitel på, måske en uge eller noget i den stil. (Fillip, H efterskoleelev)

Karla og Fillip udtrykker her tvivl om, hvorvidt de lærer noget, og i fald, hvad de lærer. Med de udsagn lægger de sig i slipstrømmen af en række af særligt efterskoleelever, som er usikre på deres faglige læring i de prøve- og karakterfri forløb. I spørgeskemaundersøgelsen med eleverne angiver næsten hver femte efterskoleelev og hver tiende friskoleelev, at de er helt eller delvist uenige i, at prøve- og karakterfrihed styrker dem fagligt. Ligeledes angiver 24% af efterskoleeleverne og 16% af friskoleeleverne, at de er helt eller delvist enige i, at prøve- og karakterfriheden gør det sværere for dem at tage undervisningen seriøst. Det er i den forbindelse værd at hæfte sig ved, at bekymringen for den

faglige progression af eleverne i interviewene overvejende knyttes til matematik, fysik, dansk og engelsk. Det er særligt i disse fag, at eleverne oplever, at der er vigtigt at læring skal kunne bedømmes for 'rigtig' at tælle. Men vigtigst hænger det for eleverne også direkte sammen med en udtalt bekymring for, om de vil være i stand til at leve op til de krav, der er for at komme på og klare sig i gymnasiet og deres videre uddannelsesforløb. Det ses i disse citater fra henholdsvis en friskole- og en efterskoleelev:

Det er fedt, at vi ikke har nogen karaktereksamen, fordi det gør ligesom alt det der pres om skole meget mindre. Men det er også nederen, fordi man ikke rigtig har en ide om, hvor man ligger, og det kunne være rart at have, fordi vi kommer jo heller ikke til at få karakterer på vores afsluttende opgave. Det kunne være rart at have en ide om det, inden man skal på efterskole eller på gym. Fordi det har vi ikke rigtig endnu. (Karla, O friskoleelev)

Det negative for en selv er jo, at man egentlig har mindre overblik over ens faglighed, om den bliver dårligere eller bedre eller hvad den gør. Fordi det bedømmes jo ikke. (Rasmus, F efterskoleelev)

Karlas og Ramus' citater viser, hvordan omverdenen og det øvrige uddannelsessystem i høj grad er nærværende for eleverne, og at karakterer og afgangsprøver tegner en horisont, som eleverne til stadighed oplever at skulle forholde sig til. Citaterne viser også, hvordan det på den ene side kan virke befriende ikke at skulle forholde sig til karakterer, men at det på samme tid er bekymrende ikke at have dem som pejlemærker for ens faglige niveau.

Vi ser således i forbindelse med mestringsmotivationen, at det 'omkringliggende' uddannelsessystem skaber en meget tydelig referenceramme for eleverne. Det er her, eleverne får øje på, at skole og uddannelsessystemet vil noget med dem, og hvad det er, der anses for væsentlige formål med det at gå i skole. I relation til Biestas formålsdomæner er det i denne sammenhæng således kvalifikationsdimensionen, der brænder igennem hos eleverne som den primære rettethed, hvorimod andre formål, som knytter sig til domænerne socialisation og subjektifikation, ikke på samme måde sætter sig i elevernes

forståelser af, hvad uddannelsessystemet generelt ser som formålet med deres skolegang.

Pointen her er ikke, at fri- og efterskolerne *ikke* skal være optaget af, hvilke kvalifikationer eleverne tager med sig fra forløbene, eller hvordan det stiller dem i forhold til deres videre uddannelse. Biesta betoner jo netop betydning af både kvalifikation, socialisation og subjektifikation som nødvendige for elevernes forudsætninger for at kunne være i verden. Opmærksomheden her retter sig i højere grad mod den måde kvalifikation – og her altså særligt i relation til fag som matematik, fysik, dansk og engelsk – ser ud til at blive vurderet af eleverne. Eller måske mere præcist, hvordan den ser ud til netop *ikke* at kunne blive vurderet af eleverne i fraværet af karakterer og prøver som pejlemærke. Der er to ting at være opmærksom på i den forbindelse. For det første, at fraværet af prøver og karakterer ikke betyder, at man som skole kan slække på de faglige krav til fagene. Og for det andet at være opmærksom på, hvordan læringen af fx matematik og fornemmelsen af at mestre matematik kan blive synlig for eleverne uden at have karaktersprogets klarhed at gøre det synlig med.

Refleksioner over læring, men også ligegyldighed

I forlængelse af ovenstående arbejder flere af skolerne bevidst med forskellige former for alternativer til karakterer, der kan bidrage til at synliggøre læring overfor eleverne. Her fortæller en efterskoleelev om brugen af portfolio, som et af de redskaber, der bruges på mange skoler:

Altså, jeg synes faktisk, det er ret fedt at have sådan et sted, hvor man kan kigge tilbage på, hvad man også lavede. Fordi i starten af året, der lavede vi rigtig meget portefølje. Og så synes jeg faktisk, det er ret fedt, at jeg kan se tilbage på mine tanker om, hvordan jeg troede, det ville blive i starten af året, og hvad for nogen refleksioner, jeg gjorde mig om hvad for et kompetencespor, jeg ville have, og sådan noget. (Louise, F efterskoleelev)

Lidt senere i interviewet uddyber Louise, hvad det er for nogle refleksioner, som arbejdet med portfolio kan give anledning til:

Jeg tror, at pointen er, at når vi har været ude og lave noget – for eksempel, vi var ude og besøge en international skole for noget tid siden – så er det det der med, at man kommer hjem igen og så

i stedet for bare at lægge det væk, så er det ligesom at reflektere: Hvad var det egentlig, vi så? Hvad synes jeg om det? Er der noget af det her, jeg godt kan se mig selv gøre? Eller sådan bare at tænke lidt mere over, hvad det er vi har lavet. (Louise, F efterskoleelev)

Den slags refleksionsprocesser, som arbejdet med portfolio åbner for hos Louise, kan have betydelige mestringsmotiverende potentialer, da de kan bidrage til at skabe bevidsthed om, hvad hun har lært, hvor meget hun har rykket sig, og hvad det i videre forstand kan bruges til. Og det er da også et udbredt redskab blandt skolerne i undersøgelsen. Hele 65 % af lederne i spørgeskemaundersøgelsen giver således udtryk for, at de i nogen eller høj grad bruger dette redskab på deres skoler.

Nogle elever forholder sig imidlertid noget mere kritisk til arbejdet med portfolio end Louise. En elev fra en friskole fortæller her om ikke at få noget ud af at skrive refleksioner over læring ned:

Personligt så tror jeg ikke, jeg får sådan vildt meget ud af det. Jeg tænker ikke så meget over det. Jeg tror, nogle gange kommer jeg til at glemme det lidt, fordi det er sådan, jeg tænker ikke, det er så vigtigt. Men det er jo meget vigtigt egentlig, så man sådan kan se, om man er med, tænker jeg. (Josefine, R friskoleelev)

I Josefines fortælling synes refleksionerne over egen læring at blive noget hun enten glemmer, eller som hun oplever ikke at få særlig meget ud af. Det ser således ikke ud til at redskabet for hende opleves som ligegyldigt, idet det hverken leder til refleksion eller en synliggørelse af eventuelle mestringsoplevelser. Med Rosas perspektiv in mente synes den refleksion, som arbejdet med portfolien skulle føre til at udeblive, hvorfor man også må antage, at opgaven mangler den dybde, som leder til den transformative mestringsoplevelse, som Rosa beskriver som central for opnåelsen af resonans.

Opsamling: Mestringsmotivation

Mestringsmotivation skabes, når elever oplever at lære og mestre noget nyt. Mestringsmotivationen er tæt knyttet til begrebet 'self-efficacy', som beskriver en persons tro på sin egen evne til at klare en given opgave. Denne tro opbygges gennem konkrete erfaringer og sociale interaktioner og er ikke noget

statisk, men noget, der udvikler sig over tid. Rosa skelner mellem to former for 'self-efficacy': den første handler om at opnå konkrete mål som gode karakterer, mens den anden handler om transformativ mestringsoplevelser, hvor eleverne opnår nye erkendelser og ændrer deres forståelse af noget.

Vi får i elevernes fortællinger øje på, at prøve- og karakterfrihed kan bidrage til deres selvtillid og lyst til at lære gennem den forandring af læringsrummet, som denne frihed bidrager til. Fraværet af prøver og karakterer ser ud til særligt at mindske frykten for at fejle og således skubbe oplevelsen af fejl, der går fra at være knyttet til den enkeltes mangler og utilstrækkelige formåen til at være en vigtig del af en læreproces og en kilde til læring. Denne forandring af læringsrummet kan bidrage til at styrke oplevelsen af autonomi og elevernes subjektivitet i Biestas forstand.

Men prøve- og karakterfrihed er ikke uden udfordringer for elevernes mestringsmotivation. Mange elever beskriver, hvordan fraværet af karakterer som pejlemærker skaber usikkerhed, om de rent faktisk lærer noget, og ikke mindst om de kan leve op til kravene i deres videre uddannelse. Denne usikkerhed er især tydelig i fag som matematik, fysik, dansk og engelsk, hvor eleverne ofte forbinder bedømmelse med 'rigtig' læring.

Skolerne søger at arbejde med alternative didaktiske redskaber, som eksempelvis portfolio, der kan bidrage til at synliggøre læring og progression for eleverne. Portfolio kan give eleverne mulighed for at reflektere over deres læringsproces og se, hvor meget de har udviklet sig. Det er dog vigtigt at huske på, at ikke alle elever oplever portfolio som et nyttigt redskab. For nogle kan det føles ligegyldigt og ikke føre til meningsfuld refleksion.

Samlet set synes potentialet for mestringsmotivation stort for eleverne på de prøve- og karakterfri skoler. Men som analysen peger på, kommer det ikke af sig selv, og der er risiko for, at eleverne efterlades med en oplevelse af ikke at lære noget, ikke at flytte sig og ikke at komme til sig selv i egen ret. I relation til Biestas formålsdomæner peger analysen på en dobbelthed, idet elevernes mestringsmotivation her ser ud til i særlig grad at knytte an til kvalifikations- og subjektifikationsdomænet. Samtidig brænder det igennem hos mange af eleverne, at det som værdisættes i uddannelsessystemet som helhed, er kvalifikationer, vel at mærke på måder, der kan måles og vurderes med prøver og karakterer. Altså kvalifikationer og en 'self-efficacy', der med Rosas ord ikke nødvendigvis har en transformativ karakter og således bidrager til mestringsmotivation.

Selvbestemmelsesmotivation

I projekter bestemmer vi jo selv, hvad vi vil arbejde med. Vi bestemmer selv, hvordan vi vil gå til opgaverne, og hvordan vi vil prioritere tingene og tiden. Så det er meget, altså sådan, at vi får en opgave, og så bliver vi selvstændige. Ikke fordi vi ikke kan spørge lærerne om hjælp, sådan, slet ikke det, og der er også vejledning og sådan, men det er fedt at prøve også og være herrer over egen opgave. (Malene, F efterskoleelev)

Citatet her er et eksempel på den motivationsorientering, som vi kalder selvbestemmelsesmotivation og som bygger vi på den motivationsorientering, som Pless et al. (2015) kalder *involveringsmotivation*. Involveringsmotivation udvikles i en åbnende proces, der er præget af samskabelse og medbestemmelse, og hvor eleverne inviteres ”til selv at udfylde og sætte præg på en åbent formuleret opgave” (Pless et al. 2015, s. 89). I de prøve- og karakterfri forløb ser invitationer som denne ud til at ske i et omfang og på en måde, som rækker ud over det Pless et al. betegner som involveringsmotivation. Her synes eleverne i endnu højere grad at blive inviteret ind og få indflydelse på såvel det faglige indhold som arbejdsprocesser og arbejdsformer. Vi har derfor i denne undersøgelse valgt at benævne denne motivationsorientering for selvbestemmelsesmotivation, hvilket også knytter an til Biestas subjektifikation, som netop betoner ansvar og det at komme til sig selv i sin egen ret (Biesta 2022).

Indenfor ungdomsforskningen ses i denne forbindelse en generel tendens til, at unge i højere grad forventer, at deres stemme bliver hørt, og at deres perspektiver bliver taget alvorligt i både sociale og uddannelsesmæssige sammenhænge (Bruselius-Jensen & Nielsen 2022; Trondman ifølge Sørensen et al. 2013: 166-167).

Det er dog vigtigt at betone, at vi i forlængelse af den sociokulturelle læringsforståelse anser selvbestemmelsesmotivationen, ligesom de øvrige motivationsorienteringer, for at være socialt indlejret. Det betyder, at selvbestemmelse ikke skal forstås som et individuelt fænomen, men som noget, der udvikles og formes gennem elevernes interaktioner med andre elever, lærere og de kontekster, de befinder sig i på de prøve- og karakterfri forløb på skolerne.

Egne interesser og kreativitet, men også urelaterbare fakta

Blandt mange af eleverne fylder det godt op med fortællinger om, hvordan de oplever mulighederne for at opleve selvbestemmelsesmotivation. Ella og Emil fra henholdsvis en efter- og friskole fortæller her, hvad de godt kan lide ved at få mulighed for selv at bestemme og præge det faglige indhold:

Altså, jeg synes, det er fedt at arbejde frit. Altså, jeg synes, jeg har, plejer at have rigtig mange idéer, og sådan, til at lave forskellige ting, så jeg synes især når vi har åbne opgaver, så synes jeg, det er mega sjovt. (Ella, H efterskoleelev)

...

Hvis du selv vælger det, så vælger du heller ikke det, der er røvsygt. Så vælger du det, du synes der lyder spændende eller sådan, det sjoveste, fedeste. Det man mest interesserer sig for. (Emil, O friskoleelev)

Det at få lov til selv at præge indholdet i det faglige arbejde giver mange af eleverne markant mere lyst til at arbejde med et emne. Det handler om at følge egne interesser og åbne op for en kreativ proces, som Ella her beskriver det, hvor det at arbejde mere frit får hende til at få en masse idéer. For Emil handler det mere om, at han oplever, at mange faglige ting er 'røvsygt', og at

muligheden for at arbejde med det han interesserer sig for, er en vej til at gøre det faglige sjovt.

Således placerer mange elever det at få mulighed for med- og selvbestemmelse, som noget centralt. I spørgeskemaundersøgelsen giver 81 % af eleverne udtryk for, at de er helt eller delvist enige i, at de får mest ud af undervisningen, når de er med til at bestemme, hvad der foregår i timerne – uafhængigt af, om eleverne vurderer sig selv som fagligt højt eller lavt præsterende. Ikke sådan at forstå, at elevernes indflydelse på det faglige indhold på nogen måde er ubegrænset, snarere handler det typisk om valg af projektemner, hvor skolerne har mange forskellige praksisser omkring valg af eksempelvis over- eller underemner, klasseafstemninger om emner osv. Graden af lærer- og ram-mestyring varierer ligeledes, men eleverne oplever på tværs af skolerne i undersøgelsen, en høj grad af selvbestemmelse, og der er endda en del elever, der vægter dette i en sådan grad, at de efterlyser mere af det.

Prøve- og karakterfriheden spiller ind på muligheden for faglig selvbestemmelse, for som en efterskoleelev siger:

Jeg synes i hvert fald, det er ret dejligt, fordi nu har vi ligesom fået karakter i en del år og nu, synes jeg, at man kan fokusere lidt mere på sådan at finde ud af, hvad man egentlig gerne selv vil, og hvor jeg ikke helt synes, at man rigtig kan give karakter på meget af det, fordi det er meget sådan noget, hvor vi skal reflektere og sådan noget, ja. Med os selv og sådan noget. (Louise, F efterskole)

Louise beskriver her, hvordan hun oplever at fokuset på karakterer åbner for mulighederne for i højere grad at afsøge, hvad det er 'man egentlig gerne vil selv'. Når eleverne således ikke er så optagede af, hvordan det, de arbejder med bedømmes af andre, så synes betingelserne for selvbestemmelsesmotivationen således at blive forbedret og sætte sig igennem som en udvidelse af mulighederne for at kunne forfølge egne interesser. Og netop en sådan mulighed flugter med en mere generel tendens blandt unge i dag til at søge imod medbestemmelse og indflydelse på de sammenhænge i de indgår i. Dykker man yderligere ned i, hvad der karakteriserer ønskerne og forventningerne til den faglige selvbestemmelse, så giver efterskoleeleven August her sit bud:

Der, hvor man får lov til bare at skrive, hvad man vil, og så ligesom lave sin egen historie i stedet for at skulle skrive fakta og info og

sådan noget. Det synes jeg er meget kedeligt, men jeg kan rigtig godt lide at kunne være kreativ. Sådan lave min egen historie.
(August, H efterskoleelev)

August skelner her mellem kreativ og faktabaseret viden, og han udtrykker, at det faktabaserede arbejde er 'kedeligt' og svær at relatere sig til, mens det kreative rummer mulighed for at kunne 'lave min egen historie'. August taler her ind i forskellige fag- og vidensformer, men citatet fortæller mere end det. For den selvbestemmelsesmotivation, der her skabes, kan også ses som en måde, hvorpå August søger at bruge det faglige arbejde til at forme og udtrykke sin egen individualitet og det, han oplever, er særligt for ham.

På den ene side udtrykker dette en bevægelse i retning af Biestas subjektifikation, idet den faglige frihed her rimer på den frihed og risiko Biesta understreger der følger med, når man i uddannelsessystemet (kun) kan opfordre, invitere, opmuntre eller tilskynde eleverne til at komme til sig selv på en voksen måde i mødet med verdens genstridighed (Biesta 2022). På den anden side rummer muligheden for indflydelse på det faglige og elevernes søgen efter egne interesser også en risiko for, at fagligheden kan blive for smal, hvis eleverne primært engagerer sig i det, de allerede selv finder interessant, eller det, de føler sig forbundet med. August og mange af de andre elever udtrykker nemlig også en søgen efter emner der ligger tæt på dem selv, eller relaterer sig til dem selv. Dermed risikerer de at undgå de mere selvoverskridende dimensioner af læring – den læring, der udfordrer deres eksisterende præferencer og perspektiver. Det er således afgørende, at elevernes selvbestemmelse og betingelserne for subjektifikation og selvbestemmelsesmotivation dyrkes, samtidigt med, at den også bør rumme opmuntringer og tilskyndelser til faglig kvalifikation og faglige udfordringer, der udvider elevernes horisonter og fremmer konfrontationen med ukendte eller udfordrende emner, problemstillinger og temaer.

Indflydelse på form, men også skyld

Vi har nu kredset om elevernes indflydelse på den faglige dimension af selvbestemmelsen, en anden dimension handler om form og det at få lov til selv at bestemme over, *hvordan* man arbejder. Som en efterskoleelev her beskriver:

Jeg kan godt lide, at det sådan er selvstyrende. For så står de [lærerne] jo ikke hele tiden i nakken på dig, eller oppe ved tavlen,

og siger "du skal lave det der, og du skal lave det der". Men så har du også et ansvar for selv at lave det, og det føler jeg i hvert fald er bedre, og jeg føler mig mere klar nu til at sådan komme ud og lære at blive voksen-voksen. (Felix, T efterskoleelev)

Felix betoner her det ansvar, han får, når læreren ikke står 'i nakken' på ham, og det er han langt fra alene om. To efterskoleelever siger f.eks., at 'vi er meget ansvarlige for vores egen læring', mens en tredje fremhæver, at det ikke er læreren, men 'én selv der skal holde én kørende'. Flere elever, på tværs af fagligt niveau, giver udtryk for, at de sætter pris på at få tildelt et sådant ansvar. Hos Felix kommer det bl.a. til udtryk ved, at han oplever, at ansvaret gør ham mere klar til at blive 'voksen-voksen' og han tager dermed næsten ordene ud af munden på Biesta, som jo netop taler for uddannelse, der gør eleverne i stand til at 'eksistere i og med verden på en voksen måde' (Biesta, 2018, s. 28).

Men selvom arbejdsprocesserne og arbejdsformerne på de prøve- og karakterfri skoler og forløb kan fremstå som meget åbne for eleverne, så synes tilrettelæggelsen ofte også at tage hensyn til, at der ikke skal være åbenhed i forhold til både det faglige indhold og processen. Her giver en efterskoleelev udtryk for, at især projektarbejdet er særdeles veltilrettelagt, og at lærerne sørger for, at alle hele tiden er med:

Der er jo de der forskellige faser, vi skal igennem. Så starter vi idéfasen, og så skal man brainstorme, og så skal man begynde at skrive ned og sådan, ja hvad man vil gøre, og så ud og optage og sådan, så det er meget tilrettelagt, og så sørger lærerne for, at vi allesammen når at komme med, sådan så vi cirka er det samme sted som de andre hele tiden. (August, H efterskoleelev)

Selvom eleverne oplever en udvidet grad af selvbestemmelse i de prøve- og karakterfri forløb, tegner Augusts fortælling et billede af en undervisning, hvor der bag projektarbejdet ligger en slags masterplan, der skitserer de forskellige delelementer og delprocesser i dette arbejde. Elevernes selvbestemmelse udspiller sig således her i relation til et vel disponeret forløb, hvor banen allerede er kridtet op, og hvor læreren står rådighed for at sikre, at alle eleverne kan orientere sig på banen og følge forløbet. Vores interviews viser dog også, at det ikke er alle eleverne, der har lige let ved at afkode masterplanen og alle dens

delelementer og delprocesser som August. Det kan være særdeles svært, hvilket en friskole- og efterskoleelev fortæller om her:

Man ved ikke helt, hvornår du må, sådan, starte med at skrive hele din opgave, jo, så det var meget sådan, "okay, I skal ikke starte lige nu, vi skal lige læse, vi skal lige finde noget", så er man sådan, "må vi gerne, altså sådan, begynde på det", så er de sådan, "ja, ja, det har I måttet i lang tid", hvor man er sådan lidt, okay, nu har man lige sådan tre uger, hvor man kunne have skrevet på sin opgave, men man ikke lige har følt, at man kunne. (Mariam, H friskoleelev)

...

Der er mange, som ikke rigtigt ved, hvad de skal gøre af sig selv, når det er de får sådan en åben opgave, og de sådan sidder lidt og tænker: "hvad fanden skal jeg så lave", altså. (Ella, H efterskoleelev)

Hvad der fremstår selvindlysende for nogle elever i undervisningen på de prøve- og karakterfrie forløb, er det ingenlunde for alle. Miriam og Ella fortæller eksempelvis her om, at det kan være svært at afkode en eventuel masterplan, og er udfordret på at finde ud af, hvilke koordinater de skal orientere sig efter, hvor de befinder sig, og hvad de skal gøre. Noget tyder således på, at den løse rammesætning og strukturering fremstår fleksibel og frisættende for nogle elever, der kan folde sig ud og sætte deres aftryk på undervisningen, mens andre risikerer at fare vild og miste fodfæste i en rammesætning og strukturering, der opleves som uigennemskuelig og i værste fald som uigennemtrængelig.

En anden udfordring som melder sig, når eleverne i højere grad gøres til selvbestemmende og ansvarlige aktører i undervisningen, er at eleverne har svært ved at løfte den selvbestemmelse og det ansvar, de er blevet tildelt og ansvarligheden kan således tippe over og blive til individuel skyld. I spørgeskemaundersøgelsen svarer 29% af efterskoleeleverne og 18% af friskoleeleverne at de er helt eller delvist enige i at prøver og karakterfrihed gør det sværere for dem at tage sig sammen. Det sætter en efterskoleelev her ord på:

Det er sådan mere frit arbejde, og det er sådan noget, hvor man selv skal tage initiativ til at lave noget. Så det er lidt ens sådan egen skyld, hvis man ikke får lavet noget. (Jens, H efterskoleelev)

Jens kobler hermed manglende initiativ og arbejdsindsats til en 'skyld' hos den enkelte, der følger af den position som den aktive og handlende, som eleverne tildeles i de prøve- og karakterfrie forløb. En friskoleelev peger i den forbindelse på, at det fordrer en høj grad af selvdisciplin:

Man skal jo lave det meste derhjemme, så man skal ligesom have motivation til det, og man skal selv kunne finde ud af at sætte sig ned og lave det, for ellers får man ikke lavet noget rigtigt. (Josefine, R friskoleelev)

Vi får således øje på, at bagsiden ved en øget selvbestemmelse kan være en individualisering, hvor ansvaret for sammenbruddet i selvbestemmelsesmotivationen lander hos den enkelte elev, som en oplevelse af manglende selvdisciplin og skyld. Og netop tendensen til at udfordringer i omgivelserne lander hos den enkelte som individuelle mangler og utilstrækkeligheder, kan hænge sammen med en samfundsmæssige individualisering, som også har været rigt udfoldet i forbindelse med de voksende trivselsudfordringer blandt unge (Katznelson et al., 2022). For at undgå tendensen til individualisering, spiller den didaktiske stilladsering af læreprocessen, som tager udgangspunkt i en relation mellem elev, lærer og faglighed, i høj grad ind på, hvordan og i hvilket omfang selvbestemmelse bliver en mulighed for eleverne. Efterskoleeleven, Ella, fortæller, at hun har skulle lære at håndtere dette:

Jeg kunne jo godt mærke i starten, jeg skulle lige i gang med at være åben og fri, og hvad fanden det nu var, jeg skulle være. Men det synes, jeg er, helt klart, blevet nu, og nu er jeg meget glad for det. (Ella, H efterskoleelev)

Den åbenhed og frihed, som er afgørende for udviklingen af selvbestemmelsesmotivation, er noget, eleverne skal lære at orientere sig i, samtidigt med, at der også kan være sammenhænge og elever, der i højere grad efterlyser, at læreren tager et tydeligt ansvar for undervisningen. Det sætter en efterskoleelev her ord på:

Det er også fedt at få det her ansvar og fedt selv at få lov og sådan styre sin tid, men nogle gange kunne jeg også godt savne at der var nogen der sagde: Nu går I i gang med det her og det skal I have lavet til sådan her. (Mette, T efterskoleelev)

Samlet set får vi således øje på, at den løsere rammesætning og strukturering af undervisningen er noget, eleverne har forskellige forudsætninger for at gribe, og det er derfor vigtigt at få øje på, at selvbestemmelse også er noget eleverne skal vænne sig til og skal lære. Så lige såvel som vi finder at arbejdsprocesser og arbejdsformer kan virke stærkt motiverende for nogle elever og bidrage til selvbestemmelsesmotivation i et omfang, der må antages at være et særkende for skoleformerne. Så finder vi på den anden side også, at den højere grad af selvbestemmelse også føre til demotivation, når eleverne ikke oplever at den faglige og processuelle understøttelse og rammesætning er tilstrækkelig.

Opsamling: Selvbestemmelsesmotivation

Selvbestemmelsesmotivation er en væsentlig motivationsfaktor blandt eleverne i de prøve- og karakterfri forløb, som vi har fulgt i undersøgelsen. Ligesom selvbestemmelsesmotivation synes at have særligt gode betingelser for at udvikle sig i forbindelse med prøve- og karakterfrie forløb og skoler. Dette skyldes blandt andet, som en elev udtrykker det, at der her er en mere fleksibel rammesætning, som giver eleverne mulighed for selv at træffe beslutninger og tage ansvar for både det faglige indhold og de arbejdsprocesser og arbejdsformer, der fylder i undervisningen. Denne rammesætning værdsættes af mange elever og fremmer deres mulighed for at udfolde sig, sætte deres præg på skolelivet og udvikle selvbestemmelsesmotivation.

Rosa og Enders fremhæver i den forbindelse, at lærere skal skabe et undervisningsmiljø, der er åbent for nye impulser og erfaringer. Det betyder, at undervisningen ikke bør være stramt struktureret og ensrettet, men i stedet give plads til kreativitet, refleksion og improvisation, så både elever og lærere kan 'indlade sig'/'tune ind' på hinanden og på undervisningsstoffet (Rosa & Endres 2017). Og suppleret med Biestas tænkning rummer selvbestemmelsesmotivationen koblinger til i særlig grad subjektifikationsdimensionen, når eleverne opmuntres, til at, afsøger og former egne interesser og udvikler sig til tænkende, handlende, myndige og voksne subjekter i mødet med verdens genstridighed (Biesta, 2022). Omvendt rummer vægten på selvbestemmelse

også muligheden for, at elevernes faglige præferencer ikke bliver overskredet, da de søger mod emner, som de allerede er interesseret i. Ligesom oplevelser af ikke at vide, hvad man interesserer sig for eller at finde lysten og motivationen risikerer at blive individualiseret og hvilket betyder, at oplevelser af ikke at kunne 'tage sig sammen' kan sætte sig som skyld og utilstrækkelighed hos den enkelte.

Relationsmotivation

Jeg kan ret godt lide, at fokuset ikke ligger på karakteren i forhold til faget, men at det ligger på, at vi skal have lyst til at lære det her, og sådan, ja, at man har lyst til at lære noget, at det ikke gælder om at være bedst hele tiden, men bare sådan at være en del af fællesskabet og lære noget sammen og sådan noget. Det kan jeg godt lide. (Clara, R friskoleelev)

I dette afsnit dykker vi ned i, hvornår eleverne drives af det, vi her kalder *relationsmotivation*. Helt kort kan det defineres som en motivation, der udspringer af de relationer, der dannes i skolen mellem elever eller mellem lærere og elever (Pless et al. 2015). Relationsmotivation er således en motivationsorientering, der er knyttet til de mange forskellige former for fællesskaber, der kan opstå i skolesammenhænge, hvor unge og voksne tilbringer hverdagen sammen, ofte mange timer dagligt, og hvor man på forskellig vis knytter bånd til hinanden. Båndene kan være svagere eller stærkere, de kan fortætte sig undervejs, være præget af resonans osv., men også opløses, forsvinde og være præget af ligegyldighed og frastødning osv.

I ungdomsårene fylder relationerne til andre unge godt op, og panorerer man ud over hele ungdomslivet, træder unges fællesskaber med hinanden da også frem som en afgørende faktor for det at leve et godt ungdomsliv. Selvom det kan være hårdt arbejde at få fællesskaberne til at fungere, og meget kan gå galt, bringer fællesskaber også glæde, tryghed og oplevelser af at høre til ind i ungdomslivet. Unges fællesskaber med hinanden giver endvidere de

unge billeder på, hvem og hvordan man kan være og kunne tænke sig at blive. Samtidig foretager de ting med hinanden i fællesskaberne – ikke mindst i regi af skole – som fylder hverdagen ud, og som er med til at give den form og gøre den meningsfuld (Lalander & Johansson, 2017; Bruselius-Jensen et al., 2023).

Lærer-elev-relationen er imidlertid også en betydelig del af relationsmotivationen og her betyder særligt det, at lærerne interesserer sig for eleverne som mennesker på lige fod med en interesse for deres læring, meget (Biesta 1995; Laursen 2006; Ulriksen & Murning, 2009). Hertil kommer, at forholdet mellem lærere og elever over de sidste årtier har ændret sig markant og at lærere ikke længere har den samme automatiske autoritet som i tidligere tider. Ifølge den svenske kultursociolog Mats Trondman, skyldes det en ændret 'relationsgrammatik', hvilket vil sige ændringer i de uskrevne regler, der styrer forholdet mellem voksne og børn/unge. Tidligere var der en klar afstand, hierarki og rollefordeling, men disse traditionelle mønstre synes gennem særligt de sidste årtier at være markant forandret. Ikke mindst i hjemmene, hvor forældre som en bred tendens involverer sig mere i deres børns liv, lytter til deres meninger, og børn deltager aktivt i familiens beslutninger (Tanggaard Pedersen 2023; Sørensen et al. 2022). Denne tendens har, sammen med en række andre forandringer også påvirket skolen, hvor lærere eller andre voksne autoriteter ikke længere kan forvente automatisk respekt og lydighed. I stedet skal læreren, ifølge Mats Trondman, aktivt "vinde relationen" til eleverne gennem forhandlinger for at skabe et læringsmiljø (Trondman ifølge Sørensen et al. 2013: 166-167). Samtidigt indgår læreren i forlængelse af Biestas socialisationsdimension som vigtige for at åbne skolens traditioner, værdier, kulturer og praksisser i relationen til og med eleverne.

I forbindelse med relationsmotivationen er der en afgørende forskel i forudsætningerne på de to skoleformer, idet efterskolerne samtidigt er kostskoler. Således skaber rammerne på de to forskellige skoleformer nogle forskellige forudsætninger for relationsdannelsen mellem elever, såvel som mellem elever og lærere.

Fællesskab om det faglige, men også i modsætning til det faglige

På tværs af skoleformer giver eleverne udtryk for, at et godt sammenhold og gode relationer er vigtigt for lysten til at være en del af undervisningen. Det kommer til udtryk i relation til fællesskabsformer på forskellige niveauer (Bruselius-Jensen et al., 2023), det vil sige på både skole-, klasse- og gruppeni-

veau. Særligt gruppeniveauet fylder godt op, da projektarbejde er en uhyre brugt didaktisk metode på de prøve- og karakterfri forløb og skoler (75% af skolelederne angiver, at projektopgaver i høj grad indgår i arbejdet med prøve- og karakterfrihed). Således er projektarbejdet et væsentligt omdrejningspunkt i elevernes sociale interaktioner. Mange elever beskriver, hvordan det at arbejde sammen og være fælles om et projekt virker stærkt motiverende for dem. En friskoleelev fortæller:

Det er gruppearbejde, det er der, min motivation ligger. Altså det giver jo det der samarbejde i form af, at man ikke er alene, og så kan folk også udtrykke sig. Forskellige kommer med forskellige meninger, så kan man jo sådan ende på et resultat sammen. Det synes jeg er fedt, og det synes jeg også er noget, vi lærer ret godt af. (Dagmar, O friskoleelev)

Dagmar forbinder det at lave noget sammen og have et mål sammen som noget hun godt kan lide, og det er hun langt fra alene om. For mange elever er det stærkt motiverende at have en oplevelse af at være fælles om noget. Nogle peger ydermere på, hvad man kunne kalde en demokratiserende dimension, idet elevernes forskellige perspektiver her får plads til at spille sammen. En efterskoleelev fortæller om det:

Jeg føler man er mere lige end man er i folkeskolen, altså fordi folk vi arbejder på så mange forskellige måder, så er der nogle der er gode til at klippe film sammen, og så er der nogle der er gode til sådan at være mere kreative. (Kirstine, H efterskoleelev)

....

Jeg har ligesom også har lært at sådan stole på mig selv mere, i forhold til gruppearbejde. At alles ideer er ligesom velkomne. (Marie, H efterskoleelev)

Ifølge Kirstine er man her mere 'lige', hvilket netop antyder en demokratiserende dimension og det, at læringskonteksten bidrager til at give plads til forskellige perspektiver fremfor at perspektiverne bringes i konkurrence med hinanden eller indplaceres i et fagligt hierarki. En anden efterskoleelev, Marie, fortæller,

at denne åbenhed i projektarbejdet har styrket hendes tro på, at også hun har noget at byde ind med, ligesom flere også fortæller, hvordan det fraværende fokus på egne karakterer, giver dem mulighed for at reflektere over egne rolle i opgaveløsningen. Det fortæller Kirsten om her:

Det er bare sådan, man kan mere tænke over, 'hvordan fungerer jeg i denne her gruppe? Hvad kan jeg bidrage med? Og hvordan får vi løst det her projekt godt?'. I stedet for at jeg skal tænke over, at jeg skal lave denne her opgave, så jeg får et så højt tal, som jeg kan. (Kirsten, T efterskoleelev)

Fokus flytter sig her fra den individuelle præstation til den kollektive opgaveløsning. Vi ser således, at relationsmotivationen bringes i spil i en sammenhæng, som Kirsten ellers oplever ville have kaldt på præstationsmotivationen. Endelig fortæller flere især efterskoleelever, hvordan de i forbindelse med det skoleskift de har haft, oplever en ny social begyndelse.

Der skabes således i høj grad relationsmotivation mellem eleverne, men det er ikke entydigt, da det relationelle og sociale også kan føre til demotivation. For når det sociale bringes ind som et helt centralt og aktivt element i skolen og skolens læreprocesser, så følger der også udfordringer med. Det kan være i forbindelse med dannelsen af grupper, med samarbejde osv., hvor der er elever på kanten af fællesskaberne. En friskoleelev fortæller:

Der er bare nogle gange, hvor man føler, at selvom man kan snakke med dem (de andre i klassen), så er man stadigvæk lidt udenfor på en eller anden måde. Men jeg tror også, det er noget, jeg selv har gjort. Jeg er ikke den mest sociale i klassen, men jeg tror ikke, de har noget problem med det. De forstår det godt, og de kan godt arbejde med mig, så. (Nora, R friskoleelev)

Nora giver udtryk for, at hun godt kan samarbejde med de andre elever, og at de godt kan samarbejde med hende. Men hendes position i fællesskabet er perifer, og som det ofte er tilfældet hos unge, der befinder sig på kanten af det sociale liv, placerer hun ansvaret hos sig selv (Bruselius-Jensen et al. 2023). Hendes forklaring er, at "det er noget, jeg selv har gjort", og at hun "ikke er den mest sociale i klassen" og således får vi øje på, at netop fortællingerne om stærke fællesskaber og relationer, kan 'sætte sig' i elevernes selvforståelser

som individuelle mangler (Simovska og Kousholt, 2021). Og netop det 'at være social' ses som en forudsætning for at klare sig i de faglige og sociale processer, der ofte er viklet sammen på de prøve- og karakterfri forløb, hvor projektarbejdet ofte spiller en afgørende rolle. Det beretter en efterskoleelev om her:

Altså, i hvert fald at kunne snakke med andre, det er en meget god ide. Fordi vi laver så meget gruppearbejde. Så hvis man ligesom ikke er med dér, så er det måske også lidt svært at følge med i det hele. (Marie, H efterskoleelev)

De sociale dynamikker, der udspiller sig i relation til gruppedannelse og i projektarbejde, kaster tråde ud til – og vikler sig ind i – det sociale liv i videre forstand. En friskoleelev beretter, at de elever, man er i gruppe med, også ofte bliver dem, man hænger mest ud med i fritiden. Det er således i forbindelse med relationsmotivationen vigtigt at lægge mærke til at elevernes adgang til fællesskaberne og samarbejdsrelationerne langt fra er lige. Elever med stærke positioner i det sociale synes at have langt bedre betingelser for også at indgå i samarbejder i skolen, hvilket understreger vigtigheden af en pædagogisk rammesætning af elevernes arbejdsprocesser for derigennem at åbne fællesskaberne op for elever, der befinder sig på kanten af fællesskaberne.

I det foregående citat får vi også øje på, at Noras klassekammerater 'godt kan arbejde med mig', og at der således hos den gruppe elever eller i klassen eller måske på skolen, er skabt en kultur blandt eleverne, hvor der netop er plads til forskellighed. Biesta ville kalde dette for en del af socialisationen i uddannelse, nemlig den, hvor eleverne eksplicit eller implicit føres ind i en kultur og i nogle værdier gennem det at gå i skole.

Men elevernes ulige adgang til relationsmotivation er ikke den eneste udfordring, for eleverne taler også ofte en modsætning frem mellem det sociale og faglige. En modsætning, som er særligt udtalt for efterskoleeleverne. En elev fortæller:

Jeg glemte sådan helt det sociale i folkeskolen synes jeg, hvor jeg her har skiftet helt om. Her har jeg det sådan, at karakterer, det er sgu lidt ligegyldigt. Og så synes jeg, det er meget fedt hellere bruge tiden på det sociale. (Fillip, H efterskoleelev)

Fillip fortæller også i interviewet, hvordan hans nedprioritering af det sociale indimellem kunne virke demotiverende for ham i skolen og at han nu afsøger en anden måde at gå i skole på. Hos mange af eleverne på særligt efterskolerne etablerer der sig en markant adskillelse mellem det faglige og det sociale, som eleverne oplever trækker i dem i hver sin retning. Og modsat sammenhænge, hvor relationsmotivationen bliver til, der hvor det sociale og faglige væver sig sammen, synes det for særligt en del af efterskoleeleverne at fremstå som to helt forskellige dimensioner af skole. Dimensioner, som kæmper om deres opmærksomhed og prioritering. Det sociale hiver dem i én retning, og det faglige i en anden.

Dette åbner op for to forskellige tolkningsmuligheder, som begge kan have noget på sig. Det kan på den ene side handle om, at omdrejningspunktet for det sociale i elevernes optik peger væk fra det faglige. At det sociales rettet-hed og omdrejningspunkt er løsrevet fra det faglige og at skolen i form af både kultur og rammer (ex at det er kostskoler, at den formelle ramme er 10. klasse uden afgangsprøver) utilsigtet bidrager til en dekobling af forholdet mellem det sociale og faglige i undervisningen. Men det kan også handle om, at eleverne bærer læringsforståelser eller diskurs med sig, som udgrænser og netop adskiller det faglige og sociale, som to adskilte rettetheder. De får således 'kun' øje på kvalifikationsdimensionen af uddannelse, hvilket ifølge Biesta er et udbredt uddannelsessyn i mange sammenhænge. Dermed bliver de bærere af et læringsbegreb, som clasher med tænkningen i bl.a. den sociokulturelle læringsteori, hvor læring, som nævnt mange gange, anses for at være en social proces, hvor det faglige indhold og de sociale interaktioner er tæt vævet sammen. Og det kan clashe med pointen hos Biesta om, at god uddannelse – og det vi her betragter som dannelsen af eleverne, i særlig grad sigter til subjektifikationsdimensionen, men nok så vigtigt, - handler om samspillet mellem kvalifikation, socialisation og subjektifikation.

Lærer- elevrelationer præget af gensidighed, men også ligegyldighed

En ting er det sociale mellem eleverne, som kan bidrage til relationsmotivation, men det kan relationen til lærerne også, hvilket er blevet beskrevet i megen forskning (ex. Biesta, 1995; Hattie 2009). Eleverne tillægger generelt forholdet til lærerne stor betydning og mere specifikt fremhæver nogle elever særligt lærere, som de oplever er interesserede i og værdsætter deres input i undervisningen. Altså når de oplever, at undervisningen ikke kun handler om deres

læring, men at læringen og interessen går begge veje og at der med Rosas ord opstår resonans i relationerne. Eleverne synes på den vis at søge resonans i deres relation til lærerne, i deres søgen efter gensidighed og muligheder for at kunne påvirke og transformerer hinanden. I følgende uddrag fortæller tre efterskoleelever om deres relation til en lærer, der er præget af en gensidig interesse og værdsættelse:

S: Altså jeg føler f.eks. Astrid, hun er typen, der elsker... jeg tror, hun elsker at lære os nye ting.

J: Jeg tror også, hun kan lære ting af os. Det virker også sådan som om hun lidt sætter sig i vores synspunkt, og også kan lære noget af os.

A: Hun er interesseret i, hvad vi siger, agtigt. Ikke bare om man svarer rigtigt eller forkert.

J: Ja, det er virkelig fedt. (Storm, Jens og Agnes, H efterskoleelever)

Eleverne giver udtryk for, at den pågældende lærer udviser interesse over for dem og værdsætter deres bidrag til undervisningen, og de responderer med interesse og værdsættelse den anden vej. Der er her langt fra tale om en undervisning, hvor elevernes input opdeles i rigtigt og forkert, og hvor det er lærerens rolle at bedømme eleverne på baggrund af deres evne til at levere rigtige inputs. Der er tværtimod tale om en undervisning, hvor lærere og elever gensidigt sætter et aftryk på hinanden, gensidigt bevæger hinanden på måder, der minder om de gensidige bevægelser, vi beskrev blandt eleverne ovenfor, og som har potentiale til at skabe resonans. Samtidig er det interessant, hvordan respekten for lærerne kobles tæt til den personlige relation og interesse. Det handler altså ikke om, at læreren 'sætter sig i respekt', men snarere om at respekten opstår på baggrund af en gensidighed i relationen mellem elever og lærere, i tråd med Mats Trondmans ændrede relationsgrammatik og demokratisering af lærer/eleverrelationen. Men udover at interessere sig for elevernes perspektiver, får vi også øje på relationsmotivation der, hvor lærere og elever har relationer til hinanden som overskrider det faglige. Det fortæller en efterskoleelev om her:

Jeg synes bare at, det godt, at man gerne vil gøre det godt for hende, fordi der er nogle lærere, hvor de bare er så ligeglade med, hvordan vi gør det, men hun får det til at føles som at, hvis, ehh det ved jeg ikke helt. Man gerne vil gøre det godt for hende. (Selma, T efterskoleelev)

...

Jeg synes faktisk, det er ret godt, sådan, jeg føler godt, man kan komme, hvis man har et eller andet, man gerne vil snakke om eller et eller andet, så er de i hvert fald gode til det. Og ja, de siger også tit, man bare skal komme og spørge. Så jeg synes, vi har et meget, sådan, ja, loose forhold til det, eller sådan. Det er meget rart. (Josefine, R friskoleelev)

Relationsmotivation udvikler sig altså ikke blot i forhold til andre elever, men som vi ser her også i forhold til lærere, man ”gerne vil gøre det godt for”. Flere elever nævner i den forbindelse betydningen af at have en nær og åben relation til deres lærere, hvor de oplever at træde frem for lærerne som mennesker og ikke alene som elever. Lærerne interesse for eleverne synes således at fremme tillidsforholdet mellem elever og lærere og skabe en respekt overfor lærerne.

Betydningen af gode lærer-elevforhold er således vigtigt, men det kan præcis også være her, at vi finder et sammenbrud i elevernes relationsmotivation. Som de fremgår af det næste citat, peger nogle af eleverne på, at lærernes relationer til eleverne er forskellige og nogle taler også om, at der kan være egentlig forskelsbehandling af eleverne. En efterskoleelev sætter ord på det at have en dårlig relation til en lærer:

Ja, for hvis jeg nu har et dårligt forhold til min lærer, hvis jeg nu synes, han ikke er særlig sjov, så er jeg måske heller ikke sådan helt åben over for ham, eller det ved jeg ikke, jeg kan måske godt være lidt irriterende over for ham måske, så kan han jo også få en dømmende mening omkring mig. (Mads, F efterskoleelev)

Den opskrivning af relationen til lærerne, som mange af eleverne i de prøve- og karakterfri forløb sætter stor pris på, og som virker så motiverende for dem, rummer således en bagside for visse elever, der føler sig forskelsbehandlede

eller frygter at blive det. De oplever, snarere lærer-relationerne som præget af ligegyldighed, hvilket ifølge Rosa udgør det modsatte af resonans, nemlig ligegyldighed som en mangel på meningsfuld forbindelse i relationen, eller som egentlig frastødning, som Rosa beskriver, som en mere aktiv form for afstand eller modstand i relationen. Disse udfordringer i lærer-elev-relationerne er naturligvis ikke enestående for de prøve- og karakterfri forløb, men kan have en særlig betydning i kontekster, hvor der ikke er prøver og karakterer og hvor betydningen af det relationelle betones i kulturen.

Opsamling: Relationsmotivation

Relationer fylder godt op i fortællingerne fra eleverne på de prøve- og karakterfri forløb og særligt i forbindelse med projektarbejdet ser vi, hvordan det faglige og sociale væves ind i hinanden og virker gensidigt forstærkende. Også når eleverne oplever, at deres ideer er værdifulde, og at de har noget at bidrage med, styrker det oplevelser af tilhør og af, at der er plads til alle. Når rammesætningen af det sociale samspil med det faglige således lykkes, skabes betingelserne for Biestas idé om, at socialisation som en proces, hvor eleverne lærer at indgå i fællesskaber og udvikler forståelse for sociale normer og værdier, er en central dimension af uddannelsen.

Eleverne peger også på lærer-elev-relationen som afgørende for deres motivation, fordi der her kan skabes et gensidigt tillidsforhold og relationer, hvor eleverne kan føle sig hørt, set og involveret i undervisningen. Dermed synes eleverne at søge efter resonans i deres relation til lærerne, idet de netop vægter gensidigheden og muligheden for at kunne påvirke og transformerer hinanden i relationen. Endelig rummer lærer-elev relationen et element af socialisation på den måde at lærerne står centralt for og med eleverne i forhold til at åbne skolens traditioner, værdier, kulturer og praksisser.

Undersøgelsen viser imidlertid også, at ikke alle elever er lige centralt placerede i fællesskaberne, hvilket skaber ulige adgange til relationsmotivation. Denne udsathed gør eleverne uhyre afhængige af, hvordan fællesskaberne stilladseres og rammesættes af lærerne og skolen, således at elever i mere udsatte positioner også oplever, at de er vigtige i de faglige og sociale processer. Relationsmotivationen kan også være udfordret, når eleverne oplever det sociale og faglige, som to adskilte størrelser, der trækker dem i hver deres retning og at hvis de prioriterer det sociale, så er det på bekostning af det faglige og vice versa. Dette kan skyldes, at skolens rammer og kultur utilsigtet fremmer en adskillelse mellem det sociale og det faglige, men også at eleverne tænker

ind i en læringsforståelse, der ser det faglige og sociale som adskilte elementer. Dette syn på læring kolliderer med den sociokulturelle læringsteori, hvor fagligt indhold og sociale interaktioner er tæt forbundne, samt Biestas syn på, at god uddannelse – og det vi her indkredser som dannelse – opstår gennem samspillet mellem kvalifikation, socialisation og subjektifikation. Når de sociale og de faglige domæner glider fra hinanden og etablerer sig som modsætninger, tabes muligheden for relationsmotivation og dannelse, da god uddannelse ifølge Biesta kræver, at kvalifikation, socialisation og subjektivering bringes i samspil med hinanden. .

Konklusion: Unges motivation på prøve- og karakterfri skoler

I denne del af bogen har vi analyseret de motivationsorienteringer, der tegner sig blandt eleverne på de prøve- og karakterfri forløb i undersøgelsen. Vi har dykket ned i de situationer og sammenhænge, der bidrager til deres motivation, men har også tegnet et billede af de udfordringer, som knytter sig til de forskellige motivationsorienteringer. Afsættet har været den model over de fem motivationsorienteringer, vi introducerede før vores analysekapitler, hvor vi har sat flere ord og nuancer på de fem motivationsorienteringer, som de tegner sig blandt eleverne på de prøve- og karakterfrie forløb, og vi har derfor udviklet modellen, så den illustrerer nogle af de vigtigste pointer i analyserne.

Modellen er ikke tænkt som et redskab til kategorisering af forskellige motivationsprofiler, men snarere som et refleksionsredskab, der kan benyttes af lærere og andre fagpersoner, der arbejder med unges motivation i prøve- og karakterfri læringskontekster. Tanken er, at modellen kan bruges som afsæt for diskussioner og overvejelser om, hvilke motivationsorienteringer der særligt er til stede og i fokus situationer og sammenhænge, hvor man arbejder med prøve- og karakterfrihed, og hvordan man kan arbejde på at åbne for at bringe flere motivationsorienteringer i spil. Motivationsorienteringerne er således dynamiske og vil forandre sig og bevæge sig afhængigt af den givne kontekst, af formålet i sammenhængen, eleverne, lærerne osv.

Model 2a: *Udvidet model over de fem motivationsorienteringer på prøve- og karakterfri forløb og skoler*



Når man panorerer hen over de fem motivationsorienteringer blandt eleverne på de prøve- og karakterfri forløb, tegner der sig to afgørende pointer: Den første pointe angår den betydelige rolle, som selvbestemmelse spiller for dannelse af motivation blandt disse elever. *Selvbestemmelsesmotivation* minder om involveringsmotivation, som Pless et al (2015) fik øje på blandt elever i udskolingen, men udgør en spidsformuleret version af denne. Selvbestemmelsesmotivation er koblet til elevernes mulighed for selv at træffe beslutninger og tage ansvar for deres læring, og eleverne forbinder selv denne motivationsorientering til den 'løser' rammesætning, der kendetegner undervisningen

på de prøve- og karakterfri forløb. Det er en rammesætning, som mange af eleverne sætter stor pris på, da den giver dem mulighed for selv at sætte et stærkere aftryk på deres skolehverdag. Men det er samtidig en rammesætning, der virker udfordrende for de elever, der har svært ved at afkode de krav og forventninger, der nok har en løsere og mere flydende karakter, men som dog fortsat findes på de prøve- og karakterfri forløb. Det kan være med til at skabe en orienteringsløshed og demotivation blandt disse elever, der således efterspørger større klarhed og tydeligere rammer.

Den anden afgørende pointe, der træder frem i analyserne er, at de prøve- og karakterfri forløb ser ud til at øge trygheden og mindske præstationspresset i undervisningen. Fraværet af prøver og karakterer åbner læringsrummet for eleverne på nye måder og skaber mulighed for, at de kan disponere sig selv og deres indsats på andre måder. Analysen viser dog, at undervisningen ingenlunde er rensat for præstationer som sådan, men at de kobler sig til andre læringssituationer og -sammenhænge i de prøve- og karakterfri forløb. En stor del af eleverne taler således om fremlæggelser af projektarbejde som en afgørende arena for præstation, der danner afsæt for udvikling af såvel *præstationsmotivation* som demotivation blandt eleverne. Det er dog afgørende, at fremlæggelserne på de prøve- og karakterfri forløb ofte foregår kollektivt, og sjældent bedømmes som enten rigtige eller forkerte, hvilket ser ud til at mindske presset og øge trygheden i forbindelse med præstationerne.

Når man belyser de prøve- og karakterfrie forløb med afsæt i elevernes fortællinger, som vi har gjort i denne del af undersøgelsen, så bliver det i videre forstand tydeligt, hvor afgørende det er for elevernes dannelse af motivation, at det at levere rigtige svar og opnå høje karakterer ikke længere udgør et centralt omdrejningspunkt i undervisningen. En stor del af eleverne beretter i stedet om en undervisning, hvor det centrale er muligheden for at fordybe sig og tilegne sig ny viden, og hvor *vidensmotivation* således udgør en signifikant motivationsorientering. I det ovenstående præsenteres da også flere stærke fortællinger fra unge, der taler om projektarbejde, hvor de tilegner sig en ny viden, der både opleves som vedkommende og er med til at åbne verden for dem på nye måder. Den fordybelse, der står så stærkt i udviklingen af vidensmotivation, er samtidigt relateret til en betoning af det processuelle og udforskende. Udviklingen af *mestringsmotivation*, står ligeledes stærkt i de unges fortællinger fra de prøve- og karakterfri forløb. Eleverne beretter således, at forløbene rummer plads til, at de selv kan undersøge ting, bevæge sig ad ukendte spor, begå fejl, blive klogere og så justere kursen. Det skaber selvtillid

og en oplevelse af mestring, der virker særdeles motiverende for en stor del af eleverne. Fokusset på mestring rummer dog også udfordringer, idet visse elever oplever at for god tid, efterspørger mere variation i undervisningen, ligesom andre elever efterlyser mere basisundervisning og større fornemmelse for progression. Det er således ikke alle, der kan fastholde interessen under fordybelsen eller oplever at rykke sig undervejs.

Projektarbejdets store rolle i undervisningen indebærer, at det faglige og det sociale væves ind i hinanden i en sådan grad, det det ene bliver nærmest umuligt at skille fra det andet. Eleverne på de prøve- og karakterfri forløb fortæller da også, at de relationer og fællesskaber, som projektarbejdet giver anledning til, virker stærkt motiverende for dem, og der er mange stærke fortællinger om *relationsmotivation* i det ovenstående. Det er dog ikke alle elever, der står lige centralt i de relationer og fællesskaber, der etableres gennem projektarbejdet, og ovenfor har vi vist, hvordan enkelte elever oplever, at deres stemme ikke rigtigt tæller undervejs, og i værste fald risikerer at blive genstand for en social såvel som faglig marginalisering.

Alt i alt tegner elevernes fortællinger om de prøve- og karakterfri forløb et billede af en undervisning, hvor deres motivation udvikles i forhold til en række forskellige situationer og sammenhænge og udspiller sig på mangfoldige og varierende måder. Det virker således motiverende for mange af eleverne, at der er en høj grad af selvbestemmelse, at præstationer ikke bedømmes ud fra en binær enten-eller-logik, at der er store muligheder for at fordybe sig og erhverve sig ny viden, at det processuelle og afsøgende åbner for mestningsoplevelser og at det relationelle og fællesskaber fylder i projektarbejdet og undervisningen i videre forstand. Omvendt tegner der sig en række udfordringer for elever, der udvikler demotivation, fordi de farer vild i de løsere rammesætninger, der tegner sig omkring den projektbaserede undervisning, som ikke selv kan få adgang til og forbinde sig med stoffet, men har brug for klarere standarder og krav for at kunne orientere sig, og som kan blive usikre på, om de rykker sig tilstrækkeligt, og i forhold til hvad de skal rykke sig, og som ikke oplever at kunne sætte sig igennem i de sociale processer, som i vid udstrækning bliver rammesættende og retningsgivende for de faglige og læringsmæssige processer på de prøve- og karakterfri forløb.

Alt i alt tegner analysen et billede af, at det er særdeles givende, men også kan være udfordrende at være elev på de prøve- og karakterfri forløb. Som beskrevet er de fem motivationsorienteringer ikke radikalt anderledes, end vi har set i andre undersøgelser fra udskolingen, men der tegner sig alligevel nogle

forskydninger i såvel motivation som demotivation blandt eleverne, der gør det relevant at sætte fokus på, hvordan andre former for feedback kan tilrettelægges og praktiseres på prøve- og karakterfrie forløb.

Når man panorerer hen over de fem motivationsorienteringer blandt eleverne på de prøve- og karakterfrie forløb, tegner der sig to afgørende pointer: Den første pointe angår den betydelige rolle, som selvbestemmelse spiller for dannelse af motivation blandt disse elever. *Selvbestemmelsesmotivation* minder om involveringsmotivation, som Pless et al (2015) fik øje på blandt elever i udskolingen, men udgør en spidsformuleret version af denne. Selvbestemmelsesmotivation er koblet til elevernes mulighed for selv at træffe beslutninger og tage ansvar for deres læring, og eleverne forbinder selv denne motivationsorientering til den 'løseres' rammesætning, der kendetegner undervisningen på de prøve- og karakterfrie forløb. Det er en rammesætning, som mange af eleverne sætter stor pris på, da den giver dem mulighed for selv at sætte et stærkere aftryk på deres skolehverdag. Men det er samtidig en rammesætning, der virker udfordrende for de elever, der har svært ved at afkode de krav og forventninger, der nok har en løseres og mere flydende karakter, men som dog fortsat findes på de prøve- og karakterfrie forløb. Det kan være med til at skabe en orienteringsløshed og demotivation blandt disse elever, der således efterspørger større klarhed og tydeligere rammer.

Den anden afgørende pointe, der træder frem i analyserne er, at de prøve- og karakterfrie forløb ser ud til at øge trygheden og mindske præstationspresset i undervisningen. Fraværet af prøver og karakterer åbner læringsrummet for eleverne på nye måder og skaber mulighed for, at de kan disponere sig selv og deres indsats på andre måder. Analysen viser dog, at undervisningen ingenlunde er rensat for præstationer som sådan, men at de kobler sig til andre læringssituationer og -sammenhænge i de prøve- og karakterfrie forløb. En stor del af eleverne taler således om fremlæggelser af projektarbejde som en afgørende arena for præstation, der danner afsæt for udvikling af såvel *præstationsmotivation* som demotivation blandt eleverne. Det er dog afgørende, at fremlæggelserne på de prøve- og karakterfrie forløb ofte foregår kollektivt, og sjældent bedømmes som enten rigtige eller forkerte, hvilket ser ud til at mindske presset og øge trygheden i forbindelse med præstationerne.

Når man belyser de prøve- og karakterfrie forløb med afsæt i elevernes fortællinger, som vi har gjort i denne del af undersøgelsen, så bliver det i videre forstand tydeligt, hvor afgørende det er for elevernes dannelse af motivation,

at det at levere rigtige svar og opnå høje karakterer ikke længere udgør et centralt omdrejningspunkt i undervisningen. En stor del af eleverne beretter i stedet om en undervisning, hvor det centrale er muligheden for at fordybe sig og tilegne sig ny viden, og hvor **vidensmotivation** således udgør en signifikant motivationsorientering. I det ovenstående præsenteres da også flere stærke fortællinger fra unge, der taler om projektarbejde, hvor de tilegner sig en ny viden, der både opleves som vedkommende og er med til at åbne verden for dem på nye måder. Den fordybelse og optagethed af interesser, der står så stærkt i udviklingen af vidensmotivation, udfordres imidlertid i sammenhænge, hvor eleverne ikke oplever at undervisningen eller faget fanger deres interesse. Så skabes der i stedet demotivation og verden bliver stum for eleverne.

Præstationsmotivationen finder vi, når eleverne eksempelvis skal præsentere eller fremvise deres læring, opgave eller lignende ind i sociale sammenhænge. Her får udsigten til at skulle møde omverdenen med deres formåen dem til at stille sig på tæer og gøre sig umage, men det sker med en konstant opmærksomhed på oplevelsen af pres, som håndteres og overkommes, men som også til tider lammer. **Mestringsmotivationen** står ligeledes stærkt i de unges fortællinger på de prøve- og karakterfri forløb. Her fylder det, at forløbene rummer plads til, at de selv kan undersøge ting, bevæge sig ad ukendte spor, begå fejl, blive klogere og så justere kursen. Det skaber selvtillid og en oplevelse af mestring, der virker særdeles motiverende for en stor del af eleverne. Fokusset på mestring rummer dog også udfordringer, idet visse elever oplever et fravær af mestringsoplevelser. De savner at kunne få øje på og opleve progression. Det er således ikke alle, der kan fastholde interessen under fordybelsen eller oplever at rykke sig undervejs.

Selvbestemmelsesmotivationen spiller en særlig central rolle på de prøve- og karakterfri skoler, idet betingelserne for indflydelse på såvel fagligt indhold som form ifølge eleverne er markant. Men samtidigt med at selvbestemmelsen giver plads til at afsøge såvel egne interesser som involverende arbejdsformer, er der også elever, der farer vild i de løsere rammesætninger, og søger klarere standarder og krav for at kunne orientere sig, og bliver usikre på, om de rykker sig tilstrækkeligt, og i forhold til hvad de skal rykke sig. Endelig fortæller eleverne på de prøve- og karakterfri forløb da også, at de relationer og fællesskaber, de indgår i, virker stærkt motiverende for dem, og der er mange stærke fortællinger om **relationsmotivation**. Det er dog ikke alle elever, der står lige centralt i de relationer og fællesskaber, der etableres gennem projektarbejdet, og ovenfor har vi vist, hvordan enkelte elever oplever, at deres stemme ikke

rigtigt tæller undervejs, og i værste fald risikerer at blive genstand for en social såvel som faglig marginalisering.

Alt i alt tegner analysen et billede af, at det er særdeles givende, men også kan være udfordrende at være elev på de prøve- og karakterfri forløb. Som beskrevet er de fem motivationsorienteringer ikke radikalt anderledes, end vi har set i andre undersøgelser fra udskolingen, men der tegner sig alligevel nogle forskydninger i såvel motivation som demotivation blandt eleverne, der gør det relevant at sætte fokus på, hvordan andre former for feedback kan tilrettelægges og praktiseres på prøve- og karakterfrie forløb.

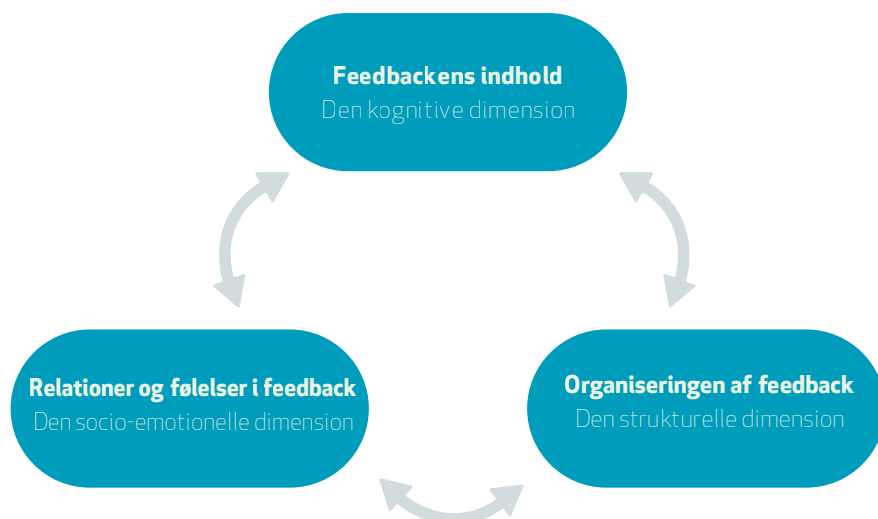


DEL IV: Erfaringer med feedback på prøve- og karakterfri skoler

I denne anden analysedel af bogen flytter vi fokus fra motivation til feedback. Vi rykker os således tættere på spørgsmålet om, hvordan man som lærer kan arbejde med at forbedre sin feedback til eleverne. Kapitlerne 13, 14 og 15 byder på en lang række eksempler på, hvor feedbacken fungerer og hjælper eleverne videre og også det modsatte, hvor den ikke fungerer. Konkret zoomer vi ind på de erfaringer, som særligt eleverne gør sig med feedback, når de ellers dominerende feedbackformer, karakterer og prøver, er væk. Og vi supplerer disse erfaringer med også lærernes perspektiver.

I analyserne nærmer vi os elevernes erfaringer fra tre forskellige steder, som hver belyser en vigtig dimension i relation til feedback (Yang & Carless 2013):

Model 3: *Feedbackens tre dimensioner*



Vi vender tilbage til disse dimensioner, og hvordan man kan forstå elevernes erfaringer med feedback gennem disse, men først lægger vi, som i del III, ud med en begrebslig optakt, der indkredser begrebet om feedback. Hvis du ikke har en særlig interesse for det, kan du springe direkte til analyserne, der starter med kapitel 14, eller i den helt korte version læse opsamlingerne på kapitlerne 14-16 og konklusionen i kapitel 17.

En begrebslig optakt – om feedback

Feedback handler om den tilbagemelding en elev får i forbindelse med en given indsats. Feedbacken kan dække over en bred vifte af praksisser og antage mange forskellige former, da man inden for feedback ikke kan finde frem til en 'one-size-fits-all'. Hvad der fungerer for en elev i en sammenhæng, gør det ikke nødvendigvis for en anden elev osv.

Derudover griber feedback også ind i de helt store spørgsmål, som Biesta rejser om, hvad der egentlig er formålet med at gå i skole: Hvad der er vigtigt at lære i skolen? Hvad vi ønsker at danne vores børn og unge til? Spørgsmål som disse knytter sig til feedback, fordi der i feedbacken ligger en implicit ambition om progression i en eller anden form og dermed også et spørgsmål om, hvad progressionen skal rette sig mod. Og endelig er det næppe gået nogen lærer eller underviser forbi, at feedback for eleverne også er fyldt med alt muligt andet end det faglige, nemlig med relationer, følelser og tanker om, hvordan de klarer sig i skolen og om deres fremtid, deres værd osv. Man skal således have blik for både kontekst, formål og relationer, når man arbejder med feedback.

Når man begrebsligt skal indkredse feedback, så finder man hurtigt, at det hænger snævert sammen med evalueringsbegrebet. Men hvor evaluering kredser omkring vurdering/værdisætning, så kredser feedback omkring tilbagemeldingen til eleven. En tilbagemelding som imidlertid altid vil være baseret

på en eller anden form for evaluering⁶. Sondringen mellem de to begreber går vi imidlertid ikke yderligere ind i her, men vi har brug for at slå endnu to tilstødende begreber fast, som særligt udfoldes indenfor evalueringsforskningen, nemlig: *Summativ* og *formativ* evaluering (Scriven, 1991).

Summativ evaluering: Fokus på præstation

Summativ og formativ evaluering står ikke i modsætning til hinanden, men er at betragte som to forskellige dimensioner af evaluering med hver sit formål. En evaluering kan derfor have både summative og formative elementer i sig – og tilsvarende kan feedback.

Summativ evaluering er en retrospektiv (bagudrettet) evaluering, der har til formål at kontrollere, om en indsats eller præsentation lever op til bestemte standarder. Denne evaluering bruges til at kortlægge elevens faglige ståsted eller niveau, som det sker gennem eksempelvis karaktergivning. Informationerne kan bruges af lærere og elever til at klargøre elevens faglige ståsted, men også eksternt af dem, der ikke er direkte involveret i den daglige læreproces og undervisningen. Det kan være politikere, skoleledere, andre lærere, forældre og andre uddannelsesinstitutioner.

Fordi evaluering anvendes eksternt til sammenligning af elever, klasse og skoler og til sortering i overgange mellem uddannelsesinstitutioner er særligt troværdighed og neutralitet vigtigt i summative evalueringer. Karakteren 7 skulle jo gerne referere til det samme niveau, hvad end den gives på en friskole i København eller en grundskole i Sønderjylland. For at sikre dette, er det læreren og eksterne bedømmere (en censor eksempelvis), der primært er ansvarlige for at foretage summative evalueringer efter centralt fastsatte standarder.

Summativ evaluering signalerer til eleverne, at de er i et "prøverum" (EVA, 2017). Det betyder, at eleverne forventes at ville sigte mod at præstere på højest mulige niveauer og lave så få fejl og mangler som muligt. Det er den logik, der for nuværende ligger indlejret i den gældende karakterskala, hvor man starter fra 12 og ud fra identificerede mangler i præstationen tæller ned

6 Vi benytter her begrebet feedback selv om forskningen der henvises til her handler om evaluering. Og begreberne evaluering, vurdering og feedback er ikke det samme, men vi vil her ikke gå ind i en større teoretisk afsøgning af forskellene, da vi ikke anser for at være relevant her (se fx Lauvås & Bruun, 2021). Vi skelner dog helt overordnet mellem begreberne, som det også står nævnt i teksten, således at evaluering handler om vurdering og feedback om tilbagemeldingen til eleven.

af karakterskalaen. Det betyder, at summativ evaluering ofte (men ikke nødvendigvis altid) er knyttet til en præstationsorienteret læringskultur (Gardner, 2006). Præstationsorientering trækker, som vi tidligere har været inde på i kapitel 8, på en overordnet forståelse af, at det handler om læringsprodukter og om at udvise evner, fremvise løsninger, resultater, præsentere faglig viden osv. En præstationsorienteret elev vil ofte være optaget af produkt og resultater, og af at identificere og leve op til lærerens og skolens forventninger og fastsatte standarder for videnspræsentation og –produktion (Katznelson & Louw, 2018). Som vi så det i forbindelse med præstationsmotivationen er det ikke altid sådanne standarder, orienteringen retter sig mod, men som oftest er det netop skolens fastsatte standarder, der fylder, og man kalder derfor også ofte summativ evaluering for evaluering af læring. Summative evalueringer, når de har form af test, prøver eller lignende, støtter ofte et kvantitativt og behavioristisk syn på læring, hvor vurdering er relateret til, hvor meget viden eleverne har tilegnet sig (Dysthe, 2009).

Formativ evaluering: Fokus på mestring og læring

Formativ evaluering er en prospektiv (fremadrettet) evaluering, der har til formål at støtte og fremme elevernes læring. Informationerne kan anvendes til, at både elever og lærere kan få et indblik i elevernes læreprocesser og derigennem justere og forbedre elevernes forståelser, opgaveløsninger, læringsstrategier og selvregulering. Desuden kan læreren bruge informationerne til at overveje, hvordan undervisningen skal tilrettelægges, så den bedst understøtter elevernes videre læring, altså til undervisningsdifferentiering (EVA, 2011).

Formativ evaluering er således ikke en enkeltstående metode eller en isoleret hændelse. Den foregår løbende gennem dialoger, observationer, opsummeringer og opsamlinger, som pædagogisk og didaktisk praksis, der indebærer 1) at tydeliggøre, dele og skabe forståelse af læringsmål og succeskriterier, 2) at engagere eleverne i klasserumsdiskussioner og aktiviteter, der tilvejebringer viden om elevernes læring, 3) at give feedback, der fører læringen fremad, 4) at engagere eleverne i hinandens læreprocesser (f.eks. gennem feedback) og 5) at fremme elevernes ejerskab og selvregulering i læreprocessen (Black & Wiliam, 2009). På den måde er en formativ evaluering en integreret del af undervisningen. Lærerens rolle er at være rådgiver og vejleder for eleverne og at inddrage og involvere dem i evalueringen af både sig selv og hinanden. Eleverne bliver således aktive i egne og andres læreprocesser. Derfor kalder man også ofte formativ evaluering for evaluering for læring.

Formativ evaluering signalerer til eleverne, at de er i et "øverum" (EVA, 2017). Her vil udfordringer og fejl, der opstår i læreprocessen opfattes som en vigtig kilde til viden om, hvordan eleverne kan forbedre sig. Denne type af evaluering er derfor ofte (men ikke nødvendigvis altid) knyttet til en mestringsorienteret læringskultur (Gardner, 2006). Begrebet mestringsorientering trækker på en overordnet forståelse af, at det handler om læreprocesser og om at udvikle evner, opnå forståelse, indgå i dialog og fokusere på udviklingsmuligheder og opgaveløsninger (Katznelson & Louw, 2018). I formative evalueringer er vurdering knyttet til det at kunne deltage i et vurderingspraksisfællesskab i undervisningen. Evaluering skal her bidrage til at forme en identitet, hvor eleverne opfatter sig selv som lærende og som havende betydning for hinandens læreprocesser. Således ligger der bag formativ evaluering et sociokulturelt syn på læring (Dysthe, 2009).

Formativ og/eller summativ evaluering

Nogle forskere er fortalere for at adskille formativ evaluering helt fra summativ evaluering med den hovedbegrundelse, at summativ evaluering skygger over formative potentialer (Lauvås & Bruun, 2021). Andre forholder sig skeptisk til 'formativ *good* – summativ *bad*'-dikotomien (Lau, 2016) og påpeger, at de to termer såvel som praksisser er overlappende og griber ind i hinanden (Dolin et al., 2018). Uanfægtet om man stiller sig det ene eller det andet sted, så kan man sige, at formativ evaluering hjælper elever til at præstere bedre, og at summativ evaluering viser, hvor godt de præsterer. Således har de to evalueringsformer meget forskelligt fokus, samtidig med at de i princippet begge kan handle om præstation, ligesom de begge kan have fokus på tilpasning til på forhånd fastsatte standarder (Kousholt & Nissen, 2019).

Til sidst er det vigtigt at præcisere, at det, der er afgørende for om en evaluering er formativ, er, om eleven faktisk forbedrer sig. Det er altså IKKE det læringspotentiale, der KAN ligge i en evaluering, men den egentlige udvikling og forbedring eleven går igennem, der afgør om den er formativ. Det er derfor helt centralt at fastholde evalueringens formål om at fremme elevernes læring. Konsekvensen ved ikke at gøre det kan være, at der blot sker en italesættelse af en ændring af evalueringskulturen, uden at lærerne udfører de nødvendige justeringer i praksis. Det kan føre til, at skoler, lærere og ledere tror, at de arbejder med formativ evaluering, mens de i virkeligheden arbejder videre efter

summativ traditioner, hvor det blot er sprogbrugen, der er ændret (Gamlem, 2015).

Feedback i lyset af formativ evaluering og sociokulturel teori

Længe har feedback været forstået som *"information, der formidles af en person om den studerendes forståelse eller præstation"* (Hattie & Timperley, 2007, s.81, vores oversættelse). Men fra omkring 2010'erne vokser der et nyt paradigme frem i erkendelse af, at den monologiske transmission af feedbackkommentarer ikke i sig selv fremmer læring (Ajjawi & Boud, 2018; Boud & Molloy, 2013), og derfor kun vanskeligt kan fungere formativt (Neergaard, 2024, s. 41).

At feedback er en social læringsproces indebærer, at den enkeltes læring og udvikling er et fælles anliggende, hvor underviseren, eleven og elevens klassekammerater lærer af og med hinanden. Hertil kommer, at feedbacken kan komme mange steder fra: underviseren, eleven selv, de studerende selv, en anden underviser, en tekst, en model eller hvad man kan finde på. En sådan forståelse af feedback resonerer med den sociokulturelle læringsforståelse, som udgør den overordnede teoretiske ramme for undersøgelsen her.

Hertil kommer, at feedback i vores forståelse i udgangspunktet er fremadrettet, formativ og lærings-fremmende. Derudover skal den helst fungere på to forskellige niveauer (Hattie & Timperley, 2007). Et, der primært handler om den konkrete opgave, og et andet, der mere overordnet handler om at udvikle elevernes evne til selvstændigt at kunne navigere i læreprocesser (Zimmerman, 2000). Dette skal i sidste ende føre til, at eleven oparbejder evnen til at se med kritiske øjne på eget arbejde, og i mindre grad har brug for lærerens støtte.

I denne forståelse af feedback er der således et tydeligt fokus på den faglige læring, men også på et længere sigtet dannelsesaspekt, som handler om både livsoplysning i form af eksempelvis at lære at frigøre sig fra læreren og om folkeoplysning, som handler om at forstå sin rolle i fællesskabet, demokratisk dannelse, at kunne gå i dialog osv. Dette trækker også tråde til den selvstændig- og myndiggørelse og komme til sin egen subjektivitet, der ligger i Biestas begreb om subjektificerende uddannelser. Det er denne forståelse af feedback, der informerer vores videre analyse af elevernes erfaringer.

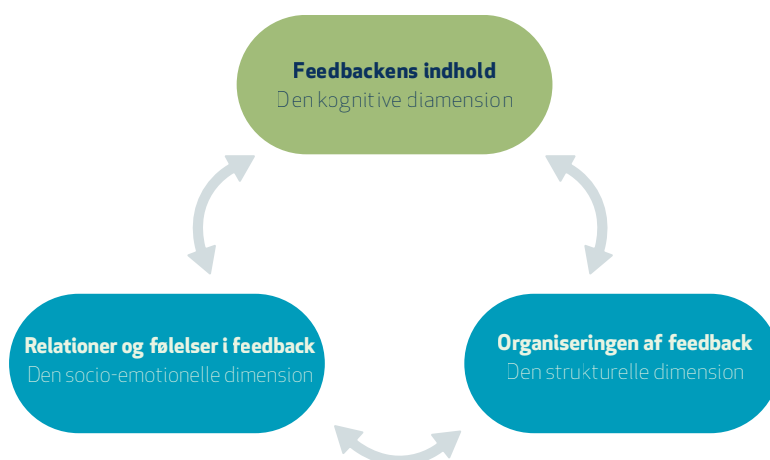
Som nævnt i starten af denne del IV, så falder analyserne indenfor tre dimensioner, hvoraf den første er feedbackens indhold – den kognitive dimension. Den anden er relationer og følelser i forhold til feedback, altså den socio-emotionelle dimension (kapitel 15) og sidst organiseringen af feedback, som vi kal-

der for den strukturelle dimension (kapitel 16). I praksis vil disse dimensioner, som vi også har set det i forhold til motivationsorienteringerne, være stærkt overlappende. Der er således tale om, at vi her foretager nogle analytiske opdelinger, der har til formål at tydeliggøre dimensionerne, ikke at antyde, at de i praksis er adskilte.

Feedbackens indhold

Feedbackens indhold kalder vi for den kognitive dimension af feedback. Med indhold forstår vi både det, der gives feedback på (kan være en skriftlig opgave), og det, som feedbacken sigter mod, altså hvad eleven skal blive bedre til i opgaven (f.eks. at lære at argumentere). Dimensionen handler også om, hvorvidt eleverne forstår feedbacken, om de kan afkode den, hvad de skal gøre bedre eller anderledes, og sidst men ikke mindst, hvor de ligger fagligt. I modellen, som vi tidligere har introduceret, befinder vi os således i den øverste dimension:

Model 3a: *Feedbackens tre dimensioner*



Elevperspektiver på feedbackens indhold

Eleverne foretrækker feedback frem for karakterer

Gennemgående foretrækker eleverne feedback frem for karakterer, når de skal have en tilbagemelding på produkter, som de har lavet (se endvidere kapitel 4). De fremhæver flere fordele ved at få feedback frem for karakterer. Først og fremmest de muligheder, der ligger i, at feedback kan udtrykkes gennem ord, og dermed de begrænsninger, der ligger i, at karakterer er udtrykt i tal. Louise forklarer, at feedbacken gennem denne egenskab bliver mere dybdegående end karakterer:

Ja. Altså, fordi det feedback, man får, det er jo mere dybdegående end karakterer, altså en karakter, det er jo bare et tal. Så ja, så feedback, ja, det synes jeg i hvert fald, jeg kan bruge det, og så kan jeg tænke over det til næste gang, hvor en karakter, jeg ser, så ser man den, og så er der måske en lille kommentar. (Louise, F efterskoleelev)

Feedback giver Louise informationer, hun kan bruge, som noget hun kan 'tænke over til næste gang' i modsætning til karakteren, som for hende bare er et tal med en lille kommentar. Louise får altså gennem sproglig feedback information, der kan føre hendes læring fremad. Omvendt vidner citatet om, at hun, når hun får karakterer, både mangler informationer, hun kan bruge til at forbedre sig, og en begrundelse for selve karakteren. Josefine uddyber i følgende citat, hvori feedbackens muligheder og karakterens begrænsninger består:

Jeg synes, at der får man jo bare et tal, så ligger du her på skalaen fra, sådan, hvor god du er, agtigt. Og når du får feedback med ord, så, så synes jeg måske også, det er mere, sådan personligt, og de siger der, måske, de kan se ens styrker. Og føler også, man får et godt indblik i, hvad ens styrker er, og hvad man, ja, ligesom kan øve sig på og være bedre, i stedet for, at jeg bare får et tal, så ved jeg ikke rigtigt lige sådan, hvad jeg så skulle stille op med det, eller jeg ved ikke helt, hvad jeg skulle gøre med et tal. (Josefine, R friskoleelev)

Ligesom Louise oplever Josefine, at karakteren 'bare' er et tal. Den information Josefine udleder fra karakteren begrænser sig til at være, hvor god hun

er på en skala. Men begrænsningen i karaktererne handler for hende ikke kun om manglende information, men også om den oplevelse af meningsløshed og uanvendelighed, som hun udtrykker, når hun siger: 'Hvad skulle jeg gøre med et tal'.

Omvendt rummer feedbacken mere for Josefine end den brugbarhed, Louise lægger vægt på. Udover at feedbacken kan give hende indblik i, hvad hun skal øve sig på og blive bedre til, oplever hun, at læreren gennem feedbacken identificerer hendes styrker. Disse formative kvaliteter i feedback, som Josefine udtrykker, handler altså både om at vise veje frem inden for en kortere tidshorisont og at støtte hendes oplevelse af mestring på den længere bane. Disse kvaliteter kan gøre, at eleverne oplever feedback mere personligt. Det er der gentagende eksempler på i materialet, at eleverne sætter pris på. Her er det Marie, der trækker det personlige ved feedback frem:

Det er, at det bliver ligesom mere lidt personligt, at de går i dybden med ens emne og arbejde, man har lavet, i stedet for at det bare er hurtigt skrevet et 7-tal, 10-tal eller ja. (Marie, H efterskoleelev)

Marie uddyber, at det bliver mere personligt, når læreren går i dybden med det arbejde, de har lavet. Hun antager, at når eleverne får en karakter, så er det noget læreren 'bare hurtigt har skrevet'. Når eleverne værdsætter det personlige i feedback, hænger det formentligt sammen med, at elever i skolen konstant orienterer sig mod, om læreren har dem på sinde (Klinge, 2016). På den måde findes der i feedback et potentiale, der rækker ud over den faglige udvikling og ind i relationsarbejdet.

Sammenhænge mellem feedback og relationer er imidlertid mere komplekse end som så og ikke entydigt positive, hvilket vi vil uddybe i kapitel 15 om relationer og følelser i feedback. Den sidste fordel eleverne fremhæver ved feedback uden prøver og karakterer er, at det kan lette oplevelsen af pres. En elev Ella udtrykker dette:

Karakterer, de er der jo ikke, så, og det har bare virkelig taget meget af presset af for mig, at jeg i stedet for at få det der tal, at jeg så egentlig bare får en, en feedback, som fortæller mig, "det er rigtigt fint klaret, du har lige nogle få ting, men altså, det, eller så er det skide godt, fortsæt med det, bare tænk over det her næste gang", ikke. Og det er bare meget rarere, end at jeg ligesom får

*smidt den der i hovedet "det kunne du godt have klaret bedre".
(Ella, H efterskoleelev)*

Ella nævner, at det føles mere behageligt at modtage feedback end at få karakterer. Hvor feedback har en fortællende karakter, oplever hun karakterer, som noget hun får 'smidt i hovedet'. Det underbygger pointen, at der i karakterer kan ligge en oplevelse af noget upersonligt og i dette tilfælde måske ligefrem kynisme. At Ella tolker karakterer på den måde, vidner om hendes tidligere erfaringer med at blive bedømt på den måde, og de oplevelser det har givet hende af utilstrækkelighed - 'det kunne du godt have klaret det bedre'. Dette er en væsentlig pointe, da elevernes tidligere erfaringer med evaluering og de følelsesmæssige oplevelser, der har været knyttet hertil, indvirker på måden de oplever karaktergivning.

Opsamlende kan vi sige, at undersøgelsen giver et billede af, at eleverne i højere grad oplever at kunne profitere af feedback end karakterer, fordi feedback giver bedre muligheder for at vægte formative dimensioner af evalueringsarbejdet. Feedback indebærer flere informationer og forklaringer, som eleverne kan bruge både på kort og langt sigt, og feedback opleves som mere personligt og mere behageligt. En vigtig pointe, som vi skal se det i det følgende, er dog, at det ikke kun er fraværet af karakteren eller tilstedeværelsen af feedback, der gør forskellen, men også i høj grad de pædagogiske praksisser og narrativer, der omgærder dem.

Eleverne omtaler overordnet feedback i en positivt ladet tone, når de sammenligner den med karakterer. De omtaler feedback som mere dybdegående, personlig, brugbar, fremadrettet mv. Derimod forbinder de, som vi også tidligere har været ind på i kapitlerne om motivation, karakterer med mange negative ting så som manglende anvendelighed, følelser af utilstrækkelighed, pres, upersonligt mv. Selvom eleverne overvejende foretrækker feedback frem for karakterer, så bør denne pointe tages med en række forbehold. Et overordnet forbehold er, at det som eleverne foretrækker og oplever som behageligt, ikke nødvendigvis er det, der støtter dem bedst i deres videre læring eller udfordrer dem til at udvide deres horisonter. Derudover viser der sig i analysen en række udfordringer i processen fra karakterer til feedback, som det vil fremgå af de kommende afsnit. Den første er, som vi så det i forbindelse med mestringsmotivationen, at eleverne savner informationer om deres faglige ståsted, når de ikke får karakterer.

Tvivl om fagligt ståsted

Et af de resultater, der går igen i de evalueringer, der er foretaget af forsøg med reduceret brug af karakterer, er, at feedback ikke i samme grad som karakterer formår at tydeliggøre elevernes faglige ståsted (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020; Lunde et al., 2021; Sandvik et al., 2024). Dette kan medføre usikkerhed og desorientering blandt eleverne. I elevinterviewene i vores undersøgelse ser vi dette komme til udtryk på flere planer. Det første plan har at gøre med elevernes orientering i overgange i uddannelsessystemet. Mariam nævner i nedenstående citat, at hun godt kunne bruge en afgangseksamen til at give hende et klart billede af, hvor hun ligger henne.

Jeg kunne også godt bruge, at de havde en afgangseksamen, fordi så ved jeg, sådan, hvor ligger jeg henne. Sådan personligt, i stedet for om jeg ved bare, om jeg er uddannelsesparat eller ej. Fordi så ved jeg stadig ikke sådan helt, hvor jeg ligger. (Mariam, H friskoleelev)

Det ikke at vide, hvor man ligger fagligt, synes at skabe en usikkerhed, særligt i overgange fra et uddannelsesniveau til et andet. Det er ikke nok for Mariam at vide, at lærerne har vurderet, at hun er parat til ungdomsuddannelserne. Hun udtrykker et ønske om med større præcision at vide, hvad hendes udgangspunkt er for den videre færd i uddannelsessystemet. Både denne og tidligere undersøgelser tegner et billede af elever, der i høj grad er optagede af deres muligheder videre frem i et system, hvor det at blive bedømt og skulle præstere i høj grad opleves som et grundvilkår (Katznelson & Louw, 2018). Når eleverne orienterer sig fremad, klemmes eleven mellem to praksisser med forskellige logikker. Det at fjerne karaktererne ser således ud til at skabe en midlertidig distance fra præstationspresset for eleverne, som til gengæld medfører en usikkerhed om hvad deres forudsætninger er for at klare sig. Noget som både elever fra friskolerne og efterskolerne er optaget af i valget af prøve- og karakterfrihed, selvom det kan komme til udtryk på forskellige måder.

Det andet plan handler om, at manglende viden om fagligt ståsted kan gøre det sværere for eleverne at prioritere, monitorere og nivellere deres indsats i skolen som helhed. Emil og Mathias fortæller i dette uddrag, at feedback giver dem viden om, hvad de skal forbedre, men ikke hvor meget de skal forbedre sig:

E: *Det er bare, hvad man kan gøre anderledes. Det er ikke, sådan, hvor man ligger.*

Interviewer: *Okay, og hvad vil I gerne bruge det der med, hvor I ligger til? Hvad kan I bruge det til?*

M: *Rart at vide, hvor meget man skal forbedre sig.*

E: *Vide, hvad man bedre skal, så kan man skrue lidt ned, hvis man er rigtig god til matematik og så skrue lidt op på dansk eller tysk...*
(Emil og Mathias, O friskoleelever)

I citatet ligger der et ønske om at vide, hvornår det er godt nok. Når de efterspørger at vide, hvor meget de skal forbedre sig, kan det være et udtryk for, at de løbende monitorerer og afmåler deres egen indsats i forhold til, hvordan de klarer sig. Derudover fortæller de, at de gerne vil bruge viden om deres faglige ståsted til at afgøre, i hvilke fag de skal skrue op for indsatsen og hvilke fag, de godt kan skrue lidt ned. Eleverne anvender altså ikke kun lærerens tilbagemeldinger til at orientere sig i fag, men også mellem fag. De fortæller, at de bruger viden om 'hvor de ligger' til at nivellere deres indsats, så den er jævnt fordelt. Uden viden om, hvor de ligger fagligt, kan eleverne altså opleve at miste muligheden for både monitorering (at overvåge sig selv) og nivellering (at fordele indsatser jævnt). At miste denne mulighed kan samtidigt gøre det vanskelig for eleverne at tage ejerskab over egen læreproces, som er en af de centrale formål med formativ evaluering (Black & Wiliam, 2009).

Det sidste plan omhandler elevernes orientering i faget. Eleverne giver udtryk for, at indholdet i feedback fokuserer på et andet indhold end det faglige niveau, som karakteren plejer at indikere. Det ser ud til, at når karakteren erstattes med feedback, så forskydes indholdet fra fagfaglige kompetencer (f.eks. at bestemme statistiske sandsynligheder i matematik) til et mere personligt niveau (f.eks. at samarbejde eller at bruge sit kropssprog). Malene fortæller som eksempel, at feedbacken ofte centrerer sig om gruppearbejdet og det at tage ansvar:

Det er meget mere baseret ud fra den måde man arbejder sammen på. Ja, det er egentlig meget på gruppearbejde, så får du feedback på hvordan du har arbejdet sammen med de andre og

hvordan man har taget ansvar og sådan, ja. (Malene, F efterskoleelev)

Rasmus forklarer, at dette skifte i feedbackens indhold er en 'stor spiller' i elevernes oplevelser af evalueringspraksisser, fordi det kan give forskellige outcomes:

Ja og arbejdsindsats, det er en rigtig stor spiller i det her, fordi du kunne godt egentlig være dårlig fagligt, men arbejder rigtig meget, du kan også være god og arbejde rigtig lidt... Og the outcome kan være forskelligt. (Rasmus, F efterskoleelev)

Det betyder, som Rasmus forklarer det, på den ene side, at elever, der præsterer lavt fagligt, godt kan få positiv feedback, og omvendt at elever, der præsterer højt fagligt, kan få negativ feedback. Det kan øjensynligt have den fordel, at elever, der ikke har været vant til at få positiv opmærksom, kan få det af nye veje. Samtidigt kan der være den ulempe, at elever på trods af en positiv feedback kan blive efterladt med en oplevelse af noget usagt i forhold til deres faglige niveau. Dette kan give en oplevelse af, at lærere tilbageholder nogle informationer. Et eksempel på dette er Elias, der i dette uddrag giver udtryk for en utryghed i forhold til at få ros af læreren, men alligevel ikke vide, om hun ligger lavt på karakterskalaen. Hun taler for, at få karakterer i niende:

Det er fint nok, men jeg synes, i niende klasse, så synes jeg også godt, man kan få at vide, så synes jeg altså godt, man kan få karakter. Fordi de siger, det er godt gået, men det kan jo godt være, jeg ligger lavt, eller sådan noget. (Elias, H Friskoleelev)

Når feedbacken bevæger sig væk fra at omhandle det traditionelle faglige indhold, kan det være vanskeligt for eleverne at afkode, hvad det er, der værdsættes i læreprocessen. Det hænger sammen med, at feedback, der går på indhold i fag som dansk eller matematik, har en referenceramme af viden, færdigheder, overbevisninger, værdier, principper, metoder m.v. som hører til faget, og som elever gennem deres skoletid socialiseres ind i. Denne forståelse af og for faget, som er bygget op over tid, hjælper eleverne med at afkode det underforståede, der ofte ligger i feedbacken (Yang & Carless, 2013).

Afkodningsvanskeligheder

Som vi nævnte i starten af dette kapitel, foretrækker en stor del af eleverne feedback frem for karakterer, fordi feedback bedre kan vægte de formative dimensioner af evalueringen. Om den feedback ender med at føre til egentlige forbedringer hos eleverne, er dog langt fra sikkert. Forskning viser, at lærere producerer langt mere feedback end eleverne faktisk anvender (Christensen, 2015). Ligesom der kan være stor forskel på elevernes forudsætninger for at forstå, afkode og anvende feedback. Ella, som vi møder i følgende citat, fanger her nemt, hvad hendes lærer påpeger:

Altså, for eksempel i den sidste engelske stil, jeg skrev, ikke, der, kunne min lærer godt se, at jeg blandede talesprog sammen med, sådan der, det skriftlige sprog, ikke, hvor det ikke rigtigt var meningen. Og det gjorde jo ligesom, at jeg skulle tænke over, okay, når jeg snakker engelsk, er det ikke lige det samme, som når jeg skal skrive engelsk, ikke. Og det tror jeg, at når man ligesom har været eksponeret for så meget engelsk medie, altså, ser engelske film, engelsk Instagram, Tik Tok, whatever, ikke, det meste er talesprog. Så jeg skal ligesom skal tænke mere over, hvad det er, at jeg skriver, og ikke bare "blobblo". (Ella, H efterskolelev)

Ella behøver kun den oplysning, at hun blander talesprog og skriftsprog. Resten af vejen til at forbedre sig i skriftlig engelsk synes hun at kunne gå selv. Hun genkender med det samme, hvad det er læreren mener og metareflekterer i citatet både over sin egen sprogbrug og årsagerne til at den er, som den er. For Ella betyder det, at bare det at have en opmærksomhed på den genre hun anvender, kan fungere som feedback. Omvendt kan elever også strande med feedback, de ikke kan anvende af forskellige grunde. Der er i undersøgelsens materiale mange eksempler på, hvoraf vi her giver tre. Det første handler om, at eleverne ikke altid helt kan afkode, hvordan de skal forbedre sig, selvom de godt ved, at det, de har lavet, kan blive bedre:

Man får at vide, at det kan blive bedre, men man får ikke helt at vide, hvordan det kan blive bedre. (Frida, H friskoleelev)

I det andet eksempel udtrykker Marie en usikkerhed i forhold til, hvilken tyngde, hun skal lægge i feedbacken:

Mm... altså nogle gange ved man ikke helt, hvor man skal lægge det. Om man skal lægge det sådan meget dybt, eller om man skal bare have det bag i hovedet, og så komme videre. (Marie, H efterskoleelev)

Og i det sidste eksempel føler August sig 'helt lost' i forhold til, hvor han skal sætte ind:

Nogle gange er jeg også bare helt lost og aner ikke, hvad jeg skal sætte ind overhovedet". (August, H efterskoleelev)

I alle tre eksempler kan eleverne ikke 'høre' feedbacken. Det kan selvsagt skyldes at feedbacken ikke indeholder den information, de savner. Imidlertid kan det også skyldes netop elevernes forskelligartede forudsætninger i forskellige fag og sammenhænge at dekryptere de implicitte informationer, der ligger i den feedback de modtager. Således er der gennemgående uhyre stor forskel på elevers muligheder for at anvende feedback, hvilket kan bevirke at nogle elever får privilegeret adgang til at forbedre sig og opbygge positive spiraler af mestringsmotivation, og andre bryder sammen, oplever nederlag og over tid mistet tiltro til egen evner. Dette er en relevant opmærksomhed, da tidligere studier har vist, at lærerens feedback tilbyder elever ulige muligheder for at lære (Sortkær, 2019). I materialet ser vi også eksempler på lærere, der hjælper eleverne med at afkode feedback:

D: Altså Tue giver jo nogle gange lidt anderledes feedback, hvor han tager os hen... det kan jeg faktisk ret godt lide.

A: Ja det hjælper ret meget.

D: Ja det synes jeg også er bedre.

A: At han tager sådan hele vores opgave og snakker om den med os.

D: Ja han retter den, og så tager han os hen en ad gangen og så snakker han med os om, hvad det er, han mener med det, han har rettet og siger, hvad vi kan gøre bedre. Det, synes jeg faktisk, er en rigtig god måde.

I: Hvordan gør det en forskel?

A: Altså man forstår... altså så siger han jo sådan... han giver eksempler og sådan noget. (Dagmar og Alma, O friskoleelever)

Dagmar og Alma fortæller om, hvordan deres lærer bearbejder feedbacken sammen med eleverne på forskellige måder. Det skaber rum for de forhandlinger af betydninger, der kan være afgørende for, om de forstår feedbacken i en grad, så de ved, hvad det er, de gør godt og skal gøre mere af, og hvor og hvordan de kan forbedre, det, de gør mindre godt. I samtalen kan eleverne afprøve deres forståelser gennem opklarende spørgsmål og således får læreren information retur, der kan hjælpe med at skærpe feedbacken. Når feedbacken således får en dialogisk frem for transmitterende form, hjælper det ikke kun eleverne med at finde ud af, hvad de gjorde forkert, hvordan de skal gøre det en anden gang, men også hvorfor:

A: Altså her sidst så var det bare sådan noget med, at han havde lige sådan markeret et ord, og så forklarede han ligesom "her skal det ikke stå med stort. Hvis det for eksempel var i denne her sætning, skulle det have været med stort og hvis det ikke var..." Sådan noget.

I: Og så bliver det mere sådan noget forståeligt eller...?

D: Og mere lærerigt. Man lærer mere af det.

A: Ja. Hvis man bare læser "det skulle ikke have været med stort," så er man sådan "hvorfor?" Så forklarer han det.

(Dagmar og Alma, O friskoleelever)

Eleverne oplever altså feedbacken som lærerig, når den kobler et opgaveniveau (hvad) med et strateginiveau (hvorfor). Koblingen hjælper dem til at forstå den strategi, der skal anvendes. Det betyder, at eleverne også vil kunne bruge den feedback i nye, fremtidige situationer. Samtidigt kan det bidrage til elevernes oplevelse af at føle sig kompetente, idet de gradvist bliver mindre afhængige af lærerens feedback, fordi de når frem til en selvstændig forståelse. Den proces frem mod at kunne stå på egne ben kan ses som en del af den subjektifikation og dannelsesdimension, der handler om at kunne være i verden på egen hånd.

Mens nogle elever i nogle sammenhænge kun har brug for små feedback-vink fra lærerne, har andre altså brug for både dialog og eksempler for at kunne afkode indholdet. Derfor må læreren differentiere feedback i forhold til elevernes forskellige læringsforudsætninger, så eleverne får lige muligheder for at kunne få gavn af feedbacken.

Hul feedback

Hul feedback dækker over feedback, hvor indholdet er enten fraværende eller så utydeligt, at eleverne ikke kan bruge det. Det handler først og fremmest om, at eleverne ikke oplever at kunne trække informationer ud af feedbacken, som kan anvendes i den videre læreproces. Det gælder både svar på spørgsmålet om, hvor de skal hen, hvor de er nu, og hvordan de skal komme videre derfra. Det gælder eksempelvis når feedbacken begrænser sig til at være en generel kommenterende vurdering af elevens arbejde, som eleverne her giver udtryk for:

E: *Ja, og så nogle gange, der skriver de bare godt arbejde, og så er det det.* (Emil, O friskoleelev)

...

D: *Så får vi bare sådan en kort kommentar sådan "rigtig godt arbejde. Du forstår emnet godt og arbejdet er dybt" eller "godt med det..." "Godt arbejde."* (Dagmar, O friskoleelev)

Selvom det kan være rart at få en positiv tilbagemelding, så er feedbacken hul i den forstand, at eleven efterlades med spørgsmålet om, hvad der egentlig var godt i arbejdet, eller hvorfor læreren mener, at eleverne har forstået emnet godt. Uden svar på det spørgsmål er det vanskeligt for eleverne at afkode, hvad lærere værdsatte i den afsluttede proces. Når eleverne sammenligner deres tilbagemeldinger, kan det også være svært for dem at finde ud af, hvad der skal til for at få "godt", "fint" eller "flot", ligesom vi så det med karakterer i starten af kapitlet. Det kan medføre, at eleverne må gætte sig frem til, hvad de skal gøre næste gang for igen at gøre det godt.

Læringspotentialer i hul feedback er altså svært at få øje på. Imidlertid kan opmuntrende verbale kommentarer undervejs i læreprocessen være en vigtig kilde til de samlede erfaringer, der over tid opbygger elevens mestningsforventninger (Bandura, 1997). Selvom feedbacken ikke af den grund får et egentligt indhold, får den alligevel en pædagogisk funktion. Man kan derfor ikke underkende den slags kommentarer helt. Udfordringen her er, at kommentaren bliver leveret i en skriftlig tilbagemelding, hvor eleverne har en anden forventning til indholdet end opmuntring. Det kan føre til, at eleverne bliver usikre på, om læreren egentlig har forholdt sig til deres arbejde og en oplevelse af ikke at blive set. Eleverne nævner også, at denne slags feedback ofte bliver givet

til mange på samme tid. Når lærerne niveaumæssigt skærer eleverne over en kam som 'nogenlunde middel' og giver, hvad eleverne oplever som en form for 'autosvar', så har de svært ved at vurdere om opgaven egentlig var løst godt:

Men det er også nogle gange, så bliver det lidt sådan autosvar, på en eller anden måde, til alle opgaverne, fordi alle egentlig ligger nogenlunde middel. Så, så bliver det lidt det samme til alle. Så det gør det også lidt svært sådan at vurdere, hvis alle de får at vide, at det var en god opgave. (Mariam, friskoleelev)

...

Så det er meget, sådan, også når man så snakker sammen efter med ens venner, så er de meget sådan, at man kan se, man nærmest har fået den samme kommentar. Hvor man er sådan, man ville også gerne ønske, det var lidt mere, sådan, individuelt. At vi får at vide, sådan, det her, det skal du bare lige huske til en anden gang. (Karla, friskoleelev)

Feedback ser ud til at miste sin funktion, når den generaliseres i en grad, hvor alle elever modtager omtrent samme tilbagemelding. Det gør det svært for dem at vurdere, hvordan de egentligt selv har klaret opgaven, ligesom det kan være et udtryk for at eleverne hungrer efter at blive set og hørt som individer. I tråd hermed oplever nogle elever, at lærerne mest taler om hele klassen, når de giver feedback. Det giver en oplevelse af, at læreren ikke ved ret meget om hver enkelte elevs niveau:

Jeg føler faktisk ikke rigtigt, at sådan lærerne ved så meget om enkeltpersonerne, om hvor de ligger. Jeg synes, de taler meget om hele klassen, hvis det er, at jeg snakker med min matematiklærer, så siger hun "det går jo rigtig godt," hvor jeg bare... Jeg er skrald til matematik (latter) så jeg er bare sådan "nej, det gør det virkelig ikke." Hvor at altså sådan, jeg tror ikke, at de har så meget fokus på den enkelte person, selvom de er sådan "det går godt med dig," men det gør det ikke. (Alma, O friskoleelev)

Dette kan lede til, at eleverne ikke kan identificere sig med feedbacken og måske ligefrem oplever den som skæv, fordi de selv oplever at ligge et andet

sted. De ser således ikke, hvis eleven halter bagefter og mister muligheden for at differentiere undervisningen videre frem, så den møder elevernes niveau. Der er ikke indhentet viden om, hvor eleverne er i læreprocessen, og der er ikke klarhed over, hvor eleven er på vej hen. Feedbacken kommer derfor til at svæve og mangler sammenhæng med undervisningen formål og de læringsaktiviteter, der er sat i gang. Hul feedback forekommer også, når eleverne skal give hinanden feedback, hvilket disse to elever fortæller om:

E: *Altså du har ikke rent faktisk noget at sige, du finder bare lige på noget, som du lige hurtigt... "Amen jeg synes, at..."*

F: *Eller det der bliver sagt til alle: "Det var en rigtig fin slide."*

E: *Ja, "det var nogle flotte slides" eller "du talte i et godt tempo" eller et eller andet. Et eller andet meget sådan generic altså kan man på en måde sige. (Esther og Frederikke, O friskoleelever)*

Esther og Frederikke forklarer, hvordan også eleverne anvender 'generic' feedbackvendinger, som man kan brug ved alle lejligheder og kæder det sammen med, at feedback bare er noget man skal gøre, uden man har noget relevant indhold at formidle. Skal kammeratfeedbacken ikke blive en ligegyldig indholdsløs rutine-praksis, er det derfor afgørende at læreren træder tydeligere frem i sin rammesætning. At feedbacken på den måde indeholder for lidt og for tynd en kritik, giver en stor andel af eleverne og i særlig grad de fagligt højtpræsterende, udtryk for. En elev siger f.eks.:

Hver gang, du har afleveret en opgave, så får du at vide, at det sådan er flot klaret, og så har de bare rettet en stavfejl, eller grammatikfejl, eller sådan noget. Jeg føler godt lærerne kan give måske lidt mere konstruktiv kritik. Altså, sådan det her manglede du lige, eller det her kan du godt, sådan, fokusere mere på, for så ved man, hvordan man kan komme videre. Fordi det er lidt det der med, det er tit bare sådan, godt gået, eller godt klaret, eller godt sat op, hvor man også gerne vide lidt mere om indholdet af det. Af ens opgave. (Mariam, H friskoleelev)

Eleven synliggør i citatet et kontinuum over det indhold, som feedbacken kan rette sig mod. Dette kontinuum spænder fra evaluering af specifikke isolerede

dele (grammatisk, stavefejl, layout osv.) til en overordnet helhedsevaluering. Når lærere i feedbacken i opgaven retter sin opmærksomhed mod det specifikke og i skole/hjem-samtalen mod helheden, opstår der en hulrum derimellem hvor validitetskæden hopper af. Der mangler en overordnet sammenhæng. Det kan efterlade eleven med en tvivl om, hvordan vedkommende skal komme fra at kunne sætte komma og stave korrekt til at blive klar til at uddanne sig. Ligesom feedbacken forpasser muligheden for at give eleven en oplevelse af at blive mødt, anerkendt og forstået.

Lærerperspektiver på feedbackens indhold

I relation til feedbackens indhold er der i lærerinterviewene to temaer, der træder frem som kobler sig til elevernes erfaringer. Det ene handler om 'spænd imellem feedbacksprog' og det andet om en 'vægtforskydning af feedbackens indhold' fra det faglige mod det personlige.

Forskellige feedbacksprog- og forståelser

Lærerne oplever afkodningsvanskeligheder i feedback ligesom eleverne. Men hvor eleverne fokuserer på, at de har svært ved at afkode, hvordan de skal forstå og omsætte lærernes feedback, så den hjælper dem i at forbedre deres faglige arbejde og deres position i skolen, så handler det fra et lærerperspektiv om en oplevelse af, at lærere og elever taler forskellige feedbacksprog:

Jeg synes, det, der nogle gange kan være svært ved, at der ikke er et tal på over for eleverne, for de har svært ved at afkode, hvad, 'nå nu har jeg fået den her evaluering, hvad betyder det så? Betyder det, at jeg har gjort det godt, eller betyder det, at jeg har gjort det mindre godt, eller? Altså hvor ligger jeg henne?'. (...) Og der er det jo også vores opgave på en eller anden måde så at nuancere det sprog for dem, og sige, 'jamen det kan ikke bare kategoriseres som middel eller over middel eller under middel, fordi det er meget mere nuanceret end det. (...) Men det med at tale samme sprog som eleverne, det synes jeg nogle gange kan være en udfordring. For jeg har oplevet før, at jeg sådan tænkte, 'okay jeg har virkelig givet noget god feedback, og du har virkelig fået at vide mange gode ting', og så er de sådan lidt ikke helt tilfredse. Eller, hvor jeg sådan tænker, 'hold da op, hvad hørte du i det jeg sagde?'. Så ja, kort sagt, jeg oplever, der er et spænd imellem det

sprog, de kommer med, nemlig tallene, og måske kommentarer der hører med til de tal, og så det sprog vi gerne vil tale til dem.
(Thomas, F efterskolelærer)

Vi får i citatet øje på en dobbelthed i relation til feedback, nemlig den, at lærerne ønsker at give eleverne en nuanceret feedback, mens eleverne står et sted, hvor det (også) er vigtigt at få et enkelt sammenligneligt tal/eller en feedback der modsvarer, da det er det, der tæller senere hen for dem. Når karakterer som fælles sprog således tages ud af praksis, så risikerer forskellene mellem lærernes og elevernes forskellige sprog og fokus således at vokse, ligesom der er en risiko for, at elevernes ønsker om (også) at møde et summativt evalueringssprog, overdøver det formative evalueringssprog, som læreren forsøger at tale. Denne udfordring er velkendt i feedbackforskningen, hvor etablerede summative evalueringsskulturer er blevet så stor en del af fortællingen til eleverne om, hvad skole er, at den formative evaluering, herunder læringsfremmende feedback, er vanskelig at få til at fungere (Vattøy, 2020; Vattøy et al., 2021). Det gør det vanskeligt for lærerne at arbejde med 'ren formative evaluering', som flere forskere foreslår (Lauvås & Bruun, 2021). Hos læreren i nedenstående citat viser der sig en oplevelse af at være splittet mellem formative og summative formål, hvor feedback på proces og mål opleves som et 'kæmpe paradoks' og ikke som to sider af samme sag:

Det er lidt sådan, det er dobbelt, ikke? Fordi vi prøver jo virkelig at holde fokus på processen og ikke på målet. Og hvis man lægger alt for meget i den feedback, så kunne det nærmest lige så godt være en karakter, og så ophæver man jo hele pointen i, at det var processen, og ikke målet, der var det vigtigste. Men samtidig skal de jo heller ikke føle at processen er ligegyldig, fordi "du ser jo alligevel ikke, at jeg kommer i mål." Så det er virkelig svært, ikke. Jeg synes, at det er et kæmpe paradoks på en eller anden måde.
(Astrid, H efterskolelærer)

Læreren oplever her at stå med et paradoks, der beror på en dikotomisk forståelse af formativ evaluering (proces) og summativ evaluering (mål). I den pædagogiske virkelighed er det imidlertid svært at forestille sig undervisningsforløb, der kun er proces og ikke har noget mål. Proces har, ekspliciteret eller ej, en retning eller et 'hvorfor', som skal bidrage til at skabe mening med pro-

cessen, som hjælpes på vej af formativ evaluering og feedback. I hvert fald kan udfordringen være den oplevelse af ligegyldighed, som læreren her peger på, der kan opstå ved ensidigt af fokusere på processen.

Selvom den summative kultur stadig 'spøger i kulissen', så er det i interviewene med lærerne tydeligt, at der i skiftet fra karakterer til feedback har åbnet sig muligheder for at fokusere mere på processen, såvel som at vægte indholdet anderledes. En mulighed, som også bemærkes af skolelederne, der i spørgeskemaundersøgelsen i høj grad er enige om, at det er en væsentlig styrke ved prøvefrie forløb, at lærerne får 'friere rammer og brede udfoldelsesmuligheder i tilrettelægnings af undervisningen". I lærerinterviewene viser der sig en tendens til, at lærerne bruger muligheden til at forskyde indholdet over mod det mere personlige, og at dette åbner for en bred palette af muligt feedbackindhold.

Vægtforskydning af feedbackens indhold

Der er talrige eksempler på, at vægten i indholdet forskydes fra et fagligt opgaveniveau til et mere personligt, selvreflekterende niveau. Det fortæller en efterskolelærer her om:

Jeg har altid et oplæg til samtalen, altså nogle spørgsmål om, 'hvordan går det?', og, 'hvad er du udfordret i?', og, 'nu skal vi snart i gang med det, hvad tænker du så om det?'. Så man kommer lidt rundt. Men at der er et fortroligt rum, hvor man, med eleven, kan sidde og evaluere dels de ting, der skal foregå i undervisningen, men også, 'hvordan befinder du dig i undervisningen? Hvordan synes du egentlig, det går? Hvordan har du det egentlig', eller sådan, 'hvordan, er det for let, for svært, for dig? Hvordan kan vi...' og så videre og så videre. Det synes jeg bare er mega fedt." (Thomas, F efterkolelærer)

Læreren udtrykker her begejstring for, hvordan han i feedbacksamtaler både kan inkludere spørgsmål, der lægger op til selvrefleksion, der kan identificere udviklingspunkter i undervisningen, men også spørgsmål, der er af mere trivselsmæssig karakter og rækker ud over undervisningen. Når læreren udtrykker, at det er "mega fedt", kan det tolkes sådan, at læreren oplever at have plads til at vægte den alment dannende og alsidige udvikling, herunder livsoplysning, som er fri- og efterskolernes både varemærke og hovedsigte. Vægtforskydning-

gen fra det faglige mod det personlige kan samtidigt ses som et eksempel på den aktuelle pædagogiske trivselsdiskurs, hvor fremme af trivsel sker ved at være i dialog med eleverne om deres velbefindende (Wistoft, 2019).

Med trivselsarbejdet har det affektive, elevernes følelser, fået mere plads i skolen – ligesom det har det i familierne og mere generelt samfundsmæssigt. Det afspejler sig også i lærerens spørgsmål som f.eks. "Hvordan har du det egentlig?". Det ligger i tiden, at "How did you feel in school?" er et lige så legitimt spørgsmål som "what did you learn in school today?". Dette kan hænge sammen den aktuelle psykologisering af vores kultur, som er sætter sig forskelligt igennem blandt forskellige elever, men som samlet set giver en bevægelse i retning af, at børn og unges følelser, selvforhold og relationelle forhold tillægges større vægt og betydning (Rose, 1998; Madsen, 2018; Katznelson et al 2022). Ligesom der også følger et større vokabular for det følelsesmæssige og det relationelle og en øget selvrefleksivitet med til bevægelsen, som også væver sig ind i hverdags sproget i skolen og i de pædagogiske praksisser. Herunder også i feedbacken.

Men samtidigt med at elevernes sprog således over en bred kam kan siges at trække i retning af en øget selvrefleksivitet, oplever lærerne at elever mangler et udviklet sprog for feedback og for refleksion over egen faglig praksis. Selvrefleksion optræder således i flere former, hvorfor lærerens rammesætning af indholdet kan blive afgørende for hvilken form for selvrefleksion eleverne svarer igen med på ovenstående spørgsmål. På den ene side kan selvrefleksion være en vej til forstå sit eget følelsesliv, samt de mekanismer, der regulerer det, bedre (Katznelson et al., 2022). Derudover kan selvrefleksionen være en vigtig ressource i formativ evaluering, hvor det ultimative sigte er, at eleven over tid frigør sig fra læreres feedback og selv bliver i stand til at vurdere kvaliteten af sit arbejde og træffe begrundede beslutninger om forbedringer (Tai et al., 2018).

For at selvrefleksion kan blive en øget ressource ind i en faglig kontekst, skal feedbacken således rammesættes, så den også forholder sig til faglige mål og kriterier samt at denne refleksion kombineres med andre feedback aktiviteter, hvor eleverne møder andre stemmer end deres egne (både læreren og de andre elever) (Black & Wiliam, 2009). Dette skal bidrage til, at man ikke kun 'kommer lidt rundt', som læreren udtrykker det, men holder fokus på opgaven og på læringsstrategierne i refleksionen (Hattie & Timperley, 2007), lige som det skal bidrage til at læreprocessen bliver social. Det at holde fokus på det faglige og at skabe et trygt læringsrum, der muliggør faglig feedback, er sær-

ligt relevant set i lyset af, at eleverne generelt oplever, at vurderingskulturen i skolen er stærk, og at betydningen af, hvordan man fremtræder i andres øjne både fagligt og relationelt har afgørende betydning for ens position i klassens og skolens fællesskaber (Katznelson & Louw 2018; Rabøl Hansen 2023; Vraa Justenborg 2023).

På den anden side kan selvrefleksionen, i nogen sammenhænge og for nogen også glide over i eller bidrage til tankemylder hos eleverne kredsende om spørgsmål som ”er jeg god nok?” (Katznelson et al., 2022). Og hvis de indlejres i summative evalueringer, kan selvrefleksion være bidragende til at forstærke i forvejen svækkede selvbilleder, demotivere og få eleverne til at præstere lavere (Harris & Brown, 2018). Det hænger sammen med, at der i summative evalueringer ikke er nogen feedback, der kan hjælpe dem videre. Timingen i feedback, der ofte afgør en feedback bliver formativ eller summativt, uagtet intentionen, bliver dermed af stor betydning for, hvilken betydning selvrefleksioner får for eleverne. Det vender vi tilbage til.

Som sagt kan forskydning mod selvrefleksion fra et lærerperspektiv handle om et ønske om dannelse eller subjektifikation i den forstand, at feedbacken skal bidrage til, at eleverne bliver selvstændigt tænkende, myndige mennesker. For Biesta er subjektifikation imidlertid et pædagogisk begreb og ikke psykologisk (Biesta, 2022). Han forklarer det på den måde, at subjektivering ikke er et spørgsmål om, hvem jeg er, eller hvordan jeg har det, men hvordan jeg er blandt andre. Det betyder, at han tager afstand fra begrebet som et individuelt identitetsbegreb, som vi var inde på i kapitel 2. En lignende pointe gør sig gældende for måden, man forstår selvevaluering på inden for formativ evalueringsteori. Her er sigtet også pædagogisk mere end det er psykologisk (Black & Wiliam, 2018). Det skal forstås på den måde, at metakognitive selvrefleksive evalueringsaktiviteter, som f.eks. dem i citatet, i bredere perspektiv må lede til en større forståelse af sig selv som lærende og øge mestringsforventninger såvel ejerskab af læreprocessen snarere end de må føre til en evaluering af sig selv som person.

Det er ikke kun i den feedback, der er baseret på selvrefleksion- og evaluering, at feedbackens indhold forskydes. Også når lærerne giver feedback til eleverne er der eksempler på at det er eksempelvis elevernes motivation eller samarbejdsevner, der er indholdet i feedback mere end det er den faglige præstation, ligesom vi så det i elevernes erfaringer:

A: Vi giver feedback på ikke bare deres faglige præstation, men mere deres sådan motivation og får de fingrene op af lommen

C: Samarbejdsevner også ikke?

A: Samarbejdsevner også ja. (Astrid og Camilla, H efterskolelærere)

Også i rammesætningen af elevernes feedback til hinanden ser vi eksempler på, at feedbackindholdet forskydes. Her er formålet med feedback eksplicit formuleret sådan at, den skal generere 'skrivelyst':

Vi arbejdede meget med, at feedbackens formål var at give den, du giver feedback, lyst til at arbejde videre. Det var ikke så vigtigt at vise, at du kunne finde en masse stavfejl, eller at du kunne gøre det bedre selv, eller at du kunne et eller andet. Du skulle sige én ting til din sidekammerat, som gav vedkommende lyst til at skrive videre på sin nyhedsartikel, hvad var det så, du skulle sige? For mig er det noget dannelse. Og taler ind i hvordan vi også sådan arbejder med dannelse på skolen. (Astrid, H efterskolelærer)

Som læreren udtrykker det eksplicit i slutningen af dette citat, så handler denne forskydning af feedbackens indhold om at vægte dannelsesdimensionen. Denne mulighed i de prøve- og karakterfrie forløb udtrykker lederne også i deres svar på spørgeskemaundersøgelsen. Her fremgår det, at de mener, at prøve- og karakterfrihed skaber grobund for motivation, dannelse, ejerskab/selvstændighed, fordybelse, kreativitet og helhedsorienteret tænkning. Og det ser altså ud til at sive direkte ned i feedbackpraksisserne, hvor indholdet ikke længere afgrænses af fag, opgaver og faglige strategier, men i højere grad retter sig mod en helhedsorienteret almen dannelse eleverne, hvor i princippet alt hvad de gør og er, kan blive indhold i feedback. Denne bevægelse, hvor muligheden for fordybelse samtidigt forskyder feedbackens indhold, kommer f.eks. til udtryk i dette citat:

Man har muligheden for at komme i dybden med feedback, når der ikke er en karakter, man skal give. Så baserer man jo sin feedback på noget helt andet. Og har mulighed for at se det enkelte

barn, frem for netop om man er en 4-tals elev eller ej (Lene, H friskolelærer).

Opsamlende kan vi sige, at de prøvefrie forløb fra et lærerperspektiv har åbnet for muligheder for i højere grad at vægte proces og dannelsesindhold i feedback, hvilket har et potentiale for at fremme skoleformernes hovedsigte i undervisningen. Dog ser det ud til, at der også i denne forskydning er en risiko for, at feedback bliver grænseløs, psykologiseret, og at den i nogle tilfælde er ubalanceret, således at socialiserings- og subjektifikationsdimensionen i dannelsen løsriver sig fra kvalifikationsdimensionen, og at dannelsespotentialerne i mødet mellem disse derfor forpasses.

Opsamling: Feedbackens indhold

Analysen af den kognitive dimension af feedback har set på indholdssiden af feedback. Der viser sig et billede af, at eleverne på den ene side foretrækker feedback frem for karakterer. De oplever feedback som mere dybdegående, personlig, brugbar og fremadrettet. Karakterer beskriver de som uanvendelige, upersonlige, og de forbinder dem med en følelse af utilstrækkelighed og pres. Dette er et billede, som også afspejler sig i spørgeskemaundersøgelsen, hvor over 70 % af eleverne angiver, at lærerens feedback hjælper dem med at forstå, hvordan de kan forbedre sig fagligt. Derudover angiver ca. halvdelen af eleverne, at fraværet af karakterer gør det nemmere for dem at koncentrere sig om det faglige i skolen, at de lærer mere og deltager mere.

Imidlertid betyder elevernes præference for feedback frem for karakterer ikke, at feedbacken i sig selv er givende, men blot at den er mere givende end karakterer. For vi finder nemlig en række udfordringer med feedback, når karaktererne er væk. Vi identificerede i analysen tre udfordringer, der handler om henholdsvis tvivl om fagligt ståsted, afkodningsvanskeligheder og hul feedback.

Hvad angår fagligt ståsted, så svarer over 70 % af eleverne i spørgeskemaundersøgelsen, at lærernes feedback giver dem et godt indtryk af, hvordan de klarer sig fagligt i skolen. Alligevel udtrykker eleverne i interviewene tvivl om fagligt niveau eller ståsted, som kan medføre usikkerhed og desorientering. I spørgeskemaundersøgelsen er det omtrent halvdelen af eleverne, der oplever, at det er sværere for dem at vurdere, hvor de ligger rent fagligt i prøvefrie

forløb. For eleverne er der således forskel på at have et indtryk af, hvordan man klarer sig og så at vide mere præcist, hvor man ligger niveaumæssigt. Eleverne ser ud til at have brug for begge dele, men får kun det første forløst. Faktisk angiver ca. hver femte elev, at de "Meget ofte/altid" eller "Ofte" føler sig direkte pressede over ikke at vide, hvor de ligger karaktermæssigt. Dette kan resultere i den paradoksale situation, at fraværet af karakterer både mindsker og genererer pres.

Afkodningsvanskeligheder handler om, at der er store variationer i, om eleverne mestrer at afkode feedback, og det kan føre til en ulighed i prøvefrie forløb, vi har fået øje på flere steder. I spørgeskemaundersøgelsen fremgår det, at elever, der vurderer sig selv som faglig højt præsterende oftere end de andre elever oplever, at prøve- og karakterfrihed er en styrke for deres faglige læring. Uligheden er relevant at være opmærksom på set i lyset af tidligere studier af evaluering i skolen, der finder, at de højtpræsterende elever i stor udstrækning opfordres til at fortsætte med at gøre det, de allerede har afkodet og effektueret, mens de lavt præsterende omvendt opfordres til at ændre deres adfærd og begynde at gøre noget, de ikke hidtil har formået at effektuere (Helms, 2017). Dette kan potentielt skabe polariserende spiraler af såkaldte 'Matthæus-effekter', hvor de højtpræsterende bliver dygtigere, og de lavt præsterende bliver svagere.

Hul feedback er feedback, hvor der ikke er et egentligt indhold, som de kan bruge. Denne slags feedback kommer i mange former, som eksempelvis vurderende kommentarer ("fint skrevet"), 'autosvar'-feedback, skæv feedback, 'generic/generisk' feedback og tynd feedback. Hul feedback kan udspille sig som rituelle handlinger i undervisningen, hvor eleverne leverer et produkt og læreren eller kammeraterne kvitterer med en kommentar. Det rituelle består i, at feedback synes mere at være vanemæssig handling snarere end en egentlig læringsfremmende tilbagemelding.

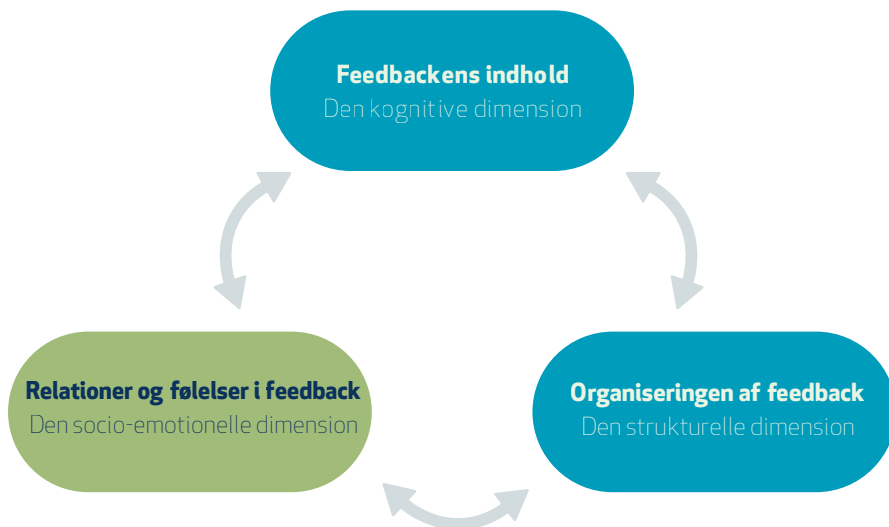
Selvom feedback har fået øget opmærksomhed i pædagogisk praksis de seneste år, så viser flere danske studier viser, at det netop er vanskeligt for lærere at tilvejebringe læringsfremmende feedback (Lukassen, 2018; Tiftikci, 2019). Vores analyse af indholdsdimensionen bekræfter billedet. Selvom forløb uden karakterer ser ud til at forbedre rammerne for at udfolde læringspotentialer i feedback, i sig selv på grund elevernes positive indstilling over for feedback, så viser analyserne også, at læringspotentialer tabes, når indholdet er utydeligt, uforståeligt eller fraværende.

Kobler vi til sidst lærernes perspektiver på det at give feedback, så finder de, at prøvefriheden forbedrer mulighederne for at vægte processer og dannelsesindhold i undervisningen, helt i tråd med de pædagogiske grundtanker i skoleformerne. Analyserne peger imidlertid på, at det er vigtigt, at lærerne er opmærksomme på risikoen for, at feedbacken bliver grænseløs og psykologiserende, eller at den kommer til at forpasse de dannelsespotentialer, der ligger i samspillet mellem kvalifikation, subjektifikation og socialisation, da fokuset på subjektifikation og socialisation løsriver sig fra kvalifikationsdimensionen. Hvor Biesta kritiserer det almene skolesystem for at overfokusere på kvalifikation og underprioritere subjektifikation, er der måske her en tendens til det modsatte.

Relationer og følelser i forbindelse med feedback

Feedbackprocesser spiller ind på de fællesskaber og sociale sammenhænge, som eleverne indgår i, og de følelser, der er forbundet hermed. Det kalder vi for den socio-emotionelle dimension. I undersøgelsens materiale viser der sig at være særligt to hovedtemaer i elevernes socio-emotionelle oplevelser af feedback. Det ene handler om de kvaliteter, elever oplever ved 'feedback som en social læreproces'. Det andet handler om, at følelser, især 'frygten for at såre eller at blive såret', fylder meget hos eleverne. I modellen, som vi tidligere har introduceret, går vi således i dette kapitel over til at beskæftige os med den nederste dimension til venstre:

Model 3b: Feedbackens tre dimensioner



Elevperspektiver på relationer og følelser

Feedback som social læreproces

Et centralt element i arbejdet med formativ evaluering er at engagere eleverne i både egne og andres læreprocesser (Black & Wiliam, 2009). Det gælder også, når der skal gives feedback. Når feedback ikke kun er noget, læreren leverer, men tager form som en social læreproces, så ændrer feedbackens karakter sig. I interviewene nævner eleverne flere forskellige kvaliteter ved at arbejde med feedback som social læreproces.

Den første kvalitet handler om, at klassekammerater kan tilbyde et ”inde-fra”-perspektiv i deres feedback, som læreren ikke kan. Selma forklarer, at selvom det kan være grænseoverskridende at evaluere hinanden, så er der også meget, der er godt ved det:

Vi har jo haft denne her, hvor vi skal sidde i en cirkel, og så skal vi sidde og evaluere hinanden, og det var lidt grænseoverskridende, men det var også, sådan, jeg synes egentlig det var meget dejligt og vi fik det, man fik sådan nogle gode ting at vide fra, sådan, dem som man havde været i gruppe med, det er ikke bare, sådan,

læreren, sådan udefra, som kan se, at det er gået godt det der. At det er sådan, dem man har været i gruppe med siger, ej, du er faktisk god til det der og det der, det synes jeg, det er dejligt man kan det. (Selma, T efterskoleelev)

Selma gør her opmærksom på, at læreren har et "udefra"-perspektiv, og vi kunne passende kalde det perspektiv, som eleverne kan tilbyde et "indefra"-perspektiv. At eleverne kan tilbyde et "indefra"-perspektiv handler grundlæggende om, at når eleverne arbejder sammen, så får de en særligt privilegeret adgang til hinandens læreprocesser, som læreren kan have svært ved at få.

Adgangen handler dels om, at de får en dyb viden om hinandens måde at arbejde på, fordi de tilbringer mere tid sammen, end læreren kan få med den enkelte elev. Derudover får eleverne detaljeret viden om hinandens faglige niveau, fordi de skal løse opgaver, hvor det bliver tydeligt, om de kan eller ikke kan stoffet, strategierne m.v. Dels handler adgangen om, at eleverne, når læreren ikke er der, kan kommunikere i et rum, hvor magtforholdet er et andet, end når læreren er der. Dette rum kan være en 'black box' for læreren. Som lærer kan man ikke afmontere sin autoritet, og derfor bringer man altid et magtforhold med ind i kommunikationen med eleverne, som ikke er der, når eleverne er på egen hånd. Det betyder ikke, at der ikke er magthierarkier imellem eleverne, men blot at rummet er anderledes, når læreren er der.

Det hierarkiske forhold handler også om den faglighed, som henholdsvis elever og lærere baserer deres feedback på. Feedback opleves som værende mere i øjenhøjde, når den kommer fra kammerater, der uddannelsesmæssigt er på samme niveau:

Det er sådan lidt mere på ens egen øjenhøjde, i stedet for at det er en lærer, der har gået på gymnasie og universitet og alt muligt, i stedet for at det ligesom er ens egen målgruppe der sådan, ja, læser dit eller hører dit. (Marie efterskoleelev)

At feedbacken opleves som mere i øjenhøjde kan skyldes, at det er lettere for eleverne at afkode den sprogbrug, som de indbyrdes anvender og dermed den feedback, der gives.

Opsamlende kan vi sige, at når feedbacken genereres "inside the black box" af eleverne som en del af deres læreproces, så gives der mulighed for en autenticitet i feedback, som kan være vanskelig at skabe for lærerne. Dog spil-

ler forholdet mellem eleverne og den læringskultur, der hersker i klassen og på skolen, også ind her i forhold til, hvor trygt rummet opleves af forskellige elever og elevgrupper (Grumløse et al 2020). Den næste kvalitet har at gøre med, at eleverne tillægger feedback en større værdi, når den kommer fra kammerater, end når den 'bare' kommer fra læreren.

I: Så det kan godt bruges lidt til noget?

K: Ja, det syntes jeg. Også fordi, især hvis det kommer fra eleverne, så tænker man jo sådan, 'okay'. Sådan hvis det bare er læreren, der er sådan, 'nu skal I lige huske det', så er det lidt jaja.
(Kirsten, T efterskoleelev)

Nora uddyber, at dette hænger sammen med de relationer eleverne har til henholdsvis klassekammerater og lærere samt de roller, de hver især har i skolen:

Jeg tror, at jeg har, sådan mere personlige følelser og snakke med dem i forhold til en lærer, fordi de er på min alder, og det er dem. Jeg tror det, at det de siger, har mere betydning for mig end som det mine lærere siger, fordi de er jo, det er deres job, de skal rette på det, jeg gør, men dem af mine venner eller dem i min klasse de, de behøver ikke at gøre noget, men det meget mere betydningsfuldt, når de siger et eller andet til mig, så får jeg mere lyst til at rette på det, så. Det er ikke særlig tit, jeg bliver rettet af dem, tror jeg, med mindre, det er dansk. Så er jeg meget glad for at de retter det, så. (Nora, R friskoleelev)

Noras oplevelse er, at det er mere personligt at tale med jævnaldrende klassekammerater end med læreren, og hun oplever feedbacken fra dem som mere betydningsfuld. Derudover kobler hun betydningsfuldheden til elever og læreres forskellige roller i skolen. Eleverne har personlige relationer til hinanden, og indtager derfor mere en venskabelig og kammeratlig ligeværdig rolle. Læreren derimod er i en professionel rolle, fordi 'det er deres job'. Den forskel i rollerne gør, at Nora tillægger feedbacken forskellige værdi: Eleverne "behøver ikke at gøre noget" og det gør, at feedbacken stiger i værdi, mens det at feedbacken er en skal-opgave for læreren, devaluerer feedbacken.

Den sidste kvalitet er, at feedback kan opleves som en gensidig fællesskabende proces, når den kommer fra mangfoldige kilder. Et eksempel er, at eleverne først får feedback fra bordgruppen, og så senere i processen får feedback fra læreren:

Det er sådan, hvis vi har lavet vores projekt og vi så skal læse det op for bordgruppen, hvis vi ikke har lyst til at læse det op for klassen, så får vi både feedback fra de andre på bordet og så får vi også feedback fra læreren senere, og det synes jeg er fint. (August, H efterskoleelev)

Et andet eksempel er at arbejde med feedback som en kollektiv proces, hvor eleverne giver mange feedback og samtidigt får feedback fra mange:

Vi har også skullet skrive feedback, fordi vi skrev en artikel på et tidspunkt, hvor alle har skullet det, og så er alle artiklerne blevet lagt på alle bordene. Og så har dem, der har siddet på bordene, de har så skullet kigge de her artikler igennem alle sammen, og har skulle give feedback på dem, ikke. Så man har ligesom fået feedback af ALLE. (Ella, H efterskoleelev)

Når læreren som her initierer feedbackprocesser, hvor eleverne engageres i hinandens læreprocesser i stedet for eller som supplement til selv at generere og transmittere feedback, så åbnes der for et formativt potentiale.

I summative evalueringer er det ultimativt læreren, der giver feedback, som en lukket proces med den enkelte elev. Når eleverne giver feedback på mange forskellige opgaveløsninger, så bliver de nødt til at forholde sig til, hvad der er bedre kvalitet end andet. Herigennem øver de sig i at forholde analytisk og derigennem over tid udvikle den faglige dømmekraft, der skal hjælpe dem med at træffe beslutninger, der kan højne kvaliteten af deres arbejde (Tai et al., 2018).

Elevernes tilbøjeligheder til at sammenligne sig selv med andre kan betyde, at den feedback som eleverne giver de andre samtidigt leder til en "indre feedback" hos den enkelte (Nicol, 2021). Når eleven vender tilbage til sit eget arbejde efter at have givet feedback til andre, kan stemmen "Har jeg egentlig selv gjort det, jeg lige har sagt" melde sig. Når eleven forsøger at forstå kvaliteten af sit arbejde gennem udvekslinger og interaktion med andre, så dannes nye

forståelser og betydninger (Esterhazy & Damşa, 2019). Dette kan i sidste ende føre til, at eleven oparbejder evnen til at se med kritiske øjne på eget arbejde og i mindre grad har brug for lærerens støtte. Flere af eleverne udtrykker, at det kan være lærerigt med feedback fra kammeraterne, men også at de synes, det er sjovt at se de andres arbejde:

Altså, det var sjovt, det var sjovt at sidde og kigge alle de der artikler igennem, ikke, og så når folk skrev noget, så kunne man egentlig godt se, "ja, det kunne jeg måske godt lige, have tænkt lidt mere over". (Ella, H efterskoleelev)

Endvidere peger de også på at give feedback til andre er sjovt:

Jeg synes også, det er ret sjovt at give feedback tilbage, fordi at de måske kan bruge det til deres næste ting, og det synes jeg også er meget rart for mig selv at få. (Marie, H efterskoleelev)

De to citater vidner om et andet særligt træk ved feedback som social læreproces, nemlig gensidigheden, som Marie nævner her. Den gensidighed adskiller kammeratfeedback og kollektive feedbackprocesser fra traditionel monologisk feedback fra læreren, som mange elever er vant til. Særligt det, at eleverne oplever at være gensidigt værdifulde for hinanden, synes at have et dannelsespotentiale, der ligger i koblingen mellem de faglige mål og tilegnelsen af kvalifikationer og ind i socialisationsdimensionen og det at indgå aktivt i de fællesskaber, vi er en del af. Imidlertid er det ikke nødvendigvis nemt få feedback som social læreproces til at fungere. For mange elever er det meget nyt at træde ind i rollen, som den der giver feedback:

Fordi som elev så er man jo ikke vant til at give feedback, men man giver feedback til de ting, man godt selv ved agtigt. (Markus, H friskoleelev)

Eleverne ser ud til at opleve kammeratfeedback som mere autentisk og ærlig, men det er uklart, om det indhold, der er i den feedback, de modtager også anvendes til egentlige forbedringer.

Frygten for at såre eller at blive såret

Selvom der er potentiale i at engagere elever i hinandens læreprocesser gennem feedback, fordi deres indbyrdes relationer er anderledes end relationen til læreren, så er der også udfordringer. Netop fordi relationer er tætte, mere autentiske og mere betydningsfulde, så opstår der en frygt for at såre andre eller at blive såret. Det viser sig som et gennemgående billede i elevinterviewene. Eleverne udtrykker, at når de giver feedback til hinanden, så har den hovedsageligt en positiv karakter. Flere af eleverne påpeger som August i det følgende citat, at det er svært at give deres klassekammerater kritik, og at det tit resulterer i, at de siger noget, de ikke rigtigt mener:

Ja, nogle gange er det jo lidt sådan, hvis der nu er nogen, der bare sådan har slagget på den og ikke sådan, hvis det nu ikke er ens venner der har gjort det, men bare en kammerat fra klassen, så kan det godt være lidt svært sådan at finde ud af, hvad jeg sådan vil sige til det. Fordi jeg ved jo godt, at det måske ikke er super godt, men jeg har jo heller ikke lyst til at sådan... Jeg føler jo ikke, at det er min opgave at skulle give dem konstruktiv feedback, fordi det synes jeg mere er lærers ting. Så jeg kan godt komme til bare at sige, det er super godt, og at det var interessant, selvom man ikke egentlig rigtig mener det. Fordi man ikke vil såre deres følelser. Det er mere lærers job. (August, H efterskoleelev)

August forklarer, at han synes, det er lærerens opgave at hjælpe eleverne videre i læreprocessen. Dette kan tyde på, at det måske i virkeligheden er uklart for eleverne, hvad formålet med kammeratfeedback er. Kirsten er inde på noget lignende, idet hun giver udtryk for ikke altid at sige, hvad hun tænker, af hensyn til ikke at såre hendes klassekammerater:

Ja, altså det er jo det der med, at man ikke vil gøre folk kede af det og sådan. Altså der er også nogle gange, hvor jeg heller ikke siger det, jeg umiddelbart tænker, fordi jeg ikke vil såre nogen. (Kirsten, T efterskoleelev)

Hun uddyber i øvrigt, hvordan det opleves selv at modtage kritik fra andre elever:

I: Har du prøvet, nogen sagde noget feedback til dig, hvor du så tænkte, 'det kan I da ikke tillade jer'?

K: Altså ja, jeg tror i hvert fald i starten, der hvor jeg var lidt mere sårbar måske, der har jeg været sådan lidt, 'fuck jer, I skal bare ikke sige det der til mig' agtig. Eller sådan, ja, jeg har nok været sådan lidt. Eller sådan jeg tog det nok lidt for personligt. Tror jeg.

I: Kan du huske, hvad det handlede om, eller sådan, da det var?

K: Ja, men jeg tror også bare de, der var mange af dem, der også sagde, at jeg skulle sige lidt mere (Kirsten, T efterskoleelev)

Eleverne peger i en undersøgelse selv på, at relationerne imellem dem kan påvirke feedbacken (Gamlem, 2015). På den ene side kan eleverne være for søde og anerkendende i deres tilbagemeldinger til deres venner, mens de kan gøre det modsatte mod dem, de ikke kan lide, ved at give negativ respons. Uanset om det er det ene eller det andet, kan det hænge sammen med, at feedbackens indholdsdimension er for svagt defineret, uden at det relationelle mellem eleverne dermed kan reduceres til et spørgsmål om feedback. Det er et kerneelement i formativ evaluering, at læreren tydeliggør, deler og skaber forståelse af læringsmål og succeskriterier (Black & Wiliam, 2009). Fælles forhandlede forståelser af mål og kriterier for en opgave kan bidrage til at gøre "kritiske" tilbagemeldinger konstruktive, legitime og faglige. Når en feedback går tæt på eleven, som på person s i 'ej du snakker aldrig, du siger aldrig noget' ledes opmærksomheden væk fra det faglige og bør ifølge Hattie og Timperly undgås (Hattie & Timperley, 2007). Det er dog samtidigt vigtigt at være opmærksom på, at fællesskaberne i skolen – både dem mellem eleverne og lærerne – altid vil rumme dynamikker og magthierarkier, som vanskeliggør en sådan bevægelse. I eksemplet her udløser feedback på personen da også en 'fuck jer'-reaktion. Den slags feedbackinteraktioner kan slide på den tillid i relationen, der er helt afgørende for at feedback kan blive til gavn for eleven (Carless, 2012). Et læringsmiljø præget af mistillid, negativitet og højt trusselsniveau kan resultere i, at elever afviser feedback og ikke søger hjælp (Price et al., 2010; Vattøy et al., 2021). Og på den vis får vi øje på, at det at give feedback er en sårbar og svær størrelse både at give og modtage, idet den er tæt vævet sammen med fællesskaberne i skolen, og hvordan de udspiller sig blandt elever og lærere.

Analysen her viser, hvad der er – eller i hvert fald kan være – på spil for eleverne, når de involveres i hinandens læreprocesser gennem feedback. Der er store følelser på spil, både hvad angår det at give og modtage feedback. Det medfører en risiko for, at det der fra lærerens side var tiltænkt at være en fællesskabende pædagogik, kan ende med at blive det modsatte. At relationerne bliver nedbrudt i stedet for at blive bygget op.

Lærerperspektiver på relationer og følelser

Lærerperspektiverne på relationer og følelser kredser særligt om to forhold, nemlig en oplevelse af, at eleverne lytter mere til hinanden end til læreren, og at de følelsesmæssige reaktioner på feedback kan fylde rigtig meget.

Eleverne lytter mere til hinanden

Lærerne udtrykker, ligesom eleverne, at der opstår nogle andre muligheder i det rum, hvor eleverne giver hinanden feedback, end når det er lærere, der er afsendere. I citatet her fortæller læreren, at det er hendes indtryk, at de nogle gange lytter mere til det hinanden siger:

I: Og er det jeres indtryk, at I lytter lige så meget til deres kammerater, som de lytter til jer?

P: Jeg synes nogle gange, de lytter mere til det kammeraterne siger. Det går ret godt igennem. (Pia, O friskolelærer)

Citatet bekræfter pointen fra analysen af elevperspektivet om, at eleverne tillægger kammeraternes tilbagemeldinger stor værdi, og at det skaber 'hul igennem'. Dette gælder især, når det handler om de positive tilbagemeldinger:

Men der synes jeg generelt, de er gode til at komme til positiv kritik. Men jeg har også noget, der hedder, 'er der noget, at I tænker personen vil kunne gøre anderledes', og det skal være et omsorgsfuldt rum, hvor man kan turde at sige sådan noget som lærer, for ellers skal de virkelig tænke sig om, hvordan de formulerer, det de siger. (Christina, R friskolelærer)

Når lærere her siger, at 'det skal være et omsorgsfuldt rum, peger han samtidigt på, at eleverne skal træde meget varsomt, når de skal formulere feed-

back, der indeholder et formativt potentiale. Hvis feedbacken ikke indebærer et element af noget nyt, der ikke kun bekræfter eller roser, kan den ikke være formativ. I det potentiale ligger der en mulighed for læring, som har en iboende friktion, modstand eller uenighed. Flere lærere peger på, at det kan fremkalde store følelser.

Hvor eleverne fokuserede mest på frykten for at blive såret, for at såre andre samt hvilke betydninger feedback har for relationerne, så har lærerne opmærksomheden rettet mod den betydning elevernes følelsesmæssige reaktioner på feedback kan have for undervisningen.

Følelsesmæssige reaktioner på feedback

I det følgende ser vi på to forskellige eksempler på følelsesmæssige reaktioner på feedback. Det første citat viser, hvordan en for læreren tilforladelig feedbackkommentar, kan afføde kraftige følelsesmæssige reaktioner.

Der har der været en enkelt gang, hvor der var en, der sagde, du taler for hurtigt, hvor man rammer ned i noget af det, som eleven er allermest ked af. Og hvor eleven bare blev mega ked af det, og smadrede sin iPad i gulvet, og gik derfra og græd og sådan noget. Og det skal man også turde at være i, og så snakke med forældrene, sige, hey, sådan og sådan. Det bøvler vi lige med lidt for tiden... (Christina, R friskolelærer)

Eksemplet viser, hvordan feedback væver sig ind i alt muligt andet. Objektivt set omhandler den feedbackkommentar, som læreren henviser til, om talehastighed. En feedback som eleven uden større ressource ville kunne tage til sig og ændre på. Men under overfladen skubber kommentaren til muligvis årelang opbygning af negative erfaringer med netop det. Den følelsesmæssige reaktion får også et fysisk udtryk i kraft af gråden, og at hun smadrer i-pad'en i gulvet. Både de følelsesmæssige og fysiske reaktioner kan her, afhængigt af, hvordan de håndteres i og af fællesskabet, lejre sig som negative erfaringer for både hende, klassekammeraterne og læreren og kan svække fremtidige mestringsforventninger til at kunne indgå i feedback.

At der kan være følelsesmæssige stærke reaktioner forbundet med formativ feedback, er også kendt fra forskningen. Elever kan føle sig knuste, modløse og demotiverede efter at have modtaget formativ feedback. Særlig de elever, der ikke er vant til at modtager formativ feedback, kan tolke kommentarer

som et tegn på, at de fejler snarere end som en hjælp til at komme videre i læreprocessen. Disse følelsesmæssige reaktioner kan begrænse elevernes engagement i feedbacken (Nash & Winstone, 2017). En anden lærer peger på lignende reaktioner i relation til summativ karaktergivning:

Det er jo den måde, man vurderer på, og der kan man jo ikke bare være sød ved dem, fordi man synes, man skal være sød, altså, der giver du dem, hvad de reelt har præsteret. Og hvis de så selv har tænkt, nå, men jeg får 10, og så giver du dem 02, fordi det de har lavet, det var elendigt. Jamen, så kan man tydeligt se, altså, nogen af dem der, der er lidt selvbefrejdende, så gider de simpelthen ikke at lave mere. Så sidder de bare et helt skoleår og siger ikke noget. Og de lukker fuldstændigt af, og du kan ikke vende dem igen. (Anders, R friskolelærer)

Den følelsesmæssige reaktion medfører her, at eleven 'lukker af' med en 'så kan det også være lige meget'-reaktion. I termer af motivation kan man sige, at elevens mestringsmotivation her bryder sammen og bliver til demotivation, og at det således ikke handler om, at elever ikke 'gider at lave mere'. Snarere synes det at være et tegn på, at elever har mistet troen på egne evne – eller forventning til at kunne mestre, som vi var inde på i kapitel 9 om mestringsmotivation. At det er u hensigtsmæssigt, at eleven mister den tro, kan der ikke herske tvivl om. Men læreren udtrykker, at hun er fagligt forpligtet på at give eleven informationer om det faglige ståsted og mellem linjerne kan man også læse det problematiske i, at elevernes selv vurdering ligger et helt andet sted end lærerens (Kousholt 2009).

Begge eksempler viser, hvordan de stærke følelsesmæssige reaktioner sætter læreren i et dilemma mellem at opretholde god stemning, men gå på kompromis med det faglige, og sætte den gode stemning og måske endda relationerne på spil, og bibeholde den faglige integritet. Især i efterskoleverdenen kan dilemmaet vanskeliggøres, fordi den 'dårlige stemning' kan gå ud over oplevelsen af velvære og fællesskab og slide på narrativer om 'det fedeste år i dit liv'. Det kan potentielt medføre, at lærerne kan føle sig pressede eller fri-stede til at undvige læreprocesser med modstand eller friktion. Samtidigt gør lærerne forskellige forsøg på at stilladsere feedbackprocesserne, som en lærer her fortæller:

Det er vildt let at finde fejl, ikke også, men det er sværere at bygge på eleven og på hvordan du kan gøre det bedre næste gang, og udvikle dig, og hvad der godt. Men det synes jeg, at jeg har nogle rigtig gode oplevelser med, så længe de også ved, hvad det er, de skal give feedback på, jamen, så er det lettere at bygge dem op. (Martin, R friskolelærer)

Stilladsering af processen bidrager til at støtte eleverne i feedbackprocessen og kan måske være bidragende til at læreren gennem didaktisk rammesætning – og på skoleniveau gennem udviklingen af en evalueringskultur – kan skabe rammerne for de indimellem udfordrende, emotionelle og socialt komplicerede dimensioner af læreprocesserne, så de bliver rummet fremfor udgrænset.

Som vi så tidligere, synes nogle lærere, at det er nemt at kunne gå ind i et mere emotionel feedbackrum med eleverne, der lægger op til selvrefleksion over egne følelsesreaktioner. Men som vi ser i eksemplet her, er der også andre veje at gå. De følelsesmæssige reaktioner kan bruges som vink om, at der er noget andet galt, som så kan løses didaktisk eller pædagogisk. Eksempelvis kan lærere få øje på at eleverne tager feedback meget personligt og vælge som her at offentliggøre feedbackpunkter, som en forventningsafstemning og forberedelse på, hvad der skal ske.

Opsamling: Relationer og følelser i forbindelse med feedback

Hvad angår den socio-emotionelle dimension giver eleverne udtryk for, at der er flere kvaliteter i det at arbejde med feedback som en social læreproces. Kvaliteterne indebærer henholdsvis, at feedback fra kammeraterne kan tilbyde et "indefra"-perspektiv, at den opleves som mere autentisk og betydningsfuld, og at feedback kan opleves som en gensidig proces. Alle disse kvaliteter synes at have både lærings- og dannelsespotentialer i sig. Imidlertid kan feedback som social læreproces også være følelsesmæssigt vanskelig, fordi den kan opleves som personligt grænseoverskridende, både når eleverne modtager og giver feedback. Frygten for at såre andre og selv at blive såret kan betyde, at eleverne undviger det faglige indhold og i stedet generaliserer feedbacken, som vi så det i den indholdsmæssige dimension. Endelig kan feedbacken, hvis den bliver personlig frem for at referere til faglige kriterier, producere mistillid.

Samlet set ser potentialerne ud til at overskygge udfordringerne, særligt fordi betingelser for at udfolde potentialerne synes gunstige. I spørgeskemaundersøgelsen, som vi præsenterede i kapitel 4, angiver over 90 % af eleverne, at de oplever, at de bliver accepteret, som dem de er, og de oplever samtidig, at deres kammerater er venlige og hjælpsomme. Dertil kommer, at 86 % af eleverne oplever, at de er en del af fællesskabet i klassen. Tilliden til, at ens klassekammerater grundlæggende har gode hensigter, er selvsagt afgørende for, om det kan virke konstruktivt, at eleverne arbejder sammen. Det at hjælpe hinanden i læreprocesser er også noget eleverne peger på, at de gør. Det svarer op mod 80 % af både efterskole- og friskoleeleverne.

Derudover ser det ud til, at der i elevgrundlaget på efterskolerne er en særlig motivation for den sociale dimension af skolen. 27 % af efterskoleeleverne svarer, at de er taget på efterskole for at udvikle sig socialt. Således er det altså ca. en fjerdedel af eleverne, der har et eksplicit ønske om at indgå i den slags læreprocesser, som f.eks. kammeratfeedback lægger op til. På friskolerne er procenten nede på 7. Derudover svarer op mod 80 % af eleverne på både efterskoler og friskoler, at de hjælper hinanden med det faglige i klassen.

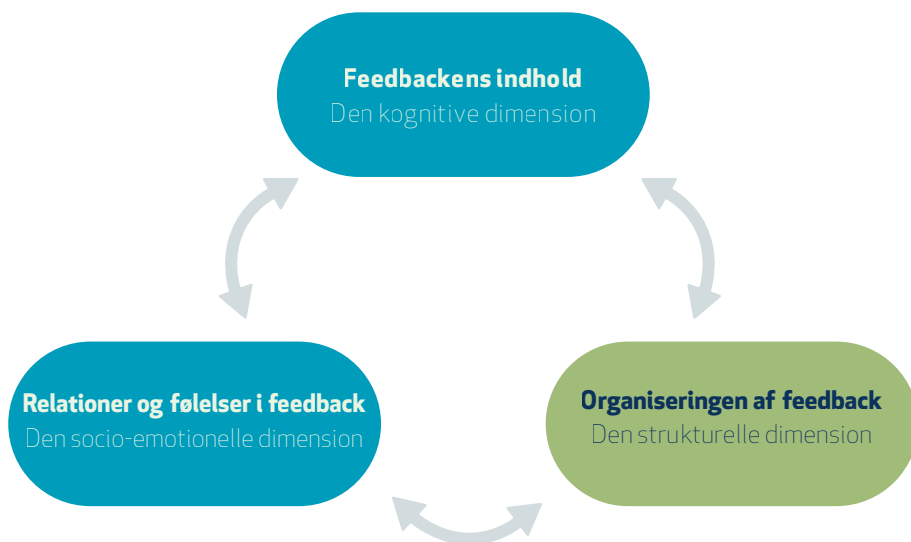
For lærerne rummer det relationelle og følelsesmæssige et dilemma, idet de på den ene side ønsker at bidrage til den gode stemning, men samtidigt kan risikere at gå på kompromis med deres faglighed og ærlighed. På de frie skoler er risikoen herfor særlig stor, da betydningen af netop det relationelle og følelsesmæssige for skoleformerne – og her særligt efterskolerne – er uhyre stor.

Organiseringen af feedback

Organiseringen af feedback handler om struktur i undervisningen, om timingen i feedbacken, sekvensering og feedbackmetoder. Alt det kalder vi for den strukturelle dimension. I et bredere perspektiv handler den strukturelle dimension også om den samfundsmæssige organisering af skolen.

Det tema, der træder tydeligst frem i undersøgelsens materiale i forhold til den strukturelle dimension, er timingen af feedbacken. I modellen, som vi tidligere har introduceret, befinder vi os nu i den nederste dimension til højre:

Model 3c: Feedbackens tre dimensioner



Elevperspektiver på organiseringen af feedback

Feedback undervejs kan støtte læring og mestring

I en traditionel summativ evaluering ligger hovedvægten til sidst i læreprocessen, som en tilbagemelding på, hvordan en proces er gået, eller på hvordan et elevprodukt lever op til bestemte standarder. I formative evalueringer ligger hovedvægten i starten og undervejs i læreprocessen. I starten klargøres, diskuteres og afstemmes mål og kriterier, og undervejs følges elevens læreproces af eleven selv, klassekammeraterne og læreren, og der genereres i fællesskab feedback, der leder processen fremad. Man kan altså sige, at summativ evaluering har en bagvægt, og formativ evaluering har en forvægt i læreprocessen. Denne forskellighed i vægtningen gør, at det er timingen snarere end lærerens intentioner, der kan afgøre, om feedback kommer til at fungere formativt eller summativt. I materialet ser vi eksempler på begge dele. Først skal vi se på, hvordan feedback kan støtte læring og mestring, når den kommer undervejs. For eleverne oplever gennemgående, at deres lærere er gode til at støtte, hjælpe og vejlede dem i opgaver undervejs i undervisningen, og flere udtrykker, at feedback undervejs i læreprocessen hjælper dem med at holde sig "på sporet":

Vi får feedback midt i forløbet. Så kommer læreren rundt og tjekker op på, hvordan det skrider frem, sådan hvordan det går, ja ligesom får rettet os på sporet henad vejen. Hvis vi nu kører sådan lidt ud af et sidespor, og så ja, får det rettet op, sådan henad vejen i stedet for bare til sidst. (August, H efterskolelev)

Clara uddyber, at hun godt kan lide at få mulighed for at rette opgaven til efter feedback. Det er med til at hjælpe hende med at kunne overskue den, i modsætning til hvis feedbacken kommer til sidst:

Det kan jeg godt lide, fordi så får man ligesom at vide, at det her det er godt, og du kan godt gøre det, og så sådan kan man nå at rette, altså sådan opgaven undervejs. I stedet for, at man står med det hele til sidst og sådan ikke rigtig kan overskue det. (Clara, R friskoleelev)

Marie nævner i tråd hermed, at det kan være med til at hjælpe hende videre, hvis man sidder fast. Hun nævner også, at det er rart ikke at sidde alene med opgaven:

Det er sådan lidt anderledes end før, hvor man ligesom også skulle sidde med det selv. Men jeg synes, det er meget rart, at de også kommer rundt og tjekker til en. Fordi hvis nu man sidder helt fast, kan de nogle gange komme med nogle gode ideer til, hvordan man kan komme videre. (Marie, H efterskoleelev)

Elevernes udsagn vidner om, at de både har erfaringer med, at feedback kan støtte læring og oplevelser af mestring, når feedback er indlejret i læreprocessen. Læringspotentialet består i, at eleverne som en del af undervisningen får lejlighed til at anvende feedbacken ved at rette og revidere deres arbejde. De tager konkrete skridt fremad, og det er de skridt, der afgør, at feedbacken er formativ. Samtidigt er der også et læringspotentiale for læreren. Når eleverne forsøger at anvende feedbacken, får læreren med det samme en respons på, om eleven har forstået den og kan omsætte feedbacken til ændringer i opgaven. På den måde kan feedbacken få en dialogisk og gensidig karakter, hvor både elever og lærere er lærende og lærer af hinanden. Denne dialog kan skærpe lærerens begrundelser for næste træk i undervisningen og udvikle læ-

rerens feedbackkompetence - også kaldet feedback literacy (Boud & Dawson, 2023).

Mestringserfaringerne kommer til udtryk, når eleverne nævner, at feedback holder dem på sporet, hjælper dem videre, hvis de sidder fast og hjælper dem med at overskue deres opgave. Alt sammen understøtter det elevers erfaringer med at lykkes i skolen. Disse erfaringer er vigtige, fordi de over tid ophober sig til positive forventninger til at kunne mestre opgaver i skolen, som vi var inde på i kapitlet om mestringsmotivation. Endvidere bekræfter Marie i ovenstående citat det relationelle potentiale feedback, som vi tidligere har nævnt, har, når hun siger, at det er "lidt anderledes end før, hvor man ligesom også skulle sidde med det selv". At indlejre feedback i undervisningen kan altså støtte elevernes oplevelse af både kompetence og tilhørsforhold, relationsmotivationen. Men mens oplevelsen af kompetencer kan igangsætte positive spiraler af mestringsoplevelser, så kan oplevelsen af tilhørsforhold imødekomme nogle af de vanskeligheder, som vi så udspille sig i relation til den socio-emotionelle dimension. Det er dog langt fra altid, at feedback foregår undervejs og er indlejret i undervisningen.

Feedback efter endt proces fordamper hurtigt

Tyngden af feedback ligger traditionelt efter en opgave er afsluttet (Beaumont et al., 2011). Dette er et mønster, vi også ser i denne undersøgelses materiale. Når eleverne bliver spurgt ind til, om de får feedback undervejs, så svarer de eksempelvis:

Når vi sidder og arbejder med noget, så får vi ikke særlig tit feedback. Det er tit, når vi er færdige med en opgave. (Karla, O friskoleelev)

Feedback fra læreren kommer ofte først, når eleverne er startet med en ny proces. Grunden er typisk, at det er meget tidskrævende for læreren at give feedback til alle eleverne. Det gælder især ved større opgaver, som i dette tilfælde f.eks. OSO (Obligatorisk Selvvalgt Opgave).

I: Går der nogle gange lang tid fra, du har afleveret en opgave til, du så får feedback på den?

M: Det har der gjort et par gange, hvor vi ligesom næsten allerede har været færdig med det næste emne, og så har vi fået feedback.

Men ja, det skifter ret meget. Vi har også lige haft OSO, så der skulle de sidde og rette 2 opgaver på samme tid.

I: Og hvordan er det så, når feedbacken bliver så forsinket?

M: Altså så kan man lige pludselig ikke rigtig huske så meget af det, man har lavet, fordi man jo er videre. (Marie, H efterskoleelev)

Timing'en gør her, at feedbacken får en altovervejende summativ karakter og primært fungerer som et vidnesbyrd til elever, forældre og skolen om elevernes gennemførelse af opgaven. Da denne type større opgaver har en formel vurderingsfunktion i kraft af at være 'obligatorisk' kan denne summative orientering være velbegrundet. Imidlertid er det fra elevernes perspektiv svært at anvende feedback på processer, der er afsluttede, og samtidigt kan de have vanskeligt ved at overføre feedbacken til andre kontekster. Studier har vist, at dette kan føre til frustration og dalende engagement, hvilket der også er gentagende eksempler på i denne undersøgelse (Vattøy et al., 2021). Det ser vi blandt andet i citatet, hvor det handler for Marie om, at det er svært at huske den proces, som feedbacken knyttede sig til, når hun 'er videre' i en ny læreproces. Udbytet af en sådan feedback er derfor begrænset, hvis den ikke relaterer sig til den proces, de er i gang med, når de får den. Med andre ord bliver feedback uanvendeligt for eleverne, når den falder uden for deres relevansvindue. Dette giver Dagmar et eksempel på:

Og så kan du sige "formuler det anderledes." Det kunne man gøre i den opgave, men det kan du ikke rigtig bruge i en anden opgave. Så jeg føler også sådan tit kommentarerne er på selve opgaven, og ikke hvad vi skal forbedre til næste gang. (Dagmar, O friskoleelev)

I dette tilfælde opleves feedbacken som dobbelt uanvendelig, fordi Dagmar hverken har mulighed for at revidere den aktuelle opgave eller oplever at kunne bruge kommentaren i en anden opgave. Det formative potentiale forsvinder. Et andet eksempel i tråd hermed er Asta, der forklarer at feedbacken ikke er til at huske, hvis der går for lang tid, før hun skal bruge den:

Altså jeg vil sige en udfordring kan være, hvis der så går rigtig lang tid, hvor du ikke skal lave noget, hvor du så kan forbedre det.

Feedback skal være der, mens det er, du kan huske det... (Asta, H friskoleelev)

I elevinterviewene er det en tendens, der kommer til udtryk hos flere af informanterne, at feedbacken kan være svær at huske, ikke læses eller kun lige skimmes. De to følgende eksempler er karakteristiske for den tendens:

I: Og hvad synes du om den feedback, du får?

F: Det er ikke altid, at jeg husker den. Man smider den meget hurtigt ud, man har den lige i tasken, og så er man sådan, okay den behøver jeg ikke mere.

I: Okay, hvorfor?

F: Fordi jeg tror, man glemmer den lidt. Man tænker sådan, den får jeg alligevel ikke brug for. Ikke fordi man er sur eller noget, det er bare sådan. Men jeg tror, man sådan, jeg føler ikke den er så vigtig. Den er nok ret vigtig, men det glemmer man lidt, den er. (Frida, H friskoleelev)

...

I: Synes I, at I får noget ud af denne der feedback, I får?

D: Altså ja hvis man læser den ordentligt igennem, kan man jo godt.

A: Jeg tror, at sådan halvdelen ikke rigtig læser det.

D: Det er også det.

A: Altså jeg tror, folk lige skimmer det og så... videre. Altså der er mange gange, jeg har glemt at tjekke det der feedback.

D: Same. Ja same.

A: Altså fordi det er jo bare sådan, man glemmer det. (Dagmar og Alma, O friskoleelever)

Eleverne giver i citaterne udtryk for, at de på den ene side godt ved, at feedback kan være vigtig, men på den anden side kræver feedbacken også at blive prioriteret, hvilket ikke altid er tilfældet. Denne pointe afspejler et fokus, der gennem de seneste 10-15 år er blevet tiltagende tydelig i feedbackforskningen, nemlig at feedback ikke bør evalueres ud fra, om den finder sted, eller ud fra, hvordan læreren giver feedback, men ud fra, om eleverne bruger den til at

forbedre deres forståelser, strategier og selvregulering (Boud & Molloy, 2013). Ifølge de engelske feedbackforskere Robert A. Nash og Naomi E. Winstone kan det blot at modtage feedback, ligegyldigt hvor høj kvaliteten er, ikke alene føre til, at eleven forbedrer sig. Det kræver, at der er lagt en undervisning til rette, hvor eleverne aktivt modtager, fordøjer og handler på den. Studier viser, at feedback, der i første omgang opleves som nyttig, mister sin værdi, hvis eleven ikke får mulighed for at bruge den til at revidere arbejdet (Gamlem & Smith, 2013).

Dette er en vigtig pointe i relation til det paradoks, der ser ud til at opstå: At den feedback, som eleverne får mest ud af (den, der kommer efter processen), og som lærerne typisk har brugt mest tid på, også er den, som eleverne profiterer mindst af. Paradokset bør lede til en øget opmærksomhed på timing af feedback og til det væsentlige spørgsmål, om den tid og de ressourcer, der investeres i feedback, giver en tilsvarende værdi for eleverne.

Lærerperspektiver på organiseringen af feedback

I lærerinterviewene genfinder vi temaet om timing, som lærerne ligesom eleverne oplever, er afgørende for, om feedbacken bliver brugt. Derudover italesætter lærerne arbejdet med feedback som en del af en bredere kollektiv kultur.

Betydning af timing

I elevinterviewene så vi, at når feedbacken kom undervejs i processen, så kunne det støtte både deres læreproces og deres oplevelser af mestring. Omvendt så vi også, at feedbacken hurtigt fordamper, hvis den ikke er relevant for de læreprocesser, eleverne er optaget af. Noget lignende ser vi i lærerinterviewene, selvom det er nogle lidt andre nuancer, der trækkes frem. En lærer fortæller, hvordan det kan være vanskeligt at få feedbacken til at få betydning for eleverne:

Der er nogle, der, så går man igennem, og man læser dem med dem, og de tænker, 'nå fedt', og så bagefter så finder man ud af, nu ligger den i skraldespanden et eller andet sted. Altså så der er nogle, der ikke hæfter sig noget særligt ved den. Det var bare ligesom det. (Thomas, F efterskolelærer)

Man fornemmer i citatet en ærgrelse over at have brugt tid sammen med en elev for så at 'finde ud af', at den er landet i en tilfældig skraldespand. Oplevelsen af, at elever ikke hæfter sig ved feedbacken, kan føre til oplevelser af ligegyldighed og måske endda spild af tid. Vi får således her igen øje på, at feedback ikke automatisk skaber læreprocesser af høj kvalitet, men at der derimod er behov for at rette fokus på elevernes udbytte af feedbacken og udviklingen af en egentlig feedbackkultur. I lærerinterviewene ser vi dog også eksempler på, hvad det betyder for processen, hvis feedbacken kommer undervejs:

Jeg synes, at nogle af de steder, hvor jeg føler, at noget har rykket sig ved nogle elever, det er dem, der er i gang med at lære, at "okay jeg skal ikke bare fede den og fede den og fede den og fede den og fede den" og så gå i gang sidste dag. Det der med at få fremrykket, at mit starttidspunkt kan faktisk give mig selv en federe proces og i den anden ende. (Tina, H efterskolelærer)

I citatet peger læreren på, at eleverne kan lære noget om arbejde i selve læreprocessen. Eleven lærer i eksemplet her, at timingen i processen kan føre til bedre kvalitet. Hvis der ikke er feedback undervejs i en proces, og det er op til eleverne selv, så vil de forskelle, der er i elevernes forudsætninger blive forstærket og uligheden mellem eleverne øges. Anderledes ser det ud, når lærerne designer feedbacken på en måde, hvor det ikke bliver et valg, om elever bruger feedbacken, som vi ser i nedenstående citat:

Ja, når jeg giver dem det tilbage, så gør de det som regel dét, at så sætter de sig og retter i den der fil, de nu har skrevet. Og så kan der være nogen, for hvem det tager lang tid, så siger jeg så, at 'så på tirsdag skal den være færdig', eller et eller andet. Men hovedparten de gør det lige med det samme. Og der kan jeg også se, der sker jo en udvikling med dem, at så fra jeg starter med at få den, og de møder det der, så tænker de også, at så kan de jo lige så godt gøre det første gang. Jeg synes i hvert fald, jeg oplever, at de bliver bedre til også selv at rette den igennem, inden de afleverer. (Helle, H friskolelærer)

Når feedbacken integreres i undervisningen, og der afsættes tid til at revidere arbejdet, kan der trænes arbejdsrutiner, som vi ser i citatet her, der på sigt kan

føre til, at eleverne arbejder sådan på egen hånd. At afsætte tid til revision efter feedback er afgørende for, om feedbacken kan fungere formativt. Selvom meget feedback tiltænkes formativt, så udfoldes potentialet først, når eleverne faktisk handler på feedbacken. Dette vigtige skridt fremmes af et gennemtænkt feedbackdesign (Winstone & Carless, 2020), såvel som af en kultur, hvor feedback er en naturlig del af processen.

Feedbackkultur

I projektarbejdet, som mange af skolerne arbejder med, er feedback en fast del af kulturen og netop integreret i undervisning på lige fod med andre aktiviteter som instruktioner, undersøgelser m.v.

I: Så det her med at stille sig op foran andre, det er væsentligt for jer, og at de kan præsentere noget og tage imod feedback og kritik?

P: Ja.

H: Helt sikkert. Og man kan sige, det er jo en del af hele projektet. Dels at man søsætter det, planlægger det, producerer det, og på en eller anden måde præsenterer og udstiller det og i den proces får feedback. Sådan, så det sidste, man kommer med, på en eller anden måde også er blevet stilladseret derhen til. Så feedbacken er ikke kun den endelige feedback, det er også hele den kontakt og den løbende feedback. (Henrik og Pia, O friskolelærere)

Læreren fremhæver her, hvordan feedbacken kan planlægges som en løbende kontakt i undervisningen og hænge sammen med den endelige feedback. I den proces kan formativ og summativ feedback hænge sammen, således at den formative proces stillaserer eleverne frem mod en endelig bedømmelse. De fungerer altså ikke som modsætninger, men snarere som to dimensioner af feedback. Således bliver ”det sidste, man kommer med” ikke noget, man tager en chance med, men noget, hvis kvalitet undervejs i processen er blevet diskuteret, justeret og revideret.

Den løbende vurdering kan givetvis tage noget af det pres, som vi så i afsnittet om præstationsmotivation, som nogle elever oplever ved at fremlægge. Hvis læreren kan eksplicitere sammenhængene mellem den løbende formative evaluering og den endelige summative, peger forskning på, at det kan være en vej til en styrket evalueringspraksis og feedbackkultur (Dolin, 2016; Sandvik & Fjørtoft, 2016). Dog kræver det, at der er klarhed over formål og mål med undervisningen, så de læringsaktiviteter, der iværksættes, er tydeligt relateret til indholdet i feedbacken. Dette også for at imødekomme at feedbacken bliver hul, som vi tidligere kom med en del eksempler på. Således synes denne didaktiske rammesætning særligt væsentlig i forløb, hvor det traditionelle faglige indhold er skiftet ud med eksempelvis projektbaserede forløb og eleverne ikke har nogen forforståelser af indhold gennem etablerede fag som matematik og engelsk.

Som læreren udtrykker i citatet her, så ligger der netop i projektanken denne ambition og sammenhænge mellem planlægning, gennemførsel og evaluering. Selvom den kan lyde selvfølgeligt, at der skal være sammenhæng i undervisningen, så viser forskning, at det er noget af det lærerne slider allermest mest (Dolin, 2016). Manglende sammenhænge kan føre til tab af mening og sammenhæng for eleverne, hvorfor det er væsentligt for lærerne og skolerne at etablere et fælles sprog eller netop kultur omkring feedback. En lærer peger på dette:

Men det er den der med at, for at den her feedbackkultur fungerer på tværs blandt eleverne, så er vi også nødt til at som gruppe at kunne flytte det sammen. (Nikolaj, T efterskolelærer)

Han understreger, at det er en kollektiv proces at skabe en feedbackkultur, og den holdning er han ikke ene om. Hvis man forstår evaluering og feedback som et socio-kulturelt fænomen, som vi gør i denne bog, så ændres kulturen ikke ved blot at fjerne karakterer (Guskey, 2019), ligesom den ikke ændres ved at sætte en anden metode i stedet. Endelig peger Yang og Carless på, at hvis man som skole gerne vil undgå kun at ændre småting og gerne vil ændre kulturen, så er man nødt til at bevæge sig væk fra, at det er de "individuelle entusiaster", der trækker læsset (Yang & Carless, 2013, s. 294). Det kræver et klarere fælles sprog for feedback, evaluering og bedømmelse – eller et socialt tolkningsfællesskab (Sandvik & Fjørtoft, 2016).

Opsamling: Organiseringen af feedback

I den strukturelle dimension er det timingen af feedback, der er omdrejningspunktet i analysen. Overordnet kan vi sige, at feedback, der er indlejret i og foregår undervejs i læreprocessen, kan støtte både elevernes læring og mestringsoplevelser. Omvendt ser eleverne generelt ikke ud til at kunne anvende feedback, der kommer efter, at et forløb er slut.

I elevmaterialet er det således primært pointer relateret til undervisningens struktur, der træder frem. I undersøgelsens spørgeskemaundersøgelse kan vi til gengæld finde pointer, der omhandler det lidt bredere perspektiv af den strukturelle dimension, nemlig de organisatoriske og samfundsmæssige rammer. Det angives flere steder i spørgeskemaundersøgelsen, at prøve- og karakterfrihed ændrer på de organisatoriske vilkår. På den ene side oplever op mod halvdelen af både efterskole- og friskolelærerne, at det giver plads til andre undervisningsformer, samt at det giver lærerne friere rammer og bredere udfoldelsesmuligheder i tilrettelæggelsen af undervisningen. På den anden side nævnes det, at forandringer i rammerne kræver uddannelse og erfaring blandt personalet, samt mere koordinering og planlægning. I det hele taget oplever lærerne det som et mere ressourcekrævende foretagende.

Denne pointe er særlig relevant, når skoler arbejder med eksempelvis projektbaserede forløb. Dette skyldes, at fagenes traditionelle viden- og færdighedsområder her erstattes eller suppleres med andet indhold, og dermed får andre overordnede mål og formål. Det er derfor helt centralt i den type af læreprocesser, at lærerne gør det klart, både for sig selv og for eleverne, hvad det er, de skal lære (formål og mål), og hvad der anses for bedre end andet (succeskriterier). Denne klarhed skal bidrage til at skabe en fælles reference-ramme for feedback. For som vi så i indholdsdimensionen, vanskeliggøres feedbackprocesser nemlig af et utydeligt indhold.

Yderligere er det afgørende, at feedbacken integreres i undervisningen, og at der er tid til at indarbejde revisioner samt at gøre hele den proces til en arbejdsrutine, som eleverne siden hen kan bruge på egen hånd. Tid og timing er således afgørende for, om feedbacken kan fungere formativt. En sådan tænkning knytter an til det at skabe en egentlig feedbackkultur som et socio-kulturelt fænomen og ikke alene som en indførelse af prøve og karakterfrihed. Anden forskning peger her på, at en sådan kultur kræver et fælles sprog for feedback, evaluering og bedømmelse (Sandvik & Fjørtoft, 2016).

Konklusion: Erfaringer med feedback på prøve- og karakterfri skoler

Analysen peger på tre vigtige dimensioner i elevernes erfaringer med feedback, den kognitive, den socio-emotionelle og den strukturelle. I forhold til den kognitive dimension, som beskæftiger sig med feedbackens indhold, ser eleverne ud til at foretrække feedback frem for karakterer. Samtidig efterlader fraværet af karaktererne mange elever med en tvivl om deres faglige ståsted, der medfører usikkerhed og desorientering. Derudover er det langt fra altid, at eleverne anvender feedbacken. Det kan for det første handle om, at nogle elever ikke kan afkode den, hvilket kan medføre en utilsigtet social ulighed i feedback. For et andet kan det handle om, at elever oplever forskellige former for det, vi kalder hul feedback, hvor der ikke er et egentlig indhold, som de kan bruge. I det hele taget synes elevernes tilgange og praksis over en bred kam at være stærkt formet af en skole- og uddannelseskultur, hvor optagelseskrav, sammenligninger, målbarhed osv. tillægges stor betydning og vægt, både generelt og mere specifikt for elevernes fremtidsmuligheder.

Derudover åbner prøvefrie forløb for et langt bredere feedbackindhold, der ser ud til at forskyde feedback fra en faglig læringsmæssig feedback til en mere personlig dannelsesmæssig feedback. En forskydning, der rummer en risiko for, at feedbacken bliver grænseløs, psykologiseret, og at nødvendige faglige læreprocesser underprioriteres.

Hvad angår den socio-emotionelle dimension, som handler om de fællesskaber og sociale sammenhænge, eleverne indgår i, giver eleverne udtryk for, at der er flere kvaliteter i det at arbejde med feedback som en social læreproces og ikke alene som et lærer-til-elev forhold. Kvaliteterne indebærer henholdsvis,

at feedback fra kammeraterne kan tilbyde et 'indefra'-perspektiv, som opleves som mere autentisk og betydningsfuld, og at feedback kan opleves som en gensidig proces, der har dannelsepotentialer. Imidlertid kan feedback som social læreproces også være følelsesmæssig vanskelig, fordi den kan opleves som personligt grænseoverskridende, både når eleverne modtager og giver feedback. Lærerne genkender, at der er kvaliteter forbundet med feedback som social læreproces, f.eks., at eleverne i nogle situationer lytter mere til hinanden end til lærerne. Dog har eleverne svært ved at tilvejebringe læringsfremmende feedback. Lærerne genkender også, at feedback kan være forbundet med stærke følelsesmæssige reaktioner. Det kan sætte dem i et dilemma: På den ene side kan opretholdelse af faglighed slide på relationer og skabe dårlig stemning, på den anden side kan opretholdelse af god stemning føre til tab og undvigelse af faglighed. Dog ser dilemmaet ud til at kunne mindskes pædagogisk og didaktisk ved en klar rammesætning af feedback.

I den strukturelle dimension, som handler om, hvordan feedback tilrettelægges og organiseres, så er det timing af feedback, der er omdrejningspunktet i analysen. Feedback, der er indlejret undervejs i læreprocesserne, kan støtte både elevernes læring og mestringsoplevelser. Omvendt ser eleverne ikke ud til at kunne anvende feedback, der kommer efter at et forløb er slut. Lærerne genkender udfordringen med timing, og der er eksempler på, hvordan timing får afgørende betydning for både elevernes og lærerens mestringsoplevelser og motivation. Projektbaseret undervisning ser ud til at skabe gode rammer, dels for at feedback integreres i undervisningen undervejs, dels for at den løbende formative evaluering kan knyttes meningsfuldt til den endelige summative evaluering. Lærerne nævner desuden vigtigheden af at arbejde kollektivt og at opbygge en fælles feedbackkultur.

DEL V: Konklusioner og fremadrettede perspektiver



Bogens hovedkonklusioner

I denne bog undersøger vi fri- og efterskoler, hvor man ikke har prøver og karakterer i skolehverdagen og ved skoleårets afslutning. Fraværet af prøver og karakterer taler ind i overvejelser, som mange lærere, skoleledere og skolefolk – herunder skoleansvarlige politikere, embedsmænd osv. – gør sig. Det handler om, hvordan man jonglerer brugen af prøver og karaktergivning i spændingsfeltet mellem på den ene side formelle krav og mål og på den anden side elevernes læring, motivation, trivsel osv. Inden vi konkluderer på vores fund, vil vi kort skitsere et overordnet pædagogisk dilemma, som spørgsmålet om prøve- og karakterfrihed aktuelt skriver sig ind i.

Et pædagogisk dilemma

For på den ene side...

Så peger megen empirisk forskning i retning af, at der eksisterer en præstationskultur i uddannelsessystemet, som i stigende grad udgør en udfordring i relation til både elevernes læring og trivsel. Karakterer og bedømmelser har altid spillet en afgørende rolle i uddannelsessystemet og i den samfundsmæssige fordeling af eleverne på forskellige uddannelser og uddannelsesniveauer, men samtidigt peger mange undersøgelser på, at betydningen er taget til. Mange elever beretter om et omfattende karakter- og eksamensfokus i udskolingen og en stigende oplevelse af pres. En udvikling, som formentlig har sine rødder mange steder, såsom i at vurderinger og bedømmelser fylder stadig mere i ungdomslivet generelt, som følge af at

præstationsfokusset er flydt over i de sociale arenaer i takt med, at brugen af sociale medier er taget til. Men rødderne må formodes også at knytte an til uddannelsespolitikken gennem de sidste årtier, hvor betydningen af internationale sammenligningsundersøgelser, måling af kompetencer og et generelt fokus på elevers præstationer og udbytte overordnet er taget til. Udviklingen har konsekvenser for elevernes trivsel, men i høj grad også for læringsudbyttet og læringsrummet, som trækkes i retning af et fokus på præstationer, resultater, bedømmelser, fejl, mangler osv. Der er således god grund til at arbejde pædagogisk med prøve- og karakterfrihed og afsøge mulighederne for at udvide undervisningens og læringsrummets fokus og styrke elevernes trivsel i skolen.

Men på den anden side...

Så er det på ingen måder omkostningsfrit eller nemt, når prøver og karakterer fjernes fra skolen. Man mister nemlig et velkendt, udbredt og anerkendt 'sprog' til at vise, om eleverne når de faglige mål, som skolen og uddannelsessystemet har sat. Al uddannelse rummer i sig en rettet, der handler om, hvad vi som samfund, uddannelsessystem og skole vil med eleverne, og her hjælper karakterer og prøver eleverne til at få øje på og orientere sig i forhold til denne rettet, særligt når vi snakker i forhold til de faglige mål og formål. Og selv om vejene gennem uddannelse for eleverne selvsagt er mangfoldige, uforudsigelige og ukontrollerbare og også rummer sociale og subjektive dimensioner, så er de faglige mål og intentioner ikke uden betydning. De er i en skolekontekst tværtimod snævert vævet sammen med det sociale og subjektive og udgør på mange måder hinandens forudsætninger i elevernes læring såvel som dannelsesprocesser. Ligesom de gennem både lovgivning, rammer, traditioner og kultur bidrager til at give skolen en rettet, som handler om, hvad vi både som samfund og skole ønsker, at eleverne skal lære og kvalificere sig i forhold til. Hertil kommer, at prøver og karakterer også bidrager til at koble de forskellige led i uddannelsessystemet sammen således, at der kan etableres en overensstemmelse mellem der, hvor man slutter i det ene led og starter i det næste. Og endelig indgår prøver og karakterer også i skolens og uddannelsessystemets overgangsritualer som noget, vi markerer, fejrer og 'afslutter med', og som også har

betydning for udviklingen af elevers selvforståelser og bidrager til at forme deres tilblivelsesprocesser, og hvordan de indgår i verden.

I store dele af uddannelsessystemet fungerer prøver og karakterer således som pejlemærker, der gør det muligt for både uddannelsessystemet, skolen og eleverne selv at få øje på, hvor eleverne og også skolerne befinder sig i forhold til denne rettethed. Prøver og karakterer gør det muligt at tale om niveau og progression i et tydeligt sprog. Og uden dette tydelige sprog for niveau og progression kan eleverne opleve usikkerhed om, hvorvidt de bevæger sig i den intentionelle retning, og det kan blive sværere for dem (og lærerne og skolerne) at navigere i forhold til de forventninger, som skolen og samfundet har til dem. Det er en usikkerhed, der for elever i udskolingen kan blive forstærket af, at de befinder sig på et særligt tidspunkt i deres skoleliv, hvor adgangsmuligheder videre i uddannelsessystemet fylder meget. Selvom uddannelsessystemets prøve- og karakterkrav nok er fraværende for en stund, udgør de samtidig et vigtigt baggrundstæppe og referencepunkt for eleverne, sådan som uddannelsessystemet er indrettet i dag.

Vi står således med et pædagogisk dilemma. På den ene side har elever behov for pejlinger på, hvor de står i forhold til, hvad der forventes af dem fagligt. På den anden side har fokusset på karakterer og bedømmelser mange steder antaget et omfang, der gør, at en meget instrumentel tilgang til uddannelse synes at præge elevernes faglige kvalifikationsprocesser. Yderligere betyder dette dominerende fokus på faglige mål samt karakterer og prøver, at andre centrale dele af elevernes uddannelse – eller andre dele af deres dannelse om man vil – ikke får samme opmærksomhed i den offentlige debat. Dette vender vi tilbage til.

Overordnede konklusioner

Bogens samlede konklusion er, at prøve- og karakterfriheden på fri- og efterskolerne rummer en række potentialer, men at disse kun delvist forløses. Samlet set finder vi en uhyre høj skoleglæde hos eleverne på prøve- og karakterfri forløb, ligesom lige under halvdelen af eleverne oplever en styrkelse af deres faglige læring som følge af karakter- og prøvofriheden. Analyserne af elevernes motivation viser, at fraværet af karakter- og prøvefokus giver plads til andre

undervisningsformer, der åbner for andre former for motivation blandt mange elever, ligesom det kan skabe en øget nysgerrighed og engagement, større selvtillid, mindre frygt for at fejle, udvikling af egne interesser og stærkere faglige og sociale relationer i klasserummet. Analyserne af elevernes motivation peger således på væsentlige lærings- og trivselsmæssige gevinster for en del elever ved prøve- og karakterfriheden.

Samtidigt peger analyserne af den feedback, der træder i stedet for prøver og karakter, imidlertid på en generel mangelfuld feedbackpraksis og et generelt fravær af en udviklet feedbackkultur. Det påvirker på forskellige måder alle elever, men rammer særligt en andel af elevernes motivation for læring negativt og fører til tider til tab af mening og retning i undervisningen. Ifølge spørgeskemaundersøgelsen oplever mellem en fjerde- og en femtedel, at prøve- og karakterfriheden påvirker deres motivation og selvdisciplin negativt. Og næsten halvdelen af eleverne vurderer, at prøve- og karakterfrihed gør det sværere for dem at vide, hvor de ligger rent fagligt.

Med denne konklusion lægger vi os i slipstrømmen af anden forskning på området, som peger på, at det er en uhyre krævende og kompleks pædagogisk opgave at bedrive skole og uddannelse uden prøver og karakterer. Og at det samtidigt er helt afgørende, at fjernelsen af prøver og karakterer går hånd i hånd med andre former for feedbackpraksisser. Hertil kommer, at prøve- og karakterfriheden kan ramme skævt. Der er således indikationer i undersøgelsen på, at en større andel af de elever i de prøve- og karakterfri forløb, der vurderer sig selv som fagligt højt præsterende, oplever den faglige læring i et prøve- og karakterfrit læringsmiljø mere positivt end de resterende elever. Og modsat oplever de elever, der ikke vurderer sig selv som fagligt højt præsterende, i mindre grad, at prøve- og karakterfriheden styrker dem fagligt, ligesom de giver udtryk for, at prøve- og karakterfriheden gør det sværere for dem at koncentrere sig om det faglige.

Undersøgelsen tegner således et billede af, at prøve- og karakterfriheden særligt kommer de i forvejen fagligt højtpræsterende til gavn snarere end de fagligt lavpræsterende, hvilket peger i en anden retning end andre aktuelle

undersøgelser af prøve- og karakterfrihed⁷. Forskningen er generelt langt fra entydig her, og vi får således øje på, at prøve- og karakterfrihed i sig selv ikke kan siges at være 'bare' godt eller skidt. Man skal med andre ord være varsom med at drage for entydige konklusioner om prøver og karakterer i diskussionen og den pædagogiske praksis, for udfaldet af prøve- og karakterfrihed er afhængig af en række forhold og omstændigheder, som også meget anden forskning peger på. Med afsæt i denne undersøgelse ser særligt tre forhold ud til at spille afgørende ind på, hvordan prøve- og karakterfriheden falder ud, nemlig 'Hvornår?', 'Hvor meget?' og 'Hvad så?'.

'Hvornår?' handler om, at det synes at spille en væsentlig rolle, på hvilket tidspunkt i elevernes skolegang eller uddannelsesveje, at man reducerer omfanget af prøver og karakterer. Indfører man således prøve- og/eller karakterfrihed eller reduktion af samme på et tidspunkt, hvor eleverne står overfor at skulle bevæge sig videre i uddannelsessystemet, synes der at være et øget behov for opmærksomhed på elevernes ønsker om at vide, hvor de står fagligt set.

'Hvor meget?' handler om reduktionens omfang. Der er med andre ord forskel på, om der er tale om en begrænset reduktion af prøver og karakterer, eller som vi har set det på fri- og efterskolerne, en omfattende reduktion. En sådan omfattende reduktion afføder grundige og skarpe svar på det næste spørgsmål om 'hvad så'.

'Hvad så?' handler om, hvad der sættes i stedet for prøver og karakterer, når man reducerer eller fjerner disse. Hvilke andre former for feedback skruer man op for når, der skrues ned for prøver og karakterer? Og i hvilket omfang indgår feedback som en integreret praksis i læringsmiljøet – altså i hvilket omfang er der udviklet en egentlig feedbackkultur. Dette er forudsætningen for at løfte potentialerne i prøve- og karakterfriheden og opnå de både lærings- og danelsesmæssige potentialer, der er ambitionen.

7 Et studie af en reduktion af karakterer i 1.g., der er gennemført parallelt med undersøgelsen i denne bog, peger på, at reduktionen øger gennemførslen blandt elever med lave grundskolekarakterer (Danmarks Evalueringsinstitut 2024). Metodisk adskiller denne undersøgelse fra nærværende ved at være kvantitativ modsat denne, hvor hovedvægten ligger på kvalitative data, hvorfor det kvantitative studie her er mindre end det, der er gennemført af EVA.

Vores analyser viser således, at prøve- og karakterfriheden rummer en række udfordringer, som med fordel kan adresseres i det videre arbejde med prøve- og karakterfrihed på fri- og efterskolerne. For prøve- og karakterfrihed eller reduktioner i prøver og karakterer synes at være et afgørende og potent spor at bevæge sig videre ud af ikke mindst i disse år, hvor uddannelse som nævnt i stigende grad synes at bære præg af instrumentalisering, og hvor der er et behov for at styrke unges trivsel. Og da fri- og efterskolerne har ganske vide rammer i tilrettelæggelsen af undervisningen, da de blot 'skal stå mål' med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen (Friskoleloven 2024), er der store muligheder for at forfølge og udvikle yderligere på prøve- og karakterfriheden på disse skoler.

Med prøve- og karakterfriheden understøttes friskolernes og efterskolernes ambitioner om at gøre skole og uddannelse på måder, der kan åbne andre uddannelseshorisonter for eleverne. Horisonter, hvor skolernes hovedsigte og formål understøttes gennem et styrket samspil mellem faglig læring (kvalifikation), socialisation og subjektifikation forstået som det at blive til som selvstændigt tænkende, voksent, handlende og myndige subjekter i og med verden omkring dem.

Konklusioner om formål og resonans

I bogen har vi løbende ladet Gert Biestas (2010) tanker om uddannelsernes tre formålsdomæner: kvalifikation, socialisation og subjektifikation og Hartmut Rosas (2021) begreb om resonans kaste perspektiver ind over vores analyser. Men hvad har de så hjulpet os med at få øje på i de prøve- og karakterfri forløb?

Biesta kan gennem sine tre formålsdomæner hjælpe os til at få øje på de dannelsesmæssige aspekter ved prøve- og karakterfriheden. Som bekendt argumenterer Biesta for, at alle tre formålsdomæner, kvalifikation, socialisation og subjektifikation, altid vil være til stede i skole og uddannelse, men at nutidens uddannelsessystem er så fokuseret på at levere læringsresultater, at det overvejende er formålsdomænet kvalifikation, der får plads og opmærksomhed. Det skaber i bedste fald elever, der er fagligt dygtige, men hvis sociale kompetencer og evne til at tænke selvstændigt ikke i samme omfang er genstand for pædagogisk opmærksomhed.

Samlet set viser analysen, at når karakter og prøver fjernes på fri- og efterskolerne, så forskyder det ellers dominerende fokus på kvalifikationer sig over i retning af socialisation og subjektifikation. Prøve- og karakterfriheden

synes således at skabe gode betingelser for elevernes tilblivelses- og dannelsesprocesser. Selvom Biesta betoner, at subjektifikation udgør det væsentlige i relation til elevernes muligheder for at komme til selv i mødet med verden, er de to andre domæner væsentlige i en samlet forståelse af det, vi i denne bog forstår som dannelsesprocesser. Det handler altså ikke blot om subjektifikation og socialisation, men også om kvalifikation og ikke mindst om samspillet mellem de tre dimensioner. Risikoen på fri- og efterskolerne synes her at være modsat den, der gør sig gældende i store dele af det øvrige uddannelsessystem, nemlig den, at betoningen af subjektifikation og socialisering får kvalifikationsdimensionen til at glide i baggrunden. For selvom subjektifikation og socialisering som formålsdomæner opmuntrer elever til at vende sig mod verden på en voksen måde og til at tage del i verdens (skolens) kulturer og praksisser og samarbejdsformer, så kræver dette også faglige kvalifikationer, hvis undervisningen skal forløse potentialerne i elevernes dannelsesprocesser.

Rosas resonansbegreb, som går tættere på mødet mellem elever, lærere og fag, har hjulpet os med at synliggøre noget af det særlige ved prøve- og karakterfriheden. En af Rosas bærende pointer er, at nutidens uddannelsessystem, hvor læringsmålene i stigende grad er faste og lukkede, og hvor eleverne anspores til at opnå kontrol over viden, langt fra skaber optimale forudsætninger for, at eleverne kan opnå resonans. Resonans indbefatter nemlig en åbenhed i mødet med verden, således at verden kan bevæge eleven, samtidig med at eleven bevæger verden. I de prøve- og karakterfri forløb, hvor undervisningen i langt højere grad betoner det åbnende og processuelle, kan der skabes anledninger til en sådan gensidig bevægelighed. På tværs af analyserne har vi da også identificeret en lang række fortællinger fra elever, der ser ud til at have oplevet forbedrede betingelser for resonans i undervisningen.

Der er imidlertid også elever, der som nævnt har svært ved at få øje på, hvad de har lært, om de gør det godt nok og bevæger sig i den rigtige retning. For disse elever kan undervisningen fremstå så åbnende og processuel, at de farer vild i både proces og retning, ligesom de kommer i tvivl om, hvorvidt de bliver rustet godt til at træde ind i et fremtidigt ungdomsuddannelsessystem. Her er mødet med verden ikke præget af en gensidig bevægelighed. Disse elever risikerer derimod at opleve, at de bliver kastet rundt af verden uden mål og med – og er snarere i fare for at opleve fremmedgørelse end resonans.

De begrebslige perspektiver, som Biesta og Rosa kaster ind i analyserne, understreger vigtigheden af de alternative lærings- og dannelseshorisonter, som prøve- og karakterfriheden åbner for. Men de synliggør også et signifikant

behov for at videreudvikle og kvalificere feedbackpraksisser, der opleves som menings- og retningsgivende for eleverne, så balancen ikke tipper fra overfokus på kvalifikation i de øvrige dele af uddannelsessystemet til overfokus på socialisation og subjektifikation på friskolerne og efterskolerne.

Der er i den forbindelse god grund til at være opmærksom på en tendens i uddannelsessystemet, der peger i retning af en stadigt mere markant 'arbejdsdeling' mellem de forskellige skoleformer. En 'arbejdsdeling', hvor de formelle uddannelser i stigende grad 'tager sig af' eller orienterer sig mod den faglige kvalificering, og hvor friskolerne og særligt efterskolerne 'tager sig af' socialisationen og subjektifikationen. En sådan arbejdsdeling kan, set fra et elevperspektiv, føre til en meget ujævn og kontrastfyldt transition fra grundskole over efterskole til ungdomsuddannelse. En transition hvor elever kan opleve at gå fra et overvejende stærkt styret læringsrum med fokus på kvalifikation til læringsrum, der vægter det helt modsatte ved at rette sig mod socialisation og subjektifikation, og så tilbage igen.

I det følgende forlader vi de overordnede konklusioner og zoomer ind på de konklusioner, som kan udledes af analyserne af motivation og feedback i bogens Del III og IV.

Konklusioner om motivation for læring

Vi anskuer i denne bog elevers motivation for læring som en foranderlig og bevægelig størrelse. Motivation er i vores forståelse ikke noget, der bor 'inden i' den enkelte elev, men er snarere et fænomen, der kontinuerligt bliver til og forandres under indflydelse af samfundsmæssige tendenser, men også mere konkret af det, som eleverne bringer med sig ind i skolen, og de måder, som skolen møder dem på. Motivation bliver med andre ord til i et samspil mellem individer og kontekster og ikke alene i individer.

I Del III introducerer vi på den baggrund en motivationsmodel, inspireret af et tidligere forskningsarbejde (Pless et al., 2015), hvor motivation brydes op i fem forskellige motivationsorienteringer. Modellen er udviklet som en hjælp til at reflektere over praksis og ikke som et redskab til at typologisere elever. Den er således tænkt som støtte til lærere og ledere, der ønsker at arbejde mere systematisk med elevernes motivation for læring, idet man ved hjælp af modellen kan kvalificere ens pædagogiske og didaktiske refleksioner og hjælpe til at få øje på, hvad der sker hos eleverne i en given læreproces.

Model 2a: Udvidet model over de fem motivationsorienteringer på prøve- og karakterfri forløb og skoler



Modellen viser, at der er forskellige dimensioner i spil, når vi skal forstå elevernes motivation for læring. Når man panorerer hen over de fem motivationsorienteringer blandt eleverne på de prøve- og karakterfri skoler, så er det første væsentlige fund den betydelige rolle, som selvbestemmelsesmotivationen spiller for eleverne. Den opstår særligt, når eleverne oplever at få mulighed for selv at træffe beslutninger og tage ansvar for deres læring, og eleverne selv forbinder selv denne motivationsorientering med den 'løser' rammesætning, som de oplever kendetegner undervisningen på de prøve- og karakterfri forløb.

Mange af eleverne oplever i høj grad at blive motiverede af muligheden for selv at sætte et stærkere aftryk på deres skolehverdag, men samtidig udfordrer og presser selvsamme mulighed de elever, der har svært ved at afkode de krav og forventninger, som skolen stiller til dem. De efterspørger i høj grad klarhed over, hvad der forventes af dem. Dette synes, udover at handle om mangelfuld feedback, også at knytte an til rammesætninger, der er 'løse' og frie på for mange dimensioner. Hvis man skelner mellem, *hvad* der arbejdes med – altså det faglige indhold – og *hvordan* der arbejdes med *hvad* – altså arbejdsformerne (Bernstein 2000). Så kan løse rammer eksempelvis godt opnås ved elevernes selvbestemmelse over et emne og måder at arbejde med det på, samtidig med en stram rammesætning af de faglige rammer for dette emne ved, at man som lærer stadig er til stede og hegner elevernes selvbestemmelse fagligt ind.

Et andet fund i relation til elevernes motivationsorienteringer er, at de prøve- og karakterfri forløb ser ud til at øge trygheden og mindske præstationspresset i undervisningen. Læringsrummet opleves af eleverne som åbent for, at man kan være elev på mange måder. Undersøgelsen peger dog her på, at det ikke er sådan, at præstationsmotivationen helt forsvinder, men derimod at den kobler sig til læringssammenhænge som eksempelvis fremlæggelser, som ofte er kollektive og ikke koblet op på bedømmelser, der kan kategoriseres som enten rigtige eller forkerte. Dermed ser den præstationsmotivation, der skabes hos eleverne, ud til at kunne blive bragt i spil uden at få samme følgeskab af markante individuelle oplevelser af pres og utryghed, som ellers kan være koblet til den præstationsmotivation, der følger med brugen af prøver og karakterer.

Set i forhold til de udfordringer med præstationskultur, som konkurrencegørelsen og instrumentaliseringen af uddannelsessystemet afføder, er det vigtigt at bide mærke i, at præstationsmotivationen fortsat udgør en central del af elevernes motivation på de prøve- og karakterfri forløb. Elevernes optagethed af præstationer er drevet af helt legitime ønsker (eller behov) for at ville præstere over for omverdenen og blive anerkendt for deres præstationer. Samtidig viser vores analyser imidlertid, at denne motivationsorientering her aktiveres på måder, der mindsker nogle af de utilsigtede konsekvenser, som vi forbinder med præstationskultur, idet blandt andet netop trygheden og åbenheden i læringsrummet åbnes op.

For det tredje synes fraværet af prøver og karakterer yderligere at føre til, at det at levere rigtige svar og opnå høje karakterer ikke fremstår så afgørende for eleverne, som det er tilfældet i mange andre udskolingssammenhænge.

Vores analyser peger på, at det åbner for, at den nysgerrighed og fordybelse, der er et af vidensmotivationens særlige kendetegn, kan træde tydeligere frem hos eleverne.

I analyserne er der for det fjerde også mange stærke fortællinger om relationer i eksempelvis gruppearbejdet, som ligeledes virker motiverende for mange. Men det er dog ikke alle elever, der står lige centralt i de relationer, som etableres gennem gruppearbejdet, og der er således også elever, der oplever, at deres stemme ikke tæller undervejs, og der sniger sig dermed et spørgsmål om ulighed og udgrænsninger ind, som kan overskrive relationsmotivationen i krydsfeltet mellem det sociale og det faglige, som vi tidligere har været inde på. Men en ting er, hvad der er med til at styrke elevernes motivation for læring på de prøve- og karakterfri skoler. Noget andet er, hvad der fra skolernes side skrues op for af andre feedbackformer end prøver og karakterer, og hvordan elever og lærere oplever disse. Vi vender os nu mod konklusionerne på Del IV.

Konklusioner om feedback som erstatning for prøver og karakterer

I bogen forstår vi feedback som en tilbagemelding til eleverne, der tager afsæt i en evaluering af elevernes indsats. I denne forståelse findes der således ingen feedback uden evaluering. Dertil kommer, at vi anskuer feedback som mere end en isoleret handling. Feedback er vævet sammen med formålet med skole og uddannelse, og hvad vi ønsker, eleverne skal lære i en given uddannelsessammenhæng. Det er ydermere afgørende, at feedback ikke kun er én ting, men kan antage mange former og opstå i mange forskellige sammenhænge og på forskellige tidspunkter i et forløb. Samlet set forstår vi således feedback som en central del af det at bedrive skole, og en stærk feedbackkultur som en vigtig brik i opbygningen af en stærk lærings- og dannelseskultur omkring eleverne.

I vores analyser undersøger vi tre dimensioner af den feedback, der finder sted på de prøve- og karakterfri forløb: Den kognitive, den socio-emotionelle og den strukturelle dimension. Der gør sig visse sammenfald gældende mellem disse tre dimensioner og Biestas tre formålsdomæner. Men de tre feedbackdimensioner i denne bog stiller mere skarpt og direkte ind på den pædagogiske og didaktiske praksis på de prøve- og karakterfri forløb og trækker derfor også andre betydningsfulde elementer frem i lyset end Biestas mere overordnede formålsdomæner. Og hvad er det så, der træder frem som afgørende i analyserne?

Den kognitive dimension kredser om feedbackens faglige indhold. I analyserne giver eleverne udtryk for, at de foretrækker feedback fremfor karakterer, men mange oplever samtidig, som tidligere nævnt, at karakterernes fravær skaber usikkerhed om deres faglige niveau. Derudover er det langt fra altid, at eleverne rent faktisk gør brug af den feedback, de får, enten fordi den er for svær at afkode for nogle elever, eller fordi den indholdsmæssigt er hul eller mangelfuld, hvilket kan føre til en utilsigtet stigning i social ulighed. Når prøver og karakterer udelades, ser feedbacken ydermere ud til at forskyde sig fra en faglig læringsmæssig feedback til en mere personlig feedback.

Den socio-emotionelle dimension handler om den sociale kontekst og de relationer, der opstår omkring feedback. Mange af eleverne oplever værdien af deres kammeraters feedback som adgangsgivende til 'indefra'-perspektiver, der opleves som autentiske og som væsentlige bidrag til både socialisation og dannelse. Samtidig kan det være følelsesmæssigt krævende, fordi feedback opleves som personlig og sårbar. Lærerne genkender værdien af social feedback, men ser også, at det kan medføre stærke følelser og dermed stiller dem i et dilemma mellem at fastholde et højt fagligt niveau og bevare en god stemning, hvilket kalder på didaktiske rammesætninger, som kan lette disse udfordringer.

Den strukturelle dimension handler om feedbackens tilrettelæggelse, timing og organisering. Formativ feedback, der gives løbende under læringsprocessen, understøtter elevernes mestring og læring bedst. Omvendt oplever eleverne, at den feedback, der er tiltænkt at være formativ og lede til forbedringer, i realiteten bliver summativ, fordi den kommer efter at forløbet er færdigt, ikke længere er relevant og derfor ikke bliver brugt. Lærerne genkender denne udfordring og ser, at god timing forbedrer både deres og elevernes motivation. Projektbaseret undervisning er særligt velegnet til at integrere formative og summative elementer meningsfuldt.

De billeder af elevers og læreres erfaringer med feedback, der træder frem i analyserne, er langt fra entydige. Stiller man skarpt på den feedback, der har elevernes faglige læring som omdrejningspunkt, så synes den, som det fremgik af den overordnede konklusion, generelt mangelfuld på flere punkter. Blandt andet fordi eleverne for ofte oplever, at den ikke giver dem svar på, hvor de står fagligt, og fordi den mangler indhold, som de kan bruge i deres videre faglige læreproces. Samtidig ser fraværet af karakterer ud til at give plads til en feedback, der har elevernes socialisation og subjektifikation som omdrejningspunkt. Den risikerer imidlertid at løsrive sig fra det faglige og dermed mi-

ste de dannelsespotentialer, der ligger i mødet mellem det faglige, sociale og subjektifikation, ligesom det i visse tilfælde risikerer at trække feedbacken i en psykologiserende og individualiserende retning.

Således peger analyserne på betydelige potentialer til at udvikle feedbacken på prøve- og karakterfri forløb og skoler, så den i højere grad adresserer elevernes faglige læring og kvalifikation, men også har blik for samspillet mellem alle tre formålsdomæner – kvalifikation, socialisation og subjektifikation – med henblik på at bidrage til de bredere dannelsesprocesser, som står så centralt for friskolerne og efterskolerne.

Fremadrettede perspektiver

Med afsæt i bogens analyser og konklusioner formulerer vi i dette kapitel en række fremadrettede perspektiver for det videre arbejde med prøve- og karakterfrihed på fri- og efterskoler. Vi lægger ud med 10 anbefalinger og formulerer derefter nogle afsluttende spørgsmål og samspil, der illustreres i nogle såkaldte 'klikmodeller', som forhåbentlig kan bidrage til at inspirere og guide det videre arbejde.

10 anbefalinger

1. Fokuser på elevernes motivation og bliv skarp på jeres forståelse af samme

Fokus på elevernes motivation er en vej til at få øje på elevernes perspektiver på skole. Det er imidlertid en hyppig fælde ved fokusset på motivation, at man kommer til at knytte motivationen eller manglen på samme til enkelte elever. Vores første anbefaling går her på, at både skoler og lærere arbejder med motivation som et greb til at løfte elevperspektiver frem, men ud fra en kontekstuel forståelse af motivation, som noget der skabes i samspil med omgivelserne. Det handler her ikke om, hvorvidt en elev er motiveret eller ej, men om at forstå, hvad der bidrager til at skabe motivation hos eleven i omgivelserne. Motivation bør således overvejende forstås og arbejdes med som et både relationelt, foranderligt og kontekstuel fænomen.

2. Arbejd balanceret med elevernes motivationsorienteringer

Styrk betingelserne for elevernes motivation gennem refleksion over, hvordan I ønsker at arbejde med de fem forskellige motivationsorienteringer og balancen mellem dem. Fravær af prøver og karakterer skaber potentielt gode betingelser for udviklingen af alle motivationsorienteringerne, men også for demotivation og for, at det faglige fortoner sig, og læringen overvejende kommer til at kredse om processer og relationer. Et sådant balancearbejde er centralt ikke mindst for elever, der kæmper med det faglige og sociale og/eller med at afkode skolens koder. Deres position på kanten risikerer nemlig at blive forstærket, hvis der ikke tages hånd om deres faglige læring samt deres vej ind i fællesskaberne.

3. Bliv klar på, hvad I vil med jeres elever

Vi anbefaler som det tredje en øget bevidsthed og tydelighed i forhold til, hvad man ønsker at eleverne skal tage med sig og inviteres ind i på de karakter- og prøvefri forløb. Det handler om klarhed over ambitioner og formål, som rummer forestillinger og forventninger om progression eller horisonter for hvad det er, eleverne skal lære og blive til. Det gælder i relation til alle tre formålsdomæner, kvalifikation, socialisation eller subjektifikation og samspillet mellem dem. Selvom al uddannelse (heldigvis) altid vil rumme en risiko for, at der sker noget andet end det tilsigtede, er fokuset på formål stadig centralt – ikke mindst i lyset af en række kommende uddannelsesreformer, der ændrer på den formelle ramme omkring skolerne (vi stiller til sidst i dette kapitel nogle hjælpespørgsmål, der understøtter sådanne refleksioner).

4. Styrk feedbackkulturen

Formål og rettethed er også afgørende for udviklingen af en feedbackkultur. Feedback kan nemlig ikke meningsfuldt finde sted uden horisonterne for, hvad man som skole, fag, lærer osv. vil med eleverne. For uden horisont er alt jo lige godt. Vi anbefaler her at udvikle et fælles sprog og en fælles kultur for feedback, evaluering og bedømmelse, der ligger i forlængelse af formål og rettethed. Med et sådan sprog bliver det lettere at formidle, forstå og diskutere pædagogiske praksisser og tiltag både på den enkelte skole og i sektoren som helhed. Skoler, der ønsker at skabe en stærk feedbackkultur, som samtidig også kan understøtte elevernes motivation for læring og skabe et trygt læringsrum, skal arbejde med fælles forståelser af formålet med feedback og værdien af feedback. Det kræver en kollektiv indsats fra både ledelse, lærere

og elever at skabe en læringskultur, hvor feedback er en naturlig og integreret del af undervisningen og samværet med eleverne på skolen. Her er det afgørende at være opmærksom på, at en fælles feedbackkultur ikke bare udvikles i et samspil mellem ledelse og lærere, men også i et samspil mellem lærere og elever, hvor man gensidigt lærer af hinanden. Det fordrer en åbenhed hos lærerne til også at lytte til feedback fra eleverne.

5. Giv tid og støtte til lærerne

For at kunne forløse potentialerne i at arbejde med prøve- og karakterfrihed, er det vores anbefaling at have en opmærksomhed på lærernes feedbackkompetencer. Arbejdet med prøve- og karakterfrihed forudsætter en læringskultur, der understøttes af stærke faglige feedbackkompetencer og det kan være nødvendigt med både kollegial sparring og kompetenceudvikling. Den enkelte lærer kan vanskeligt kan lykkes alene. Det kræver et dybdegående og langstrakt pædagogisk samarbejde mellem alle aktører om at skabe en stærk læringskultur med plads til alle og med fokus på læring og dannelse.

6. Arbejd både med formativ og summativ evaluering og feedback

Vi anbefaler, at det videre arbejde med at udvikle feedbackkompetencer og feedbackkultur tager afsæt i en skelnen mellem formativ og summativ evaluering. Begge dele er centrale for eleverne og kan i praksis i høj grad flyde sammen, men det er ikke desto mindre en central anbefaling, at skolernes indsatser og videre arbejde med prøve- og karakterfrihed inddrager begge former for evaluering i feedbacken til eleverne.

7. Udnyt mulighederne for formativ feedback

Prøve- og karakterfriheden giver særligt gunstige muligheder for at lade formative feedbackpraksisser fylde og understøtte elevernes læreprocesser. Men forløsningen af dette potentiale forudsætter et systematisk og bevidst arbejde med de formative dimensioner af feedbacken til eleverne, således at man fremmer aktiviteter og undervisning, der virker motiverende, fagligt og socialt engagerende og meningsfulde for eleverne. Vi skal senere vende tilbage til, hvordan dette kan konkretiseres.

8. Skab sammenhænge mellem formativ og summativ feedback

Vi anbefaler samtidigt at rette en tilsvarende opmærksomhed på den summative evaluering og feedback. Undersøgelsen peger på, at der er en risiko for, at lærere og skoler kommer til at stræbe efter at undgå præstationer og summative evalueringer og feedback i et forsøg på at styrke procesdelen og undgå at fremme præstationskulturen. Men uden summativ feedback er elevernes faglige læreprocesser fagligt frit svævende. En sådan oplevelse kan skabe utryghed hos eleverne, som orienterer sig i et uddannelsessystem, hvor der er mange præstationskrav. Elever, der kæmper med det faglige, har desuden brug for en mere direkte og tydelig feedback, der hjælper dem på vej og støtter dem gennem deres læreprocesser. Det er dog vigtigt, at den summative feedback knyttes tæt til den formative evaluering undervejs. Jo større sammenhæng, der er mellem undervisningens mål, den løbende formativ feedback og den afsluttende summative, jo mere mening giver det for eleverne.

9. Bidrag til uddannelsessektoren gennem at udvikle sprog for summativ feedback

I uddannelsessektoren udgør karakterer et uhyre stærkt og tydeligt sprog for summative evalueringer og feedback. I en tid med trivselsudfordringer knyttet til præstationskultur, kan det imidlertid være vigtigt at udvikle på alternative former for summativ evaluering og feedback, der kan give mulighed for afveksling og sænkelse af karakterpres. Vores anbefaling er således, at de prøve- og karakterfri skoler og forløb (videre)udvikler didaktiske og sproglige formater for summativ feedback som alternativ eller supplement til karakterer. Når prøver og karakterer udgår eller reduceres, er der mulighed for at styrke arbejdet med summative evalueringer gennem ord eller praksisser, som eksempelvis fremlæggelser, præsentation af produkter, forestillinger osv. I forlængelse heraf kunne det være en mulighed at igangsætte mere systematiske indsatser og forsøg med netop at udvikle på og eksperimentere med sådanne formater. Dette vil også bidrage til elevernes oplevelser af at være forberedte på videre uddannelsesforløb og dermed lette deres overgange videre til ungdomsudannelserne.

10. Overvej samspillet mellem feedbackens tre dimensioner

Som en sidste opsamlende anbefaling opfordrer vi til at skelne mellem de tre dimensioner af feedback, som er beskrevet i undersøgelsen. Til hver af disse

hører en række anbefalinger, der konkretiserer og uddyber nogle af de foregående anbefalinger:

Kognitiv dimension (feedbackens indhold):

- **Tydeliggør elevernes faglige ståsted:** Selvom feedback foretrækkes frem for karakterer, oplever eleverne usikkerhed og desorientering, når de ikke har et klart billede af deres faglige niveau. Det er derfor vigtigt at supplere feedback med information om, hvor eleven befinder sig fagligt.
- **Hjælp eleverne med at afkode feedbacken:** Nogle elever har svært ved at afkode feedbacken og omsætte den til konkrete forbedringer. Læreren bør differentiere feedbacken og bruge dialog, eksempler og stilladsering til at støtte elevernes forståelse.
- **Undgå hul feedback:** Feedback, der er generaliserende eller mangler konkret indhold, er uanvendelig for eleverne. Læreren skal sikre, at feedbacken indeholder konkrete anvisninger til forbedring og er relevant for den enkelte elev.

Socio-emotionel dimension (relationer og følelser):

- **Udnyt potentialet i feedback som social læreproces:** Kammeratfeedback kan give et unikt perspektiv og opleves som mere autentisk og betydningsfuld. Det er dog vigtigt at skabe et trygt rum og tydeliggøre formålet med kammeratfeedback.
- **Håndter følelser konstruktivt:** Feedback kan være forbundet med stærke følelser for eleverne, der, afhængigt af forventninger, den givne klasserumskultur og deres positioner i fællesskabet, kan have mere eller mindre på spil. Læreren skal være undersøgende i forhold til disse reaktioner og håndtere dem på en måde, der fremmer læring og trivsel.

Strukturel dimension (organisering af feedback):

- **Giv feedback undervejs i læreprocessen:** Feedback er mest effektiv, når den gives undervejs, så eleverne kan bruge den til at justere og forbedre deres arbejde. Feedback efter endt forløb fordamper hurtigt og mister sit formative potentiale.

- **Integrér feedback i undervisningen:** Feedback bør være en integreret del af undervisningen og ikke en isoleret aktivitet. Det kræver en bevidst didaktisk planlægning og en fælles feedback-kultur, som vi tidligere har været inde på.

Afsluttende spørgsmål og samspil i arbejdet med feedback

Inden kapitlet her går på hæld, skal vi slutte af med to former for hjælpespørgsmål, som kan bruges til at understøtte det videre arbejde med at forløse undersøgelsens anbefalinger. Det gælder ikke mindst de anbefalinger, der knytter sig til formål og feedback. Vi illustrerer den første form for hjælpespørgsmål med nogle såkaldte 'klikmodeller', der illustrerer nogle afgørende aspekter, der på forskellig vis skal være til stede og spille – eller 'klikke' – sammen i det videre arbejde med formål og feedback på fri- og efterskolerne.

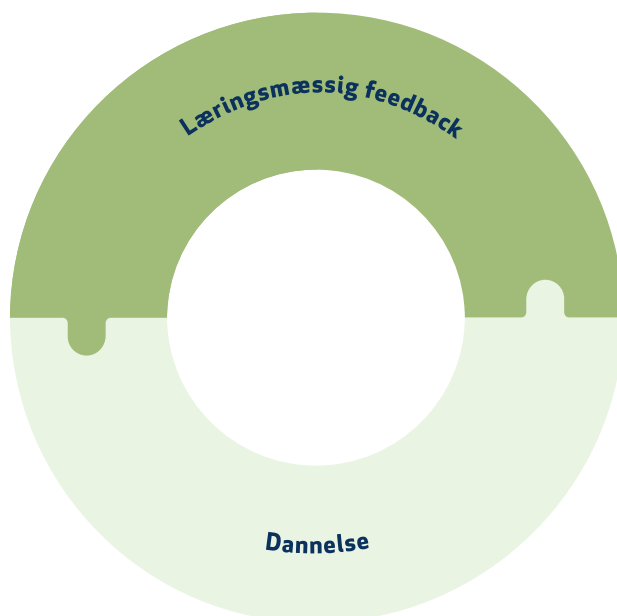
Første form for hjælpespørgsmål

Hjælpespørgsmålene her kan bruges til at understøtte refleksioner over nogle væsentlige aspekter ved det pædagogiske arbejde med prøve- og karakterfrihed. Der er tale om aspekter, der nemt kan komme til at fremstå som hinandens modsætninger, men som vi har været inde på i konklusionen, er det i forlængelse af Biesta vigtigt ikke at se aspekterne som modsætningsfyldte. De er derimod gensidigt forbundne, omend det er afgørende at være opmærksom på, hvordan de fylder og spiller sammen:

A: Hvordan kan man arbejde med samspillet mellem læringsmæssig feedback og dannelse?

Dannelse handler, som vi har fremhævet, både om kvalifikation, socialisation og subjektifikation og samspillet mellem dem, men analyserne har vist, at disse i praksis godt kan glide fra hinanden. Det kan derfor give mening at henlede opmærksomheden på følgende samspil: *Hvordan kan man som lærer og skole generelt såvel som specifikt arbejde med at skabe plads til læringsmæssig feedback som en del af det samlede arbejde med elevernes dannelse og den rettedhed, man ønsker i forhold til såvel kvalifikation, socialisation og subjektifikation?*

Model 4: Klikmodel: Læringsmæssig feedback som en del af dannelsen

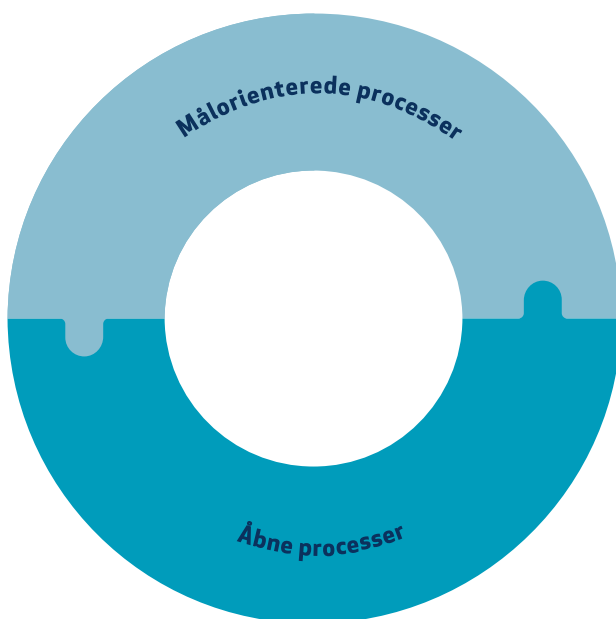


Læringsmæssig feedback kan her siges at have fokus på at give eleverne en forståelse af deres faglige niveau og progression samt at vejlede dem i at forbedre deres faglige kompetencer. Den er konkret, handlingsanvisende og relateret til specifikke læringsmål, progression og succeskriterier. Men den hænger i praksis også sammen med et bredere spørgsmål om dannelse, der omfatter dimensioner af socialisation og subjektifikation. Det handler om at rette en pædagogisk opmærksomhed i det daglige arbejde med eleverne på spørgsmål som: På hvilke måder kan jeg opmuntre eleverne til at blive vidende og dygtige i egen ret? På hvilke måder kan jeg opmuntre eleverne til at handle og gøre noget, alene og sammen, med den faglighed, viden og de kompetencer, de tilegner sig? Hvordan kan jeg som lærer understøtte elevernes faglige nysgerrighed, samarbejdsevner, ansvarlighed og engagement, og hvordan kan jeg skubbe til, støtte og opmuntre eleverne til at bringe deres færdigheder i spil i fællesskab med andre og på måder, der vender dem mod verden?

B: Hvordan kan man arbejde med samspillet mellem målorienterede og åbne processer?

Det næste samspil adresserer følgende spørgsmål: *Hvordan ønsker man som lærer og skole generelt såvel som specifikt at arbejde med åbne læreprocesser, hvor eleverne har indflydelse på eksempelvis indhold, arbejdsformer og evaluering såvel som mere målorienterede og styrede læreprocesser?*

Model 5: *Klikmodel: Samspil mellem målorienterede og åbne processer*

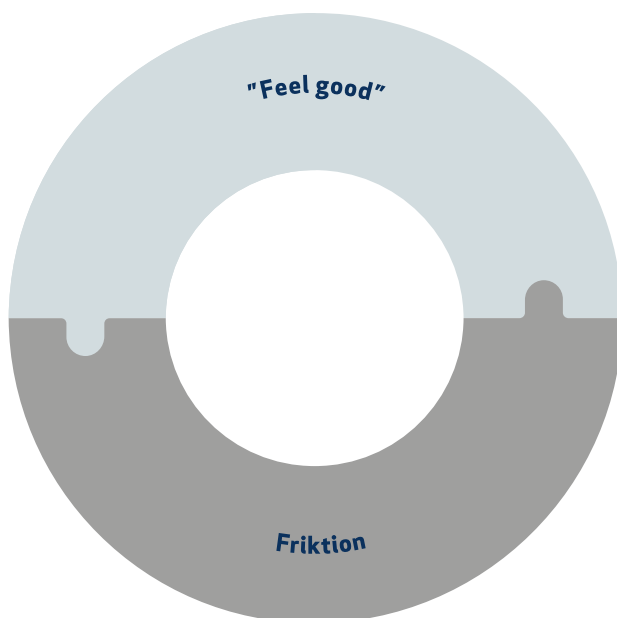


At sikre samspillet mellem åbne og målorienterede processer handler om, hvordan man i forskellige pædagogiske sammenhænge didaktisk afvejer åbenheden i læreprocesserne og pladsen til at åbne op for eksempelvis elevernes medbestemmelse, og samtidig arbejder med afsæt i en rettethed, pædagogiske og faglige mål og kompetencer.

C: Hvordan kan man arbejde med samspillet mellem "feel good" og friktion?

Samspil C adresserer dette spørgsmål: *Hvordan ønsker man som lærer og skole generelt såvel som specifikt at skabe samspil mellem et fokus på at skabe en positiv og tryk atmosfære og så samtidigt udfordre eleverne fagligt og personligt?*

Model 6: Klikmodel: Samspil mellem "feel good" og friktion

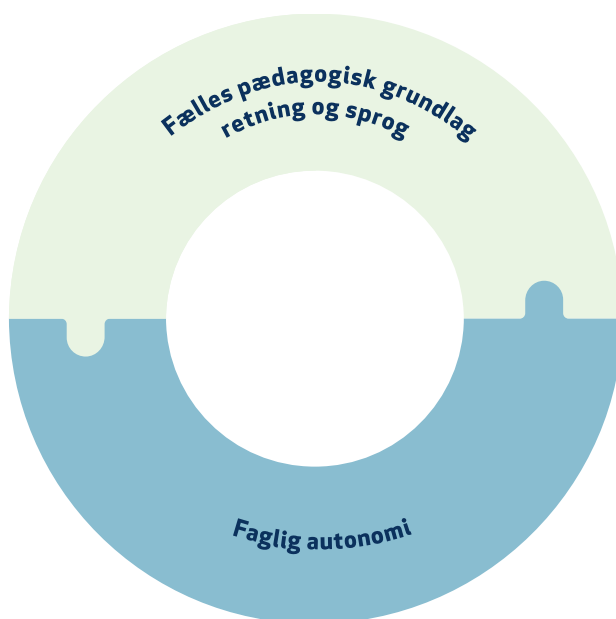


Hele fokuset på trivsel blandt eleverne læner sig ind i et samspil mellem, hvordan det gerne at ville skabe et trygt og tillidsfuldt læringsrum, hvor også elevernes interesser får lov til at være drivende til samtidigt også at skabe læringsrum der udfordrer. Eleverne skal således gerne opleve læringsrummet som trygt, men samtidigt opstår resonans og læring også der, hvor eleverne udfordres og også indimellem oplever modstand.

D: Hvordan kan man arbejde med samspillet mellem fælles pædagogisk rettetthed (kultur) og faglig autonomi?

Endelig knytter der sig følgende spørgsmål til samspil D: *Hvordan ønsker man som lærer og skole generelt såvel som specifikt arbejde med skolens og skoleformens fælles pædagogiske rettetthed og kultur i samspil med den enkelte skole og lærers faglige autonomi?*

Model 7: *Klikmodel: Samspil mellem fælles pædagogisk grundlag og faglig autonomi*



Det handler her om samspillet mellem på den ene side plads til autonomi og forskellighed i tilrettelæggelse af undervisningen hos den enkelte lærer eller skole, som er en vigtig del af friskoleverdenens pædagogiske tankegods, men samtidigt at have blik for sektorens samlede interesser, formål, kvalitet og for det at kunne sætte en retning og rammer for arbejdet med prøve- og karakterfrihed både generelt og lokalt.

Anden form for hjælpespørgsmål

Den anden form for hjælpespørgsmål tager afsæt i grundlæggende didaktiske spørgsmål som de følgende, der først kredser om læreprocessen og dernæst omkring feedback:

- *Hvad er formålet med læreprocessen?*
- *Hvilke bestemte mål, om nogen, er processen rettet mod?*
- *Hvordan er læreprocessen åben for eleverne, faget og andet 'udefra-kommende'?*
- *Er der noget, der regnes for bedre end noget andet i processen og udbyttet? Og i fald, hvad er det?*
- *Er der en progression i læreprocessen, man kan følge?*
- *Er der noget, der er rigtigt og forkert?*
- *Etc.*

Derpå kan følge didaktiske overvejelser over, hvordan kan evaluering og feedback tilrettelægges, så det stemmer overens med den læreproces, man har tilrettelagt, hvilket trækker tråde til de samspil, vi har formuleret ovenfor:

- *Hvorfor giver vi feedback?:* Hvad er formålet (formativ/summativ) (læringsmæssig/dannelsesmæssig)?
- *Hvordan giver vi feedback?:* Hvordan kan vi tilrettelægge en proces, der fremmer det formål? Hvilke metoder kan vi anvende for at fremme vores formål, og hvem skal involveres som feedbackkilder?
- *Hvad giver vi feedback på?:* Hvad er indholdet, og er det tydeligt, hvad det er eleverne skal blive bedre til i processen?
- *Hvornår giver vi feedback?:* Er timingen i feedbacken afstemt med formålet? Hvis feedbacken skal anvendes af eleverne, er der afsat tid til det?



DEL VI: Sådan har vi gjort



I denne sidste del af rapporten præsenterer vi vores tilgang og de metodiske valg og dispositioner, der ligger til grund for dataindsamlingen og analyserne i undersøgelsen.

Metodiske dispositioner

Projektets datagrundlag

Undersøgelsen bygger på såvel kvantitative som kvalitative data, der tilsammen tilvejebringer et nuanceret billede af elever og læreres oplevelser og erfaringer med prøvefri forløb på fri- og efterskoler. De kvantitative data består af to spørgeskemaundersøgelser, én med elever og én med ledere på fri- og efterskoler. Disse spørgeskemaundersøgelser blev foretaget først og har tilvejebragt en overordnet viden om prøve- og karakterfrihed. Dette overordnede vidensbidrag har fungeret som afsæt og inspiration for de efterfølgende interview med elever og lærere samt observationer i den kvalitative del af undersøgelsen. I det følgende beskriver vi de kvantitative og kvalitative data, der ligger til grund for undersøgelsen.

Undersøgelsens kvantitative data

Der har været foretaget en *spørgeskemaundersøgelse blandt 9. og 10. klasse-elever på fri- og efterskoler*, der arbejder med prøve- og karakterfrihed. Formålet med denne spørgeskemaundersøgelse har været at få et bredt perspektiv på elevernes oplevelse af, og erfaringer med at gå på en prøve- og karakterfri skole. Følgende temaer dannede omdrejningspunkt for spørgsmålene i elevspørgeskemaet: Læringskultur i klassen, faglig motivation og skoleengagement, erfaringer med forskellige evalueringsformer samt præstationskultur.

I alt deltog 424 efterskoleelever og 183 friskoleelever i denne del af undersøgelsen. Dette svarer til en svarprocent på omkring 35 % for begge skoletyper, idet undersøgelsens population også består af flere efterskoleelever

end friskoleelever. Denne svarprocent er inden for det forventelige og normalen, særligt målgruppen og metoden for udsendelsen af spørgeskemaet taget i betragtning (Wu et al., 2022). Ser vi nærmere på denne stikprøve, kan det nævnes, at langt de fleste elever er 15-17 år gamle, at lidt flere piger end drenge har besvaret spørgeskemaet, og at der er en klar overvægt af 10. klasseelever (74%). Dette skyldes særligt det faktum, at stort set samtlige efterskoleelever i stikprøven gik i 10. klasse. En større andel af friskoleeleverne gik i 9. klasse (84%). En sidste nævneværdig forskel på friskole- og efterskoleeleverne er, at efterskoleeleverne selvsagt har gået på deres skole i relativt begrænset tid, hvorimod over halvdelen (56%) af friskoleeleverne har gået på deres nuværende skole i hele deres skoletid.

Der har yderligere været foretaget en kortere *spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på fri- og efterskoler*, der arbejder med prøve- og karakterfrihed. 44 ledere ligelig fordelt mellem fri- og efterskoler deltog i undersøgelsen. Formålet med denne spørgeskemaundersøgelse har været at få viden om de overordnede pædagogiske overvejelser, som ledere på fri- og efterskoler knytter til selve formålet med og praksissen omkring de frie prøve- og evalueringsformer. Følgende temaer har dannet omdrejningspunkt for spørgsmålene i ledelsesspørgeskemaet: Overvejelser over begrundelse for indførelse af prøve- og karakterfrihed, pædagogiske og didaktiske styrker og udfordringer, evaluering og feedback samt elevernes udbytte.

Undersøgelsens kvalitative data

Med henblik på indsamlingen af kvalitative data blev der udvalgt tre friskoler og tre efterskoler til undersøgelsen ud fra følgende kriterier: 1) Over to års erfaring med prøve- og karakterfrihed, 2) Ikke Steiner-skoler, 3) Friskoler med en størrelse på omkring 150 eller flere elever, 4) Geografisk spredning, 5) Spredning i elevsammensætningen. I udvælgelsen af de seks caseskoler blev der i forlængelse heraf tilstræbt en bred repræsentation af elever i forhold til fagligt ståsted og skoleengagement, for at kunne opnå viden om, hvordan elever som er positioneret forskelligt fagligt, oplever og håndterer en skolegang med prøve- og karakterfrihed.

På hver af de seks caseskoler har der været foretaget feltarbejde over to dage i form af observationer samt semistrukturerede interview med elever og lærere (Brinkmann & Tanggaard 2020:36).

Der har været foretaget ca. 18-20 timers *observationstudier af undervisningsforløb* på skolerne. Formålet med observationsstudierne har været at få

en umiddelbar fornemmelse af undervisnings- og evalueringspraksisser på skolerne. Fokus for observationerne har således været bred med udgangspunkt i projektets overordnede problemstilling samt inspiration fra de kvantitative data. Data fra observationsstudiet har fungeret som baggrundstæppe for udviklingen af vores forståelser og indsigter, men indgår ikke direkte i analyserne.

Der har været foretaget *semistrukturerede interview med 45 elever*. Formålet med elevinterviewene har været at opnå dybdegående indsigt i elevernes skolehverdag og oplevelser af undervisningspraksis, deres erfaringer med prøve- og karakterfrihed (forskellige feedback- og evalueringspraksisser) og disses betydning for deres deltagelsesmuligheder, motivation/engagement og læring, samt deres (mulige) erfaringer med undervisning og karakterer fra andre skoleformer. Der har været foretaget i alt 16 enkeltinterview, tre interview med to elever i en gruppe (refereret til som dobbeltinterview) og fem deciderede fokusgruppeinterview. Fordelingen af elever på skoletype og klassetrin har været som følger: 24 efterskoleelever og 21 friskoleelever, 21 elever fra 9. klasse og 24 elever fra 10. klasse. Alle interview er blevet foretaget i lokaler på de pågældende skoler. Enkelt- og dobbeltinterviewene varede mellem 30-70 minutter. Fokusgruppeinterviewene varede mellem 45-70 minutter.

Der har været foretaget *gruppeinterview med otte lærere fra efterskolerne og otte lærere fra friskolerne*. Formålet med lærerinterviewene har været at opnå dybdegående indsigt i deres baggrund for arbejdet med prøve- og karakterfrihed, de konkrete undervisnings- og feedbackpraksisser, de arbejder med på skolerne, deres oplevelse af elevernes udbytte, samt muligheder og udfordringer i arbejdet med prøve- og karakterfrihed. Gruppeinterviewene med lærerne er blevet foretaget i lokaler på skolerne og varede mellem 45-70 minutter.

I slutningen af interviewene med elever og lærere har vi præsenteret udvalgte elevudsagn fra den kvantitative undersøgelse. Formålet hermed har været at få interviewpersonernes umiddelbare reaktioner på udsagnene og fornemme, om de genkender de præsenterede perspektiver.

Vurdering af data i undersøgelsen

De kvantitative og kvalitative data i undersøgelsen belyser på forskellig vis undervisnings- og evalueringspraksisser på prøvefri forløb på fri- og efterskolerne med elevernes perspektiv i forgrunden. Undersøgelsens datamateriale kaster således et nuanceret blik på, hvordan eleverne skaber motivation for

læring, hvordan de oplever feedback som erstatning for prøver og karakterer, og hvordan prøve- og karakterfrihed og feedback kan bidrage til elevernes faglige lære- og dannelsesprocesser. Undersøgelsens datamateriale tilvejebringer videre viden om lærernes perspektiv, hvordan lærerne arbejder med feedback som erstatning for prøver og karakter, og hvilke oplevelser de har i den forbindelse. Den samlede vurdering af undersøgelsens datagrundlag er derfor, at det tilbyder en bred og dyb indsigt, først og fremmest i eleverne, men også i lærerens oplevelser og erfaringer med prøve- og karakterfrihed på fri- og efterskoler.

Vægtning af ungesperspektivet i undersøgelsen

I undersøgelsen står ungesperspektiverne og de unges egne fortællinger helt centralt. Det vil sige, at det overvejende har været elevernes perspektiver, oplevelser og erfaringer, som de tegner sig i interviewene, der har været bærende for undersøgelsens analyser og fund. Lærerinterview og spørgeskemadata har suppleret disse og indgår i undersøgelsen om end i mindre omfang.

Bearbejdning af data

For at sikre en *deskriptiv validitet* er alle interview blevet optaget og transskriberet med afsæt i en transskriptionsnøgle. Med afsæt i empirien og teorien på området blev der udarbejdet kategorier til kodning af interview, og alle interview blev systematisk kodet ved hjælp af *Nvivo*. Følgende koder fremkom: 1) *tidligere skoleerfaringer*, 2) *karakterer*, 3) *læringserfaringer*, og 4) *feedback*. Hver kode har haft en underinddeling i 'positive' og 'negative' erfaringer. Efter første kodning blev data ordnet i fire nye tematikker med dertilhørende underkategorier, der var brugbare for den videre analyse. De fire nye tematikker var: 1) *uddannelsessystemet som helhed*, 2) *præstation, pres, produkt-proces*, 3) *autonomi-styring, mening-ligegyldighed*, og 4) *feedback*. Med afsæt i disse kodebaserede systematiseringer af interviewene fremkom de analyser og kapitelinddelinger, som bogen består af. Alle interviewpersoner, skoler og andre person- eller stednavne, der nævnes i bogen, er anonymiserede.

Databearbejdningen af de kvantitative data har primært omhandlet to skridt. Første skridt var at frasortere ufuldkomne og på anden vis ikke-brugbare besvarelser i datasættet. Det er dog stadig medtaget elever i det endelige datasæt, som har undladt at svare enkelte spørgsmål undervejs. Så til trods for, at 626 elever besvarede hele spørgeskemaet, vil analyserne i bogen ofte basere

sig på en anelse færre besvarelser (såkaldt 'case-wise deletion'). Dette vil særligt være tilfældet i de analyser, hvor to variable "krydses".

I andet skridt er der ved udvalgte variable til analysen foretaget rekodninger i visse tilfælde. Disse rekodninger er overvejende foretaget, hvor visse svarmuligheder er blevet lagt sammen (primært svarmulighederne: "helt enig" eller "delvist enig"). Valget af disse rekodninger er sket på baggrund af analytiske/fortolkningsmæssige hensyn samt af hensyn til diskretionering – altså at det ikke skal være muligt at regne ud, hvilke enkeltpersoner tallene i en opgørelse handler om grundet små grupper.

Analyselstrategi

Overordnet set har vi anvendt en analysestrategi, hvor vi har vekslet mellem teoretiske og tematiske analyser af empirien (Braun & Clarke, 2006), indtil der har vist sig et mønster, vi har kunnet gå videre med. Det betyder, at vi har anvendt en eksplorativ tilgang og tilgået datamaterialet med en vis åbenhed overfor det relationelle og bevægelige; det være sig eleverne imellem, mellem elever og lærere samt mellem elever, lærere og det faglige stof, der undervises i.

Med en sådan abduktiv og eksplorativ analysetilgang har vi altså løbende bevæget os mellem teori og empiri. Styrken ved denne tilgang har været, at vi har kunne bibeholde en præciseret åbenhed overfor fænomener, der viser sig at være på spil i materialet. Det betyder også at selvom undersøgelsen har været styret af en overordnet problemstilling – betydningen af prøve- og karakterfrihed på fri- og efterskoler – er de konkrete forskningsspørgsmål udviklet og forfinet løbende med respekt og sensitivitet overfor, hvad de teoretiske perspektiver og den empiriske undersøgelse tilsammen har kunne tilvejebringe.

Analyserne af det kvantitative datamateriale er overvejende af deskriptiv karakter, dog med inddragelse af Chi²-test og Cramers V i de tilfælde, hvor disse tests er relevante (test af signifikante forskelle mellem grupper samt styrke af statistiske sammenhænge). Disse analyser er kun foretaget på data fra elevspørgeskemaet, idet antallet af respondenter blandt lederne er for lavt til sådanne analyser.

Validitet

Validitet af forskning handler grundlæggende om, hvor godt en undersøgelse indfanger, det den har til hensigt at udsige noget om (Kvale 2000, s. 233). I denne undersøgelse handler analysen og vidensbidraget om at skabe nye forståelser og fortolkninger af en kompleks uddannelsesmæssig problemstil-

ling. Validiteten af disse analyser og vidensbidrag angår dels *gennemsigthed* og dels *relevans og genkendelighed* (Kvale 2000, s. 233).

Gennemsigthed har at gøre med, om de anvendte metoder er gode til at kaste lys på det, vi ønsker at vide noget om, og om det er tydeligt, hvilke metodiske greb, der er blevet anvendt, hvordan og hvorfor (Kvale 2000, s. 233). I det foregående har vi fremlagt vores metodiske greb, formålet med dem, og hvordan vi har anvendt dem analytisk, og har på den måde forsøgt netop at skabe denne gennemsigthed.

Relevans og genkendelighed som validitetskriterier handler om, hvorvidt de fremlagte analyser og vidensbidrag siger noget, der har relevans for feltet og kan genkendes. Dette er således et handlingsorienteret kriterie, der sigter mod at vurdere validiteten af undersøgelsen ud fra spørgsmål som: På hvilken måde er resultaterne genkendelige for praktikere? Tilbyder analyserne måder at forstå de pædagogiske praksisser og eleverne på, der er relevante i forhold til at kunne gøre sig meningsfulde refleksioner over praksis? Giver analyserne et kundskabstilbud, der er relevant og kan pege på nye handlemuligheder i praksis for dem, der på forskellige niveauer arbejder med prøve- og karakterfrihed på fri- og efterskolerne. På den måde handler validiteten af denne undersøgelse langt hen ad vejen om, hvorvidt analyserne og vidensbidraget kan bidrage til at skabe bevægelser i praksis.

Til slut skal der i forbindelse med validitetsvurderinger nævnes, hvordan den eksterne validitet i forhold til det kvantitative data er vanskelig at vurdere. Det skyldes dels måden, hvorpå spørgeskemaet er indsamlet (via et link til selvoprettelse), og dels at vi ikke har haft tilstrækkeligt med baggrundsoplysninger for hele populationen til at vurdere eventuelle under- og overrepræsentationer af visse grupper (f.eks. køn, alder, socioøkonomisk baggrund, etnicitet mf.). Der bør derfor udvises en vis forsigtighed i tolkningen af resultaterne fra spørgeskemadelen, hvad angår repræsentativiteten. Vi har dog tilstræbt at inkludere så mange skoler som muligt i den kvalitative del af undersøgelsen samt vægtet geografisk spredning for bedre at få alle landsdele repræsenteret.

Litteraturliste

- Ajjawi, R., & Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1106–1119. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Beaumont, C., O'Doherty, M., & Shannon, L. (2011). Reconceptualising assessment feedback: A key to improving student learning? *Studies in Higher Education (Dorchester-on-Thames)*, 36(6), 671–687. <https://doi.org/10.1080/03075071003731135>
- Bernstein, B. (2000). Pedagogical Codes and Their Modalities of Practice. I: Bernstein, B. (red.), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Biesta, G. J. J. (1995). Pragmatism as Pedagogy of Communicative Action. In *Studies in Philosophy and Education*, 13: 273-290
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.

- Biesta, G. J. J. (2018). *Undervisningens genopdagelse*. Aarhus: Klim.
- Biesta, G. J. J. (2022). *Verdensvendt uddannelse: et perspektiv for nutiden*. Aarhus: Klim.
- Biesta, G. J. J. (2024). From the point where I stand to the place where I can be found: The critique of perspectival reason as philosophy for education, *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2435336>
- Biesta G. J.J. (2024). Pligten til at gøre modstand. I: Kvols, A. M., Petersen, B. V. & Wiskerchen, M. (red.). *Pædagogik og almen didaktik - en grundbog*. Aarhus: Klim.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 25(6), 551–575.
- Boud, D., & Dawson, P. (2023). What feedback literate teachers do: An empirically-derived competency framework. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 48(2), 158–171. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1910928>
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 1–15. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.). 2015. *Kvalitative metoder: En grundbog*. 2 udg. København: Hans Reitzels Forlag.

- Bruselius-Jensen, M., & Nielsen, A. M. W. (2022). Deltagelsesprojektet: projekter som rammesætning af unges deltagelse. I M. Bruselius-Jensen, & A. M. W. Nielsen (red.), *Unge medbestemmelse og samfundsdeltagelse: tendenser, udfordringer og opmærksomhedspunkter* (s. 84-102). Frydenlund Academic.
- Butler, J. (2007). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge, Oxford
- Børne- og Undervisningsministeriet. (u.å.). *Fælles Mål. Hentet 31. maj 2023, fra <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetel-og-overgange/fag-emner-og-tvaergaaende-temaer/faelles-maal>*
- Christensen, V. (2015). Nettekster fanger og fænger: Multimodale tekster, feedback og tekstkompetence i danskundervisningen i udskolingen. Ph.d.-afhandling. Aalborg Universitet.
- Deckers, L. (2018). *Motivation: Biological, Psychological, and Environmental* (5. udg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315178615>
- Dolin, J. (2013). Dannelse, kompetence og faglighed. I J. Dolin, G. H. Ingerslev, & H. S. Jørgensen (Red.), *Gymnasiepædagogik. En Grundbog*. (2. udg., s. 67–86). Hans Reitzels Forlag.
- Dolin, J. (2016). Idealer og realiteter i målorienteret undervisning. *Cursiv*, 19, 67–87.
- Dolin, J., Black, P., Harlen, W., Tiberghien, A. & Evans, R. (2018). Exploring Relations Between Formative and Summative Assessment. I *Transforming Assessment* (Vol. 4, s. 53–80). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63248-3_3
- Dysthe, O. (2003). Om sammenhængen mellem dialog, samspil og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspil og læring* (s. 15–28). Klim.
- Dysthe, O. (2009). Læringssyn og vurderingspraksis. I J. Frost (Red.), *Evaluering i et dialogisk perspektiv* (s. 39–58). Dansk Psykologisk Forlag.

- Efterskoleloven (2022). Bekendtgørelse af lov om efterskoler og frie fagskoler. LBK nr. 1172 af 12/08/2022. <https://www.retsinformation.dk/eli/ita/2022/1172>
- EVA. (2011). *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2017). *Gymnasiernes arbejde med formativ feedback*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2020). *Forsøg med karakterfri 1.g*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Foucault, M. (1994). *Viljen til viden. Seksualitetens Historie vol. 1*. Det lille forlag, København.
- Fjørtoft, H. (2022). Karakterer i skolen. Krevende i bruk – vanskelig å klare seg uten. *Utdanningsforskning.no*, 2. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/karakterer-i-skolen.-krevende-i-bruk--vanskelig-a-klare-seg-uten/>
- Friskoleloven (2024). Bekendtgørelse af lov om friskoler og private grundskoler m.v. LBK nr. 161 af 21/02/2024. <https://www.retsinformation.dk/eli/ita/2024/161>
- Gardner, J. (2006). *Assessment and Learning*. SAGE.
- Guskey, T. R. (2019). Grades versus comments: Research on student feedback. *Phi Delta Kappan*, 101(3), 42–47. <https://doi.org/10.1177/0031721719885920>
- Guskey, T. R. & Bailey, J. M. (2010). *Developing Standards-Based Report Cards*. Corwin Press.
- Grumløse, Kaas & Berg (2020). "Jeg må være den dumme i klassen." Når skolens børn evaluerer sig selv. København: Samfundslitteratur.

- Hansen, L. A., Pedersen, B. S., & Harrits, G. S. (2019). *Vidensnotat: Præstationskultur, feedback og mindset*. VIA University College. <https://www.ucviden.dk/en/publications/vidensnotat-pr%C3%A6stationskultur-feedback-og-mindset>
- Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2018). *Using self-assessment to improve student learning*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/power-feedback/docview/214113991/se-2>
- Hattie, J. A. C. (2009) *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, London
- Helms, S. (2017). *(U)Synlig evaluering i skolen*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Illeris, K. (2015). *Læring* (3. udg.). Samfundslitteratur.
- Jackson, C. (2006). *Lads and Ladettes in School. Gender and a Fear of Failure*. Maidenhead: Open University Press
- Jepsen, P. (2017). Hvad var dannelse? *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 6(2), 95–109. <https://doi.org/10.7146/spf.v6i2.101780>
- Louw, A. V. & Katznelson, N (2018). *Karakterbogen—Om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur*. Aalborg Universitetsforlag.
- Katznelson, N., Pless, M., & Görlich, A. (2022). *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering. Om ny udsathed i ungdomslivet*. Aalborg Universitetsforlag.
- Katznelson, N., & Sørensen, N. U., (2024). Ungdomsliv og læring. *Pædagogik & almen didaktik: En grundbog*. Madsen Kvols, A. (red.). Aarhus: Klim, s. 225 239 s.

- Kjærgaard, A., Buhl-Wiggers, J., & Mikkelsen, E. N. (2024). Does gradeless learning affect students' academic performance? A study of effects over time. *Studies in Higher Education*, 49(2), 336–350. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2233007>
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik: Udvalgte artikler*. Nyt Nordisk Forlag.
- Klinge, L. (2016). *Lærerens relationskompetence. En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet.
- Korsgaard, O. (2004). *Kampen om folket: Et dannelsesperspektiv på dansk historie gennem 500 år*. Gyldendal.
- Korsgaard, O. (2021). *Efterskolen. Broen mellem barn og voksen*. Efterskolerne. https://www.efterskolerne.dk/da/Faglig_viden/Publikationer/Efterskolen_bro_mellem_barn_voksen
- Kousholt, K (2009). *Deltagelse i folkeskolens evalueringspraksis*. I: Nordiske Udkast. 37, 1/2, s. 46-55.
- Kousholt, K. B., Krejsler, J. B., & Nissen, M. (red.) (2019). *At skulle ville: om motivationsarbejde og motivationens tilblivelse og effekter*. Samfundslitteratur.
- Krogh, S. C. (2022). *Et ungdomsliv under pres? Når udskolings elever skal navigere i præstationer, køn og sociale medier*. Aalborg Universitetsforlag.
- Lau, A. M. S. (2016). 'Formative good, summative bad?' – A review of the dichotomy in assessment literature. *Journal of Further and Higher Education*, 40(4). <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.984600>
- Laursen, P. F. (2006). Den gode og autentiske lærer. In Hansen, B. G. og Tams, A. (red.) (2006). *Almen didaktik – relationen mellem undervisning og læring*. Værløse: Billesøe & Baltzer.

- Lauvås, P., & Bruun, J. (2021). *Ren formativ evaluering i skolen*. Klim.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Louw, A. V. (2013). *Indgang og adgang på erhvervsuddannelserne: Analyse af tømrerelevernes muligheder og udfordringer i mødet med faget, lærerne og de pædagogiske praksisser på grundforløbet*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Lukassen, N. B. (2018). *Formativ feedback. Systemteoretisk genbeskrivelse og empirisk undersøgelse af formativ feedback i folkeskolens 7. Klasser*. Ph.d.-afhandling. Århus Universitet.
- Lunde, K., Svendsen, C. T., Jakobsen, C. S., Facondin, S. W., Bertel, A. G. & Ankersen, P. V. (2021). *Karakterfri hverdag i fire udvalgte skoler i Aarhus Kommune*. VIA University College.
- Madsen, C. (2004). *Portfoliopædagogik*. Dafolo Forlag.
- Madsen, K. R., Román, J. E. I., Damsgaard, M. T., Holstein, B. E., Kristoffersen, M. J., Pedersen, T. P., Michelsen, S. I., Rasmussen, M., & Toftager, M. (2023). *Skolebørnsundersøgelsen*. København. Statens Institut for Folkesundhed, SDU.
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon: Hva er det som feiler os?* Universitetsforlaget.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77–86. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.77>
- Nash, R. A., & Winstone, N. E. (2017). Responsibility-sharing in the giving and receiving of assessment feedback. *Frontiers in Psychology*, 8(1519). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01519>

- Neergaard, M. (2024). Dialogisk feedback. I Sortkær, B., Hyldahl, K., & Kirkegaard, P. O. (Red.), *Feedback i læreruddannelsen* (s. 33–55). Dafolo Forlag.
- Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756–778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>
- Normann, D.-A., Sandvik, L. V., & Fjærtøft, H. (2023). Reduced grading in assessment: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104336. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104336>
- Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P., & Nielsen, A. M. W. (2015). *Unge motivation i udskolingen: Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Aalborg Universitetsforlag.
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback : All that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277–289. <https://doi.org/10.1080/02602930903541007>
- Rabøl Hansen, H. (2023). *Fællesskabende didaktikker*. Kvan
- Rosa, H. (2020). *Det ukontrollerbare*. Eksistensen.
- Rosa, H. (2021). *Resonans: En sociologi om forholdet til verden*. Eksistensen.
- Rosa, H., & Endres, W. (2017). *Resonanspædagogik: Når det knitrer i klasseværelset*. Hans Reitzel.
- Rose, N. (1998). *Inventing ourselves: Psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Sandvik, L. V., & Fjørtoft, H. (2016). Å utvikle tolkningsfællesskap i skolen: Et verktøy og et kart for vurdering. I H. Fjørtoft & L. V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen: Praksis, læring og utvikling* (s. 42–58). Universitetsforlaget.
- Sandvik, L. V., Seljeseth, A., Normann, D., & Fjørtoft, H. (2024). *Erfaring med redusert bruk av karakterer i videregående skole*. NTNU: Institutt for lærerutdanning.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. SAGE Publications.
- Simovska, V., & Kousholt, D. (2021). Trivsel - et befordrende eller tyrannisk begreb? Skitsering af et udvidet begreb om skoletrivsel. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(1), 54-64.
- Skaalvik, E. M. (2007). Selvopfattelse og motivation. Om betydningen af selvopfattelse i teorier om motivation. *KvaN*, 27(78), 71–81.
- Sortkær, B. (2019). Feedback for everybody? Exploring the relationship between students' perceptions of feedback and students' socioeconomic status. *British Educational Research Journal*, 45(4), 717–735.
- Sørensen, N. U., Katznelson, N., Hutter, C. & Juul, T. M. (2013). *Unge motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet* (1. udgave). København: Hans Reitzel.
- Sørensen, N. U., Nielsen, M. L., Ørngreen, R., Sølbeck Henningsen, B., Gundersen P. *Når unge flytter hjemmefra. Om bevægelser, udfordringer og muligheder i unges overgange til voksenlivet*. Aalborg Universitetsforlag.
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3), 467–481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- Tanggaard Pedersen, Lene (2023). *En lille bog om, hvorfor de fleste forældre skal gøre langt mindre, end de tror*. Gyldendal

- Tiftikci, N. (2019). *Undervisningspraksis og elevlæring: Et mixed methods-interventions-studie af formativ vurdering*. Ph.d.-afhandling. Århus Universitet.
- Ulriksen, L., Murning, S., & Ebbensgaard, A. B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden: Eleverfaringer - social baggrund - fagligt udbytte*. (1. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Ulriksen, L. & Leth Andersen, H. (2015). Hvad sker der med vores uddannelser? Læringsmæssige konsekvenser af karakterer. *MONA - Matematik- og Naturfagsdidaktik*.
- Vattøy, K. D. (2020). *Feedback practice as responsive pedagogy in teaching English as a foreign language*. Ph.d.-afhandling. Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.
- Vattøy, K.-D., Gamlem, S. M., & Rogne, W. M. (2021). Examining students' feedback engagement and assessment experiences: A mixed study. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2325–2337. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1723523>
- Vraa Justenborg, K. (2023). *Vurdere(n)de elevkroppe: et mixed methods-studie af kroppes interrelationelle betydning for elevers sundhed og trivsel i folkeskolen*. Ph.d.-afhandling. Aalborg Universitetsforlag.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2009). *Handbook of Motivation at School*. Routledge.
- Winstone, N., & Carless, D. (2020). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. Routledge.
- Wu, M.-J., Zhao, K., & Fils-Aime, F. (2022). Response rates of online surveys in published research: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior Reports*, 7, 100206. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100206>

- Yang, M., & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719154>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Red.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 13–39). Academic Press.
- Ågård, D. (2014). *Motiverende relationer: Lærer-elev-relationens betydning for gymnasieelevers motivation*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.

