

Formativ evaluering i gymnasieskolen

Analyse af hvordan førsteårselever karakteriserer og forholder sig til deres faglige evaluering og dennes betydning for elevernes praksisfællesskab

Jeg synes at man skal droppe det der med karakterer.

Respons giver en mere uddybende svar for, hvad man har gjort godt og dårligt, så det skubber ligesom en den vej man skal for at blive bedre

(Bilag 4, linje 288-290)

Pernille Levring Jensen

Studienummer: 2012-3398

Samfundsfag som centralt fag

164,750 anslag – 68,65 normalsider

Vejleder: Karen Egedal Andreasen, lektor ved institut for læring og filosofi.

Indleveret til bedømmelse ved Institut for Statskundskab, Aalborg Universitet

Juli, 2017

Indholdsfortegnelse

Forord.....	4
Abstract	5
Indledning	7
Stigende fokus på formativ evaluering	9
Problemformulering.....	10
Videnskabsteori.....	12
Metode	15
Gymnasieskolen som case	15
Kvalitative metode	16
Refleksioner over anvendelsen af den kvalitative metode.....	16
Den kvalitative interviewmetode	17
Interviewguiden	18
Vurdering af data og analytisk generalisering	18
Etiske overvejelser	19
Konteksten og udvælgelse af informanterne.....	20
Transskription	22
Analyse.....	23
Kodning.....	23
Teoretisk læsning	23
Tematisering og analysestrategi.....	24
Gymnasieskolen som ramme for formativ evaluering.....	26
Teoriafsnit: Evaluering og situeret læring	28
Valg af teori	28
Læringsmiljøet	28
Summativ og formativ evaluering af eleverne	29
Situeret læringsteori og praksisfællesskab.....	30
Implikationer ved anvendelse af situeret læring	30
Læring	32
Praksisfællesskabet	33
Mening og meningsforhandling	35
Legitim perifer deltagelse	36
Identitet	37
Analyse.....	38
Alba.....	38

Praksisfællesskabets sociale forhold og relationer.....	39
Social sammenligning og at præstere fagligt	42
Feedback og faglig evaluering	45
Katrine.....	46
Praksisfællesskabets sociale forhold og relationer.....	47
Social sammenligning og at præstere fagligt	49
Feedback og faglig evaluering	50
Magnus.....	52
Praksisfællesskabets sociale forhold og relationer.....	53
Social sammenligning og at præstere fagligt	54
Feedback og faglig evaluering	56
Willy.....	56
Praksisfællesskabets sociale forhold og relationer.....	57
Social sammenligning og at præstere fagligt	60
Feedback og faglig evaluering	62
Analytisk opsamling	64
Diskussion.....	66
Konklusion	70
Litteraturliste.....	73
Bilagsfortegnelse.....	79
Bilag 1: Oversigt over forsøgsskoler og kendte lokale projekter med karakterer	79
Bilag 2: Transskription af Alba.....	79
Bilag 3: Transskription af Katrine	79
Bilag 4: Transskription af Magnus.....	79
Bilag 5: Transskription af Willy	79
Bilag 6: Kodning af Alba	79
Bilag 7: Kodning af Katrine.....	79
Bilag 8: Kodning af Magnus.....	79
Bilag 9: Kodning af Willy.....	79
Bilag 10: Interviewguide.....	79

Forord

I forbindelse med udarbejdelsen af dette speciale skal der lyde en stor tak til vejleder, Karen Egedal Andreasen, lektor ved institut for læring og filosofi, Aalborg Universitet. Karen, tusind tak for vejledning, sparring og gode råd under hele specialskrivningen. Jeg har både nydt og sat stor pris på vores samarbejde gennem hele forløbet, samt at du har været min vejleder.

Tusind tak til gymnasiet for at ville samarbejde med mig. Især tak til min kontaktperson på gymnasiet. Du skal have tusind tak for både hjælp, din tid og gæstfrihed, men også fordi, at du stillede dine elever til rådighed for mig og mit speciale. Uden din hjælp var specialet aldrig blevet en realitet.

Af andre personer skal der lyde en kæmpe tak til mine fire informanter. I har alle fire været søde og hjælpsomme, og jeg sætter virkelig pris på jeres deltagelse i forbindelse med empiriindsamlingen til specialet. I skal alle have al held og lykke fremover.

Tak til Emilie og Magnus for jeres selskab i specialerummet de sidste måneder.

Til min elskede lillesøster. Tak, fordi du altid formår at minde mig om, at der eksisterer en virkelighed udenfor universitets mure. Du betyder alt.

Abstract

The background for this thesis is the increase focus on grading in Danish Upper Secondary School and a number of problems such as stress, missing motivation and missing engagement. This thesis is about formative evaluation in Danish Upper Secondary School. The aim of this thesis is to research into how the pupils characterize and relate to their evaluation and which meaning the evaluation has for the pupil's communities of practice.

To understand the issue, I will use qualitative methodology, interviews, to understand this approach by doing four interviews with pupils in a Danish Upper Secondary School and thereby get an understanding and insight of their reflections and opinions on the evaluation. The analysis' focus is how the pupils characterize and relate to their evaluation and what significance the evaluation has for their communities of practice. This understand and insight would not have been the same if I would have used quantitative methodology, such as surveys.

I have selected the theory about Situated Learning by Jean Lave and Etienne Wenger. The theory is relevant because I want to study what meaning the pupils' evaluation has for their communities of practice. There are different types of evaluation, which can be used in teaching. In addition to Situated Learning Theory I will use theory about evaluation and evaluation of teaching, so I can make a distinction between the types of evaluation in Danish Upper Secondary School.

The analysis point to different point the pupils have, the grading system makes them feel like they are numbers, however other evaluations makes the pupils see their strong sides, therefore they can use the evaluations to become better and learn more. The analysis also points the fact that good relations are important for the pupils' attendance and experiences of their communities of practice. In the discussion, I will discuss which impact the society has on the designing of the theory of education and pedagogy in Upper Secondary School. I will discuss how the theory of education and pedagogy cause a particular comprehension of the pupils and the meaning with Upper Secondary School.

On the background for this thesis I can conclude that, among other things, that the type of evaluation that is used means a lot for the pupils and their communities of practice. The type of evaluation that is used is important for the relations in the pupils' communities of practice, Both between the

pupils and between the pupils and their teachers. I can also conclude, that the types of evaluation have significance for the pupils development of their identity. I can also, among other things, conclude that the qualitative methodology has been applicable to study the topic of the thesis.

Indledning

Dette speciale omhandler den faglige evaluering i gymnasieskolen, og hvordan eleverne karakteriserer og forholder sig til deres faglige evaluering, og hvordan dette har betydning for elevernes praksisfællesskab. Denne problemstilling vil blive undersøgt ud fra et fagligt læringsperspektiv. Dette er relevant, da de evalueringspraksisser, som man anvender har en indvirkning på eksisterende praksisser og udformningen af disse (Dahler-Larsen, 2004, s. 31). Det er derfor interessant at undersøge, hvordan eleverne karakteriserer og forholder sig til deres faglige evaluering, og hvordan dette har betydning for deres praksisfællesskab. Udover det faglige læringsperspektiv indeholder specialet også et socialt læringsperspektiv, idet både elevernes praksisfællesskab samt elevernes læring begge indeholder en social dimension (Rasmussen, 2009).

Gymnasieskolen har i de senere år oplevede en række problematikker, som kan have indvirkning på elevernes læringsadfærd, samt deres læringsudbytte af deres ungdomsuddannelse. Det er problematikker såsom manglende motivation og manglende engagement blandt de unge (Sørensen, 2013; Hutter & Katznelson, 2012). Elevernes læringsadfærd i form af elevernes tilgang til deres læring påvirkes af flere faktorer, herunder skolens målstruktur, samfundsdiskurser og lignende. Elevernes læringsadfærd kan være bevidst såvel som ubevidst. Ifølge professor emeritus i livslang læring, Knud Illeris, er helheden i gymnasiet vigtigt for eleverne. Illeris argumenter for, at gymnasieskolens nuværende indretning ikke skaber denne form for helhed, men derimod grundlaget for et individualiseret syn på eleverne og deres faglige kunnen, samt en øgede performance kultur og en forstærket individualisering af de mest engagerede elever. Ved at skabe helhed og sammenhæng i gymnasieskolen vil elevernes meningsforståelse omkring det at være gymnasieelev i højere grad blive forstærket (Sørensen m.fl., 2013, s. 58). En af de dimensioner, som kan bidrage til mere helhed i gymnasieskolen er måden, hvorpå eleverne evalueres fagligt. Ved at gentænke den faglige evaluering af eleverne kan man muligvis gøre op med en anden dominerende problematik i gymnasiet.

Der eksisterer en stigende performance kultur i gymnasieskolen i disse år. Performance kulturen kan være en af bevæggrundene for, at gymnasieelever i stigende grad er umotiveret og uengageret. Dette kan have betydning for, hvordan de unge oplever deres ungdomsuddannelse, og hvorvidt de gennemfører, samt hvilket fagligt udbytte de får af deres ungdomsuddannelse. Derudover kan performance kulturen også skabe et præstationspres, som kan være en stressfaktor for eleverne (Hutter & Murning, 2013; Romme-Mølby, 2013; Nielsen & Lagerman, 2017). Ifølge Camilla Hutter, områdechef

for ungdomsuddannelse ved Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), er performance kulturen med til at underminerer læringskulturen i gymnasiet (Hutters & Murning, 2013). En udbredt performance kultur blandt gymnasieeleverne virker derfor ikke som det optimale grundlag, hvis problematikkerne omkring manglende motivation og engagement skal minimeres (ibid., 2013, s. 46). Den herskende performance kultur og de øvrige problematikker i gymnasieskolen har ikke kun konsekvenser for elevernes faglige læring, men kan også være skadeligt for elevernes praksisfællesskab og de involverede lærer-elev-relationer og elev-elev-relationer, da elevernes læring også indeholder en social dimension (Rasmussen, 2009, s. 56). Det skal dog understreges, at ikke alle gymnasieelever nødvendigvis har et ensidigt fokus på præstationer og karakterer. Resultaterne i Nielsen og Lagermans undersøgelse viser dog, hvordan gymnasieelevernes hverdag er præget af præstationspres, social og faglig konkurrence, samt en følelse af at karaktererne er altafgørende for *det gode liv* (Nielsen & Lagerman, 2017, s. 10).

Fokusset på karakterer har aldrig været mere utalt som de senere år, hvilket blandt andet illustreres gennem avisoverskrifter såsom *kun hvis jeg får 12, er jeg god nok* (Torp-Pedersen, 2014), samt dokumenterne ”*De perfekte piger*” (DR) og ”*Drengene mod pigerne*” (TV2). Samtidigt har presset på eleverne sandsynligvis aldrig været større. Forskerne bag undersøgelsen *stress i gymnasiet* (2017) undersøgte stressniveauet blandt elever fra 2.g fra to nordjyske gymnasier. Af undersøgelsen kan det konkluderes, at mere end hver anden elev er lige så stresset som den femtedel af den danske befolkning, som er mest stresset (Nielsen & Lagerman, 2017, s. 9). Der kan selvfølgelig være forskellige årsager til det høje stressniveau i gymnasiet, men en af de tydelige årsager er præstationspreset og fokuset på karakterer blandt eleverne (ibid., s. 10). Stress, performance kultur, manglende motivation og engagement. Problematikker, som man hverken fra samfundets eller politiske side indtil videre har fundet løsningen på, men ligger den i realiteten lige foran os? I et interview i bogen *unges motivation og læring* (2013) kommer Knud Illeris med følgende overvejelse i kølvandet på gymnasieskolens problematikker:

”Spørgsmålet er, om man ikke burde tænke hele gymnasieskolen forfra?” (Sørensen m.fl., 2013, s. 58)

Citatet rejser et udfordrende, men også et afgørende spørgsmål, for har Illeris en pointe? Er vi nød til at gentænke hele gymnasieskolen, for at kunne overkomme de problematikker, som eksisterer i gymnasieskolen i dag? En ændring i opfattelsen af, hvordan gymnastiklærerne skal bedømme og evaluere eleverne fagligt kan være en mulig løsning på de eksisterende problematikker, og derved Illeris' spørgsmål.

Stigende fokus på formativ evaluering

Med den nyeste reform af de gymnasiale uddannelser åbnede den tidligere Venstre-regering sammen med forligspartierne Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti op for muligheden om, at gymnasierne ikke er tvunget til at give karakterer samt afsluttende standpunktskarakterer i fag, som ikke afsluttes det pågældende skoleår (Undervisningsministeriet, 2016, s. 30). Muligheden er en del af Undervisningsministeriets rammeforsøg omkring karakterfritagelse, og glæder kun tilmeldte klasser (ibid.). Men hvorfor overhovedet foretage sådan et forsøg? Et af argumenterne i aftaleteksten er, at forsøget blandt andet skal bidrage med viden omkring effekten af fremadrettet faglig evaluering. Derudover har forsøget også til hensigt at undersøge om brugen af andre evalueringsformer end den summative karaktergivning har en betydning i forhold til elevernes sociale baggrund (ibid.). Dette kan synes relevant, idet eksempelvis de franske sociologer, Pierre Bourdieu og Jean-Claude Passeron, karakteriserer uddannelsessystemet som et skalkeskjul for de sociale hierarkier i samfundet, som uddannelsessystemet både er med til at legitimere og reproducere ved at omdanne dem til akademiske hierarkier (Bourdieu & Passeron, 2006, s. 191). Spørgsmålet er blot, om nedtoningen af karakterer fremfor anden faglig evaluering i virkeligheden ikke har et langt vigtigere formål, og muligvis kan være løsningen på de eksisterende problematikker i gymnasieskolen.

Der har i de senere år været et stigende fokus på at gøre op med fokuset på karakterer, og den herskende performance kultur ved eksempelvis at indføre karakterfrie klasser, eller på anden måde nedtone brugen af karakterer fremfor mere formativ evaluering i gymnasieskolen (Rasmussen, 2016). Jeg har valgt at forfølge opgøret med den dominerende summative evaluering, hvorfor formålet med specialet er at undersøge, hvordan en gruppe førsteårselever karakteriserer og forholder sig til deres faglige evaluering, hovedsagelig i form af feedforward respons og peer feedback, og hvilken betydning dette har for deres praksisfællesskab.

Det er relevant at undersøge, hvordan eleverne forholder sig til og karakteriserer deres faglige evalueringer af flere grunde. De erfaringer, som allerede er fremkommet på området omkring brugen af formative evalueringsformer i gymnasieskolen, viser at andre evalueringsmetoder end den summative karaktergivning kan være svaret på de herskende problematikker i gymnasieskolen. Samtidigt er nogen evalueringsformer mindre effektive sammenlignet med andre i forhold til at fremme det læringsudbytte, som eleverne har brug for i dag (Rasmussen, 2009, s. 46).

I skoleåret 2015-2016 gennemførte Øregård Gymnasium ved Hellerup et forsøg omkring karakterfri kasser i en af skolens nye 1.g klasser. Forsøget havde til formål at øge elevernes og lærernes fokus på læring fremfor præstationer (Øregård Gymnasium, 2016, s. 4). Baggrund for forsøget var en oplevelse af, at eleverne havde et kortsigtet fokus på præstationer fremfor læring, samt at flere elever oplevede et stigende pres i jagten på de høje karakterer (ibid., s. 3). Flere af klassens elever oplevede, at deres faglige engagement og motivation var steget i takt med forsøget (ibid., s. 13). Ved forsøgets afslutning havde forsøgsklassen opnået bedre resultater end deres kontrolklasse, samt de øvrige 1.g klasser, i alle skriftlige og mundtlige årsprøver og årskarakterer med undtagelse af skriftlig engelsk (ibid.). Det skal dog påpeges, at der ikke kan opstilles en kausal sammenhæng mellem fraværet af karakterer og de gode resultater, som forsøgsklassen opnåede ved skoleårets afslutning (ibid.). En indikator på, at fraværet af karakterer har haft en betydning kan blandt andet antydes i elevernes fravær. Klassen havde i det første skoleår et lavt skriftlig- og fysiskfraværniveau, som efter forsøgets afslutning er steget (ibid., s. 15 & 25). Derudover tilkendegiver flere af eleverne i begyndelsen af det andet skoleår, at de spekulerer i, hvilke fag og timer som de skal deltage i for at få højere karakterer (ibid., s. 25). Disse ændringer vil have betydning for elevernes praksisfællesskab, og elevernes relation til hinanden og lærerne.

Ovenstående overvejelser har ledt til følgende problemformulering

Problemformulering

Hvordan karakteriserer og forholder eleverne sig til deres faglige evaluering, og hvilken betydning har dette for elevernes praksisfællesskab?

I problemformuleringen anvendes begrebet *karakteriserer*. Begrebet dækker over elevernes beskrivelser af væsentlige kendetegn eller træk ved deres faglige evaluering, og hvordan elevernes beskrivelser af den faglige evaluering har betydning for deres praksisfællesskab.

I problemformuleringen anvendes også begrebet *forholder*. Begrebet dækker over, hvordan eleverne stiller sig i forhold til, og opfatter eller oplever deres faglige evalueringer.

I problemformuleringen er betegnelsen *faglig evaluering* anvendt. Faglig evaluering dækker over elevernes forskellige former for summative og formative evalueringer. Der vil i teoriafsnittet forekomme en nærmere beskrivelse af, hvad summativ og formativ evaluering dækker over. Selvom eleverne primært får formative evalueringer, så har jeg medtaget den summative evaluering, da eleverne til tider får sådanne, og derfor forholder eleverne sig stadigvæk til dette i deres hverdag.

Videnskabsteori

I det følgende vil jeg udlede og redegøre for det videnskabsteoretiske grundlag for specialet. Jeg har valgt at anvende den situeret læringsteori som den bærende teori i specialet. Udledningen og redegørelsen for det videnskabsteoretiske grundlag sker således på baggrund af socialantropologen, Jean Lave, og læringsteoretikeren, Etienne Wengers fælles bog *Situeret læring og andre tekster* (2003), samt Laves bog, *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice* (2011).

Lave og Wenger beskriver i bogen *Situeret læring og andre tekster*, hvordan alle læringsteorier er baseret på fundamentale antagelser omkring *personen, verden og relationen mellem disse* (Lave & Wenger, 2003, s. 44). Grundlæggende indeholder alle teorier ontologiske og epistemologiske betragtninger og antagelser omkring mennesket og verden. *Ontologi* omhandler videnskabsteoretiske antagelser omkring virkeligheden og dens forhold. Virkeligheden kan være social såvel som fysisk, og er med til at beskrive de antagelser, som vi har omkring vores genstandsfelt (Jacobsen, Lippert-Rasmussen & Nedergaard, s 2012, s. 20-22). *Epistemologi* omhandler derimod videnskabsteoretiske antagelser omkring, hvordan vi erkender verden. Vores epistemologiske antagelser har således betydning for måden, hvorpå vi undersøger og erkender den viden vi frembringer (ibid.).

Jean Lave anvender praksisteori, hvor grundantagelsen er, at man må forstå ”(...) *individet i sammenhæng med den aktivitet-i-verden (praksis), hvori det deltager*” (Christensen, 2013a, s. 100). Ligeledes skriver Lave i sin egen bog, at

”*Next, the notion of situated activity assumes that subjects, objects, lives and worlds are made in their relations.*” og at ”*(...) people making their lives together in various historically forged institutional arrangements, not exactly as they choose*” (Lave, 2011, s. 152).

Citaterne afspejler, hvordan Lave anlægger en realistisk ontologi. Den realistiske ontologi kommer til udtryk gennem Laves betragtninger om, at personen og den sociale verden indgår i en dualitet med hinanden, hvor det subjektive, det objektive og verden skabes i relationen mellem disse. Lave understreger desuden, at det sociale liv og den sociale verden ikke kan reduceres til viden, da viden skabes i og som en del af den pågældende praksis (ibid., s. 152-153). Laves realistiske ontologi afspejles også i Lave og Wengers læringsbegreb, hvor den enkelte gennem sin læring bliver medlem af og

deltager i forskellige sociokulturelle fællesskaber som personen-i-verden (Lave & Wenger, 2003, s. 49-50).

Lektor ved Københavns Universitet (KU), Gerd Christensen, har tidligere argumenteret for, at Lave og Wenger anlægger et antiessentialistisk subjektsyn i deres situeret læringsteori (Christensen, 2013a, s. 99). Christensen begrundet dette med, at den situeret læringsteori ikke omhandler tilegnelse af viden, men derimod om at blive en person (ibid.). At Christensen argumenter for dette skyldes sandsynligvis, at Lave og Wenger forstår den enkeltes identitet, som noget der udvikles i takt med, at den enkelte lærer, og at denne læring er med til at forandrer den enkelte som menneske (Wenger, 2004, s. 15).

Det kan diskuteres, hvorvidt Lave og Wenger har et antiessentialistisk subjektsyn, som betyder at subjektet ikke har en essens i sig selv. Lave og Wengers teori er et opgør med fokuset på det kognitive, men at subjektet blot er et produkt af de sociale praksisfællesskaber og historiske institutioner kan diskuteres (Szulevicz, 2010, s. 30). Subjektet eller personen formes af de sociale praksisfællesskaber, da disse bliver den enkeltes meningshorisont, som derved er med til at skabe og præge den enkeltes handlemuligheder (Brinkmann, 2012, s. 79; Lave & Wenger, 2003, s. 48-49 & 102). Selvom Lave og Wenger forstår personen som personen-i-verden, hvorfor dualiteten mellem personen og verden kan synes at overskygge personens selvstændige eksistens, så kan der i følgende citat antydes en selvstændiggørelse af personen

“If people are always actively making the places and practices of their world—in the reciprocal relations by which those places and practices make them—then bodies are neither operating nor operated on separately from minds, but again each is made in their relations.” (Lave, 2011, s. 152).

I ovenstående citat kan det udledes, at Lave forstår mennesket, som en person, som er aktiv med til at reproducere praksisserne i verden, og at mennesket skabes i gensidigt relation med verden og dens praksisfællesskaber. Samtidigt fastholder Lave i citatet, at kroppen og tanken ikke er adskillende, men at det ikke betyder, at de er skabt i samme relation. Denne proces kan betragtes som en vekselvirkning mellem skabelsen af praksis og skabelsen af det enkelte menneske. På denne baggrund kan det diskuteres, om Lave og Wenger har et antiessentialistisk subjektsyn, eller om den enkeltes essens blot skabes i dualiteten mellem personen og verden.

Den situeret læringsteori bygger blandt andet på Laves antropologiske studier fra Liberia (Lave & Wenger, 2003, s. 7). At den situeret læringsteori bygger på antropologiske studier har betydning for teoriens epistemologiske antagelser. Laves antropologiske metode inddrager forskeren ved at lade forskeren være en del af den praksis som undersøges (ibid., s. 152). Under feltarbejdet skal forskeren således tage plads i verden, og bruge sig selv som instrument til at frembringe viden omkring den pågældende sociale verden og dens praksisser (Steno, 2015, s. 15). Det epistemologiske udgangspunkt bliver således, at hvis vi vil erkende den sociale verden, så må vi som forskere selv tage del i denne verden, for derved at kunne undersøge og frembringe viden omkring denne. I det følgende vil jeg præcisere, hvordan jeg vil anvende de ovenstående betragtninger og pointer i specialet.

I specialet vil jeg betragte verden ud fra en realistisk ontologi, og som et socialt fænomen. Dualiteten mellem personen og verden vil også få en underlæggende betydning i projektet. Ikke blot grundet teorivalget, men også grundet en antagelse om, at samfundet implicit såvel som eksplicit sender signaler til gymnasieskolen og dens elever. Disse signaler er med til at indikere overfor eleverne, hvad der har betydning, samt hvad der forventes af dem, hvilket er med til at påvirke eleverne og deres praksisfællesskab. Mit epistemologiske udgangspunkt vil afvige en smule fra den situeret lærings epistemologiske antagelser, idet jeg ikke har til hensigt at foretage feltarbejde grundet manglende ressourcer. Derimod vil jeg forsøge at frembringe viden omkring den sociale verden gennem den kvalitative interviewmetode, hvor jeg som interviewer vil forsøge at sikre mig adgang til informanternes sociale verden.

Metode

Gymnasieskolen som case

Det pågældende gymnasium, som informanterne kommer fra, vil fungere som specialets case. Case-studier kan være repræsentant for en generel sammenhæng eller et særligt, ekstremt eller et unikt fænomen (Antoft & Salomonsen, 2007, s. 31). Det pågældende gymnasium er som case ikke unik, da der ifølge Undervisningsministeriet er omtrent 15 gymnasier i Danmark, som i stigende grad arbejder med formativ evaluering, eller på anden vis forsøger at nedtone brugen af karakterer i det daglige arbejde (Bilag 1). Derimod er gymnasiet et særligt fænomen, idet gymnasiet har iværksat forskellige tiltag og projekter med fokus på formativ evaluering. Samtidigt er det et mindretal af landets gymnasier, som arbejder med formativ evaluering, hvorfor min case på denne måde er særlig i forhold til landets øvrige gymnasier.

En case er en del af virkeligheden, og kan være af empirisk såvel som teoretisk karakter. Derfor er casen heller ikke isoleret fra omverden, ligesom personen der undersøger casen heller ikke er (Antoft & Salomonsen s. 31-32). Fortolkningen af casen bliver en teoretisk fortolkning, hvor den valgte teori fungerer som en ramme for fortolkningen af casen. Den valgte teori er også med til at afgrænse, hvilke dele af casen, der er centrale for undersøgelsen (ibid., s. 38-39) Tilgangen til genstandsfeltet er en abduktiv tilgang, idet teorien vil fungere som en forståelsesramme, men med øje for nye empiriske mønstre, som eventuelt kan bidrage med ny viden omkring, hvordan eleverne karakteriserer og forholder sig til deres faglige evaluering, og hvilken betydning dette har for deres praksisfællesskab (Scott & Usher, 2006, s. 60). Når casen skal udvælges bør det ske i overensstemmelse med blandt andet undersøgelsens formål og problemformulering. Valget af case har i specialet haft den betydning, at det skulle være en af gymnasierne, som i stigende grad arbejder med formativ evaluering eller på anden vis nedtoner brugen af den summative karaktergivning (Bilag 1). Udvælgelsen af casen til specialet har været vanskeliggjort, idet området er præget stor forskningsmæssig interesse, hvilket har begrænset udvalget af mulige cases, da flere af gymnasierne enten samarbejder eller har samarbejdet med andre forskere, hvorfor flere har takket nej til at deltage i specialet. Idet casen er et særligt fænomen er casen særlig velegnet til at vise kvaliteterne i forhold til det, som gør casen noget særligt. I dette tilfælde er det gymnasiets arbejde med formativ evaluering. At casen er et særligt fænomen påvirker også generaliserbarheden af konklusionerne, men dette har en minimal betydning, idet anvendelsen af den kvalitative interviewmetode allerede vanskeliggøre en positivistisk generalisering, hvorfor en analytisk generalisering er anvendelig. At casen er et særligt fænomen kunne dog betyde,

at selv en analytisk generalisering blev vanskeliggjort, men idet formativ evaluering som forskningsfelt præges af stor forskningsmæssig interesse har det været muligt at foretage en analytisk generalisering (Neergaard, 2001).

Kvalitative metode

Den kvalitative interviewmetode er ideel til at indsamle sproglige refleksioner, argumenter, oplevelser og diskurser, hvorfor det er vurderet, at interviewmetoden er den mest anvendelige metode til at undersøge specialets problemformulering. Problemformuleringens fokus kræver, at jeg har adgang til elevernes karakteristika og hvordan de forholder sig til deres faglige evaluering, for derved at kunne undersøge, hvilken betydning dette har for deres praksisfællesskab.

Den kvalitative interviewmetode er eksplorativ, som betyder *undersøgende* eller *udforskende* (Harboe, 2006, s. 32). Jeg har valgt at anvende en kvalitativ metode, da kvalitative metoder i højere grad undersøger i dybden, idet interviewforskning handler om at få indblik i et andet menneskes livsverden. Interviewmetoden er således åbn overfor nuancer og individuelle situationer og særpræg sammenlignet med kvantitative metoder (ibid.). Selvom eksempelvis kvantitative spørgeskemaundersøgelser også kan undersøge i dybden, så tillader anvendelsen af den kvalitative interviewmetode at stille uddybende og supplerende spørgsmål, for på denne måde komme dybere ned i informanternes sproglige refleksioner, oplevelser og udlægninger. Dette ikke havde været muligt, hvis jeg havde foretaget en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse. Derfor er den kvalitative interviewmetode vurderet mest anvendelig i bestræbelserne på at besvare den stillede problemformulering, da jeg gennem den kvalitative interviewmetode kan indsamle livsnære og nuancerede informationer fra elevernes livsverden (ibid., s. 33). Kvalitative metoder og den kvalitative interviewmetode er desuden mere anvendelig til at undersøge komplekse forhold, hvorfor dette er en fordel grundet specialets formål (ibid., s. 39).

Refleksioner over anvendelsen af den kvalitative metode

I det følgende afsnit vil jeg reflektere over, hvordan genstandsfeltet metodisk kunne være håndteret anderledes end ved anvendelse af den kvalitative interviewmetode. Jeg overvejede en kombination af den kvalitative og den kvantitative metode, da tilgangene på denne måde ville opveje hinandens svagheder. Indledningsvis overvejede jeg muligheden for at benytte kvantitative spørgeskema som et supplement til den kvalitative interviewmetode. Fordelene ved at foretage en spørgeskemaundersøgelse

er, at jeg ville få mulighed for at undersøge populationen i bredden, og derved få data, som kan generaliseres (ibid., s. 33). Derved kunne en spørgeskemaundersøgelse være med til at opveje den manglende generaliserbarhed, som er forbundet med anvendelsen af kvalitative metoder (ibid.). Ulempen ved at kombinere en spørgeskemaundersøgelse med interviewmetoden er, at det kan være to meget tidskrævende processer afhængig af antallet af respondenter. Den kvalitative interviewmetodes manglende generaliserbarhed vil jeg redegøre for senere.

Grundet Laves antropologiske epistemologi, som også præger den situeret læringsteori, har jeg overvejet muligheden for at foretage feltarbejde eller deltagerobservation (Hastrup, 2010, s. 55; Raudaskoski, 2010, s. 81). Feltarbejdet er velegnede til at genere viden omkring de forhold, som præger den menneskelige handling, mens deltagerobservation anvendes til at studere de praksisser, som mennesker indgår i, samt handlingerne og interaktioner indenfor disse praksisser (Hastrup, 2010, s. 56; Raudaskoski, 2010, s. 81). Både feltarbejde og deltagerobservation giver en særlig viden, da forskeren selv er deltagende i de handlinger og interaktioner, som deltagerne foretager (Hastrup, 2010, s. 57). Derudover er begge metoder velegnede som supplement til den kvalitative interviewmetode (Harboe, 2006, s. 33). Begge metoder er dog fravalgt, da metoderne er meget tidskrævende sammenholdt med specialets tidsramme. Hvis jeg havde haft de fornødne ressourcer, så kunne anvendelsen af observationsstudier eller feltarbejde betyde, at jeg fik muligheden for at komme ind bagved informanternes sproglige refleksioner og udlægninger. Eksempelvis kunne jeg have observeret situationer, hvor eleverne laver peer feedbackøvelser, eller observere de sociale dynamikker i klassen. Observationer, som ville kunne give mig en større forståelse for klassens praksisfællesskab.

Den kvalitative interviewmetode

Det er valgt at anvende den semistrukturerede interviewtilgang, da denne både giver struktur til interviewsituationen, idet det semistrukturerede interview er karakteriseret ved at indeholde på forhånd fastlagte spørgsmål, som skal være styrende for interviewet. Samtidigt indebærer det semistrukturerede interview også mulighed for at afvige fra den udarbejdet interviewguide, hvis interaktionen mellem interviewer og informant tillader det (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 38; Bilag 10). Derfor skal de fastlagte interviewspørgsmål ikke forstås som en hæmmende faktor for den frie interaktion mellem interviewer og informant. Det kan diskuteres i hvilken grad undersøgeren skal have undersøgt genstandsfeltet inden man interviewer. Det kan både være en fordel, men samtidigt også en begrænsning at undersøge genstandsfeltet inden interviewsituationen. Hvorvidt det er en fordel eller

en begrænsning afhænger endvidere af, hvor dybdegående genstandsfeltet er undersøgt på forhånd (Tanggaard & Brinkmann, s. 37). I de efterfølgende afsnit vil jeg reflektere over nogle centrale forhold indenfor det semistrukturerede interview.

Interviewguiden

Jeg har valgt at foretage en teoretisk læsning af empirien under analysen, og dette har betydning for konstruktionen af selve interviewguiden. Den teoretisk læsning bevirker, at den udvalgte teori skal indtænkes tidligere i specialet og ikke først i analysedelen. Den udvalgte teori præger derfor konstruktionen af interviewguiden, og de forskningsspørgsmål, som har dannet baggrunden for udformningen af interviewspørgsmålene. Redegørelsen af den teoretisk læsning og dets formål vil blive uddybet senere.

I selve interviewguiden er der foretaget en sondring mellem forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål. Dette er valgt, idet de to typer af spørgsmål har forskellige formål. Forskningsspørgsmål søger ofte forklaringer, mens interviewspørgsmål i højere grad fordrer beskrivelser af informantens oplevelser, erfaringer og meninger, og samtidigt er det sjældent at forskningsspørgsmål er gode interviewspørgsmål (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 40). At interviewspørgsmål i højere grad skal være af beskrivende karakter bevirker, at informanterne får muligheden for at beskrive deres oplevelser og erfaringer i forhold til det fænomen, som undersøges (ibid., s. 41-42).

Vurdering af data og analytisk generalisering

Reliabiliteten og validiteten kan sikres på forskellige måder blandt andet i forhold transskriptionen, analysen og selve konklusionerne. I det følgende jeg vil fokusere på reliabiliteten og validiteten af specialet som helhed.

Generelt vedrører reliabilitet konsistensen og troværdigheden ved de producerede forskningsresultater (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 271). Målet med specialet er ikke at opnå resultater og konklusioner, som kan reproduceres af andre i en anden kontekstuel sammenhæng. Dette vil være utopi, idet jeg anvender den kvalitative interviewmetode. Meningen med anvendelsen af interviewmetoden er evnen til dybdegående at udforske og undersøge, hvordan eleverne karakteriserer og forholder sig til deres faglige evaluering. Dette sker ydermere indenfor en afgrænset kontekst i form af en 1.g klasse på et større jysk gymnasium, og klassens fokus på feedforward respons og peer feedback. I stedet for

vil jeg i specialet stræbe efter at producere viden, som i større eller mindre grad kan relateres eller overføres til lignende kontekster, hvorfor målet ikke er at skabe en viden, som kan generaliseres.

Validitet vedrører gyldigheden af forskningsresultaterne og de producerede konklusioner (ibid.). Validiteten sikres blandt andet ved, at der er overensstemmelse mellem genstandsfeltet, den stillede problemformulering, undersøgelsesdesignet og de valgte undersøgelsesmetoder (ibid.). I specialet styrkes validiteten således gennem sammenhængen mellem problemformuleringen og den valgte metode og teori.

En af indvendingerne mod at foretage interviewforskning er, at der er for få informanter til at resultaterne og konklusionerne kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 288). Det kan diskuteres om den producerede viden kun har en værdi, hvis den kan generaliseres og standardiseres. Frembragt viden ved brug af kvalitative metode er ofte kontekstuel, hvorfor en generalisering af denne viden nærmest umuliggøres (ibid.). Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) handler interviewforskning ikke om, hvorvidt man kan generalisere eller ej, men nærmere om, hvorvidt den produceret viden kan overføres fra en konkret situation til andre relevante situationer (ibid.). Derfor er formålet heller ikke at kunne generalisere den frembragte viden, men derimod at opnå en viden, som kan relateres til andre lignende situationer. I stedet for en positivistisk generalisering af resultaterne i specialet, så vil jeg i stedet vurdere den analytiske generaliserbarhed af de analytiske resultater. Dette sker ved at vurdere i hvilken grad resultaterne er vejledende for, hvorvidt lignende analytiske slutninger kan fremmekomme i en lignende kontekst (ibid., s. 289). Jeg kan eksempelvis foretage en analytisk generalisering ved at sammenholde mine analytiske resultater med resultaterne fra evalueringsrapporten fra Øregård Gymnasium og deres forsøg omkring nedtoning af karakterer i en af deres 1.g klasser i skoleåret 2015-2016 (Øregård gymnasium, 2016).

Etiske overvejelser

Etiske overvejelser og spørgsmål er normalvis centrale ved anvendelsen af interviewmetoden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80). Dette skyldes, at formålet med anvendelsen af interviewmetoden er, at *udforske menneskers private liv og lægge beskrivelser offentligt frem* (ibid.). Dette vedrører især interviews, som er præget af fænomenologien med fokus på den enkeltes livsverden (ibid., s. 81). Etiske spørgsmål og overvejelser er derfor også centrale i dette speciale.

I specialet vil der være fokus på etikken under transskriptionen af interviewene, analysen af disse samt afrapporteringen. Dette skyldes blandt andet, at informanternes fortrolighed skal sikres under transskriptionen af interviewene og afrapporteringen. At sikre informanternes fortrolighed betyder, at eventuelle private data, som kan identificere informanterne, vil blive sløret i transskriptionerne og afrapporteringen. Derudover vil jeg stræbe efter ikke at misbruge eller misfortolke informanternes sproglige refleksioner i analysen. Dette sker blandt andet ved ikke at lade teorien dominere for meget i forhold til empirien.

I forhold til at sikre det etiske aspekt i afrapporteringen af specialets resultater og konklusioner vil der inden interviewene blive underskrevet en erklæring omkring informeret samtykke. Erklæringen om informeret samtykke skal sikre, at informanterne er indforstået med specialets overordnede formål, samt at de til hver tid har kan trækkes sig fra undersøgelsen (ibid., s. 89). Endvidere skriver informanterne også under på, at de deltager anonyme. De navne, som derfor vil optræde i analysen er opdigtet alias, for at beskytte elevernes anonymitet. Det er således kun eleverne, deres dansklærer og jeg, som ved hvem de pågældende elever er. Det er også i denne forbindelse, at informanterne informeres om, hvem der i fremtiden vil have adgang til specialet, når det foreligger i sin endelige form (ibid.). Samtidigt er informanterne blevet tilbudt en kopi af specialet. Det samme gør sig gældende for min kontaktperson på gymnasiet, som på vegne af gymnasiet, har takket ja til at modtage en kopi af specialet, når det er færdigt. I tilfælde, hvor der skal interviewes på offentlige såvel som private institutioner, vil der være flere aktører, som skal give informeret samtykke (ibid., s. 90). I dette pågældende tilfælde har både min kontaktperson og de deltagende elever givet deres samtykke til, at informanterne kan deltage i undersøgelsen.

Konteksten og udvælgelse af informanterne

Den sociale kontekst for interviewsituationen er central af to årsager. Den valgte kontekst som interviewsituationen foregår i kan have afgørende betydning for interaktionen, samt relationen mellem interviewer og informanten. Hvis interviewsituationen eksempelvis foregår et fremmed sted, eller er præget af støj eller lignende kan det være hæmmende for informanternes villighed til at fortælle. Den anden årsag er, at beskrivelser af den sociale kontekst er med til at give læseren et bedre indtryk af selve interviewsituationen (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 42). Derfor er beskrivelser af den sociale kontekst også med til at øge validiteten af interviewsituationen (ibid.).

Gymnasiet var valgt som konteksten for interviewene. Valgt om at gymnasiet skulle være lokationen for interviewene var for mindske besværligheden for informanterne i forhold til, hvis interviewene havde foregået andetsteds. Selve interviewene foregik i et aflukket mødelokale, hvor der skulle anvendes nøgle for at kunne komme ind. Dette var blandt andet med til at forhindre, at andre elever kunne komme ind i lokalet og forstyrre interviewsituationen. Derudover var lokalet på gymnasiets øverste etage, hvor der hovedsageligt var mødelokaler og fordybelsesområder, hvilket betød at der var begrænsede elevaktivitet og forstyrrelser på etagen. Dette har været en fordel, da dele af mødelokalets facade er lavet af glas, hvorfor andre har kunne kigge ind i rummet.

Informanterne er udvalgt af deres dansklærer, som også er uddannelsesleder på gymnasiet, og som har været min kontaktperson i forbindelse med empiriindsamlingen. Det eneste krav til udvælgelsen af informanterne var, at der skulle være en jævn fordeling mellem kønnene. Dette er valgt for at minimere den faktor, som informanternes køn eksempelvis kan have i form af biologiske og sociale forskelle mellem kønnene. Forskelle, som kan komme til udtryk i informanternes sproglige refleksioner, udlægninger og anvendte diskurser (Danmarks Evalueringsinstitut, 2009). Der har således ikke været stillede krav omkring elevernes faglige niveau, eller deres forældres uddannelsesbaggrund under udvælgelsen af dem. At jeg som undersøger ikke har stillet krav til udvælgelsen af informanterne, udover fordelingen af køn, betyder også, at jeg som undersøger samtidigt overlader kontrollen af udvælgelsen til min kontaktperson. Dette kan have sine fordele og ulemper. Ulempen er blandt andet, at jeg ikke på forhånd er bekendt med min kontaktpersons forforståelse og hendes tanker omkring udvælgelsen af de pågældende elever. Fordelen er, at hun kender eleverne, hvilket også kan være en ulempe i visse situationer. Udvælgelsen af informanter er således aldrig en neutral proces, men derimod en proces, som er farvet og præget af mange faktorer. Der vil forekomme en uddybende præsentation af informanterne under analysen.

Der er en diversitet mellem eleverne, som udover at bestå af deres køn også afspejles i deres forældres uddannelsesmæssige niveau. Diversiteten i forældrenes uddannelsesmæssige baggrund vil blive beskrevet i analysen. At der er forskel på forældrenes uddannelsesmæssige baggrund har muligvis en betydning for informanterne, og deres tilgang til uddannelsessystemet samt deres kompetencer og viden.

At det er informanternes egne refleksioner, oplevelser og erfaringer, som danner grundlaget for interviewsituationen betyder også, at hvis informanterne havde været nogen andre, så kunne dette have betydning for konklusionerne i specialet. Dette kan eksempelvis illustreres ved inddragelse af Øregård gymnasiums evalueringsrapport fra deres forsøg omkring nedtoning af karakterer. I evalueringsrapporten beskrives det, hvordan nogen af de deltagende elever savnede karakterer, og at de mente, at forsøget ikke var optimalt i forhold til deres læringssituation. Eleverne savnede eksempelvis, at de vidste, hvordan de klarede sig i de enkelte fag, mens andre elever var tilfredse med forsøget (Øregård Gymnasium, 2016, s. 24). Udover diversiteten mellem informanterne, så kan deres faglige niveau og placering i klassens praksisfællesskab også have betydning for deres refleksioner og sproglige udlægninger under interviewsituationen, og derved også de endelige konklusioner i specialet.

Transskription

I forhold til transskriptionen af interviewene er der flere faktorer, som spiller ind: Hvem skal transskribere og hvor detaljeret skal transskriptionerne være er eksempler på faktorer, som har betydning for transskriptionen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 202). Jeg vil i det følgende derfor gennemgå, hvordan transskriptionen af interviewene vil foregå.

Jeg vil selv foretage transskriberingerne af interviewene, da der allerede under transskriberingerne opstår en analytisk proces, hvor jeg som undersøger og analytiker analyser materialet og meningen i det (ibid.). At dette er en fordel betyder ikke, at der ikke også er ulemper ved, at jeg transskriberer materialet selv. Ved at jeg selv transskriberer interviewene kan jeg risikere, at transskriberingerne ikke bliver lige så detaljeret, som hvis en udefrakommende person foretog transskriberingerne. For at opveje dette har jeg indlagt en periode mellem empiriindsamlingen og transskriberingen af interviewene, for at få interviewsituationen på afstand. Selve transskriptionsproceduren vil være, at jeg transskriberer ordret, hvad der siges i interviewene. Dog vil tænkepauser blive fjernet, mens gentagelser såsom ”øh” og lignende vil blive minimeret, da disse ikke gør en analytisk forskel under selve analysen af materialet. Havde analysen haft et mere lingvistisk fokus, så kunne sådanne forhold være interessante. Jeg har dog valgt at bibeholde eventuelle lattersekvenser i transskriptionen, da dette er med til at karakterisere den stemning, som informanterne er i.

Analyse

Kodning

Kodning er en teknik, som man kan bruge til håndtere et større skriftligt datamateriale. Kodningen af materialet er med til at bryde det ned i mindre og overskuelige dele, som gør analysen nemmere (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 47). Jeg har valgt kodningsteknikken, da den er anvendelig til at skabe sammenhæng i tekstmaterialet, hvorfor det også bliver nemmere at se ligheder og forskelle på tværs i materialet (ibid., s. 51). Samtidigt er jeg bevidst omkring, at de forskellige dele af empirien ikke vil bidrage lige meget til analysen (ibid.).

Selve koderne er ord, som er med til at inddele tekstmaterialet i begrebsmæssige grupperinger (ibid.). Koderne kan enten være *datadrevet* eller *begrebsdrevet* (ibid.). Datadrevet koder opstår induktivt og på baggrund af tekstmaterialet, hvorfor man som undersøger går til materialet uden at have fastlagt koderne på forhånd (ibid.). Begrebsdrevet koder er koder, som er fastlagt på forhånd modsat de data-drevet koder. De begrebsdrevet koder er fastlagt på baggrund af teori, eksisterende litteratur eller bestemte hypoteser (ibid.). Kodningen af det indsamlede empirimateriale vil være en blanding mellem datadrevet koder og begrebsdrevet koder. Koderne findes på baggrund af materialet, hvorfor de primært vil være datadrevet, men da jeg foretager en teoretisk læsning er teorien allerede medtænkt i konstruktionen af interviewguiden, hvilket har betydning for de fundne koder. At kodningen er fremkommet på baggrund af transskriptionerne er et bevidst valg, for at undgå at teorien dominerer for meget i forhold til empirien, og derved sikre at empirien kommer til udtryk. Den datadrevet kodning kan muligvis være med til at fremhæve sammenhænge, uklarheder eller lignende i empirien, som ellers kunne overses.

Teoretisk læsning

Det er valgt at foretage en teoretisk læsning af transskriptionerne, hvilket betyder, at jeg som undersøger både formidler og fortolker empirien (Antoft & Salomonsen, 2007, s. 39). At jeg fortolker empirien har den implikation, at informanternes sproglige refleksioner og udlægninger allerede er en fortolkning, som informanterne foretager af deres egne tanker i forhold til de spørgsmål, som de bliver stillet under interviewsituationen.

Validiteten af en teoretisk læsning af empirien vil sandsynligvis altid kunne diskuteres. Eksempelvis i forhold til, hvorvidt teorien er forstået korrekt. Derfor vil jeg forsøge at gøre anvendelsen af den

teoretiske læsning så gennemsigtigt som muligt ved at fremlægge præmisserne for denne, samt at medtænke den valgte teori gennem hele specialet, og ikke først under analysen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 265-266). Derfor vil både problemformuleringen og interviewguiden være præget af den valgte teori. Den teoretisk læsning bevirker, at valget af teori har betydning for, hvilke aspekter, der vil blive fremhævet i transskriptionerne (ibid., s. 261). Analysen vil således være præget af teoriens rækkevidde, da den valgte teori kun kan anvendes i det omfang, som den lader sig strække (ibid., s. 264). For at kompensere for teoriens eventuelle manglende rækkevidde vil der i analysen blive inddraget sekundære argumenter og kilder udefra i form af eksempelvis eksisterende forskning. Udover at kompensere for teoriens manglende rækkevidde, så skal inddragelsen af andre relevante kilder og perspektiver også forhindre, at analysen udelukkende foretages på teoriens præmisser, og derved bliver for ensidigt (ibid., s. 265). Transskriptionerne og teorien vægtes ligeværdigt, hvilket skal forhindre, at informanternes sproglige refleksioner drukner, hvilket kan blive tilfældet, hvis teorien dominerer for meget i forhold til transskriptionerne af interviewene (ibid., s. 91). Ligeså vel som en teoretisk læsning kan frembringe nye aspekter i empirien, så kan en teoretisk læsning samtidigt dække over eventuelle nye aspekter i empirien (ibid., s. 265). Ved at inddrage udefrakommende kilder kan jeg forsøge at overkomme denne implikation ved den teoretisk læsning.

Tematisering og analysestrategi

Tematisering af interview

På baggrund af kodningen af transskriptionerne er nedenstående temaer og undertemaer fremkommet.

- Praksisfællesskabets sociale forhold og relationer
 - Lærer-elev-relationen
 - Elev-elev-relationen
- Social sammenligning og at præstere fagligt
- Feedback og faglig evaluering

Overskriften *praksisfællesskabets sociale forhold og relationer* dækker over klassens praksisfællesskab, og de sociale forhold og relationer i klassen. Dette tema er i særlig grad knyttet til problemformulerings fokus på, hvordan informanternes karakterisering og forhold til deres faglige evaluering har betydning for deres praksisfællesskab. Samtidigt dækker temaet også over andre sociale faktorer, som kan påvirke praksisfællesskabet. De sociale relationer dækker både over på elev-elev-relationerne og lærer-elev-relationerne og er central i forhold til praksisfællesskabet. Dette tema er desuden centralt, da alt læring indeholder en social dimension, hvorfor det sociale også kan have indvirkning på elevernes læringsadfærd og deltagelse i praksisfællesskabet (Rasmussen, 2009, s. 56).

Overskriften *social sammenligning og at præstere fagligt* er en sammensat overskrift, idet informanternes refleksioner omkring at ville præstere fagligt, og hvorvidt de sammenligner sig selv med de øvrige elever i klassen, er sammenhængende tematikker gennem interviewene. Dette har betydning for elevernes faglige tilgang til hinanden indenfor praksisfællesskabet.

Overskriften *feedback og faglig evaluering* henviser til de to forskellige evalueringmetoder, som eleverne evalueres fagligt på baggrund af, samt informanternes refleksioner og karakteristika af den måde, som de evalueres fagligt. Derudover rummer temaet også elevernes refleksioner om brugen af henholdsvis karakterer og feedback, og hvilke konsekvenser det har for deres praksisfællesskab. Dette tema er i særlig grad knyttet til informanternes karakterisering og forhold til deres faglige evaluering.

Det er valgt at strukturere opbygningen af analysen således, at hvert interview analyseres for sig. Dette fortrækkes, da jeg kan risikere, at informanternes individuelle refleksioner og beskrivelser drukner, hvis interviewene analyseres samlet ud fra hvert tema og undertema. De fundne temaer og undertemaer eksisterer i alle interviewene, hvilket muliggøre at strukturere analysen af hvert interview på baggrund af temaerne og undertemaerne, selvom disse forekommer i forskellige grader og udtryk i interviewene. Den casebaseret tilgang er samtidigt valgt, for på bedste vis at bibeholde overblikket for læseren gennem analysen. Idet analysen er en fortolkning af informanternes sproglige fortolkninger af deres egne tanker og refleksioner, så er det alene informanternes oplevelser og sproglige udlægninger, som er genstand for analysen. Dette betyder, at informanterne kan have modstridende oplevelser, mens der også kan være forhold, som informanterne ikke fortæller om, eller som informanterne italesætter på en bestemt måde afhængig af deres oplevelser.

Gymnasieskolen som ramme for formativ evaluering

Det pågældende gymnasium, som informanterne kommer fra, er beliggende i en større jysk by. Gymnasiet er et oplandsgymnasie, og samtidigt det eneste almene gymnasium (STX) i byen, hvilket præger gymnasiets elevsøgning. Gymnasiet tilbyder desuden højere forberedelseseksamen (HF).

Selvom det pågældende gymnasium er casen i specialet, så vil casen blive illustreret gennem de fire informanter. Informanternes klasse vil blive betragtet som elevernes praksisfællesskab, da klassen arbejder med andre formative evalueringsformer, samt en dertilhørende afgrænset problemstilling i forholdet til gymnasiets øvrige klasser. I informanternes klasse er der fokus på feedforward respons og peer feedback. Feedforward responsen tager udgangspunkt i, at eleven bliver bekendt med, hvilke faglige elementer eleven kan forbedre og skal være opmærksom på i det fremadrettet faglige arbejde, samt hvordan eleven bedst arbejder med disse (Christensen, 2013b, s. 569). Peer feedback benævnes til tider også som elevfeedback, og tager udgangspunkt i at nogen på samme faglige niveau giver hinanden formativ feedback (Gymnasieskolen, 2017). I forhold til klassens arbejde med formativ evaluering tager læreremaet udgangspunkt i en overordnet problemformulering. Problemformuleringen omhandler, hvordan lærerne kan udvikle elevernes skriveprocesser og feedback, sådan at der skabes et mestringsmiljø, hvor eleverne kan fremme hinandens læring. Arbejdet omkring problemformuleringen sker i fagene dansk, matematik og NV/biologi. NV står for det naturvidenskabelige grundforløb, som er en del af det første halve år af 1.g.

I matematik arbejdes der med mindre studiegrupper med det formål at gøre det lettere for eleverne at arbejde med deres skriftlige kompetencer, samt at give hinanden feedback. Matematiklæreren vil desuden lægge op til, at eleverne anvender studiegrupperne til lektielæsning. I dansk arbejder læreren med tekstfeedback. Tekstfeedbacken organiseres blandt andet ud af et responsspil, hvor eleverne skal give respons på en tekst. Derudover skal læreren tydeligt markere overfor eleverne, hvad de skal nå i timen, og hvad formålet er. Dansk læreren har det blandt andet som et fast mål, at eleverne skal arbejde med noget skriftligt i hver lektion. I NV/biologi arbejdes der med peer feedback i mindre grupper ud fra en udleveret retteskabelon, som læreren har udarbejdet. Derudover har eleverne skulle lave en skriftlig selvevaluering af deres egne svage og stærke sider, samt deres muligheder og mål for faget. Lærerteamet har også afholdt elevsamtaler, hvor man blandt andet er blevet opmærksom på en social

opdeling mellem klassens piger og drenge, hvilket vil få nogen konsekvenser i forhold til organiseringen af studiegrupper. Jeg vil komme nærmere ind på den sociale opdeling mellem pigerne og drengene, og hvilke konsekvenser det kan have for elevernes praksisfællesskab senere i analysen.

I forhold til min egen problemformulering, så er anvendelsen af de to formative evalueringsformer, feedforward respons og peer feedback, interessant i forhold til at undersøge, hvor eleverne forholder sig til og karakteriserer disse to former for faglig evaluering. Klassens problemformulering sigter mod at videreudvikle elevernes evne til at give feedback og derved fremme hinandens læring. På denne baggrund er det interessant at undersøge, hvor meget opmærksomhed eleverne rettet mod den summative evaluering, som typisk er i form af karaktergivning, og hvordan de forholder og karakteriserer det minimale brug af karakterer. I forhold til min problemformulering bliver elevernes skelnen mellem de formative evalueringsformer, feedforward respons og peerfeedback, samt den summative evalueringsform i form af karaktergivning interessant at undersøge i forhold til, hvordan eleverne karakteriserer og forholder sig til forskellene mellem disse evalueringsformer og brugen af dem.

Teoriafsnit: Evaluering og situeret læring

Valg af teori

Den valgte teori skal sætte mig i stand til analytisk at undersøge, hvordan informanterne karakteriserer og forholder sig til deres faglige evaluering, og hvilken betydning dette har for deres praksisfællesskab. Ligesom problemformulering er todelt, såvel er teoriafsnittet det også. Jeg vil først redegøre for, hvad faglig evaluering er, herunder begreberne summativ og formativ evaluering. Da elevernes faglige evaluering er en af dimensionerne i læringsmiljøbegrebet vil der forekomme en kort introduktion til dette begreb (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 243-254). Denne del af teoriafsnittet skal sætte mig i stand til at undersøge, hvordan informanterne karakteriserer og forholder sig til deres faglige evaluering. Herefter vil der forekomme en redegørelse af den situeret læringsteori, som den udlægges af socialantropologen, Jean Lave, og læringsteoretikeren, Etienne Wenger. Valget af den situeret læringsteori bunder i problemformuleringens fokus på, hvilken betydning elevernes karaktering og forhold til deres faglige evaluering har for deres praksisfællesskab.

Læringsmiljøet

Der eksisterer ikke en fastlagt og præcis definition af begrebet, *læringsmiljø* (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 216). Definitionen af begrebet er derfor sammensat på baggrund af en række kilder, som er blevet vurderet relevante til konstruktionen af definitionen og forståelsen af begrebet (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Ågård, 2016). Overordnet betragtes læringsmiljøet som det miljø, som eleverne både erfarer og oplever på deres respektive ungdomsuddannelser (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 216-217). Som en del af erfaringen eller oplevelsen af læringsmiljøet kan blandt andet indgå den sociale interaktion, samt de holdninger og målstrukturer som kommer til udtryk i det pågældende miljø (ibid.).

Man kan forstå læringsmiljøet ud fra følgende to måder:

Måden, hvorpå læringsmiljøet organiseres og tilrettelægges, samt hvordan læring forstås i det pågældende læringsmiljø.

Måden, som læringsmiljøet opleves af eleverne. Elevernes oplevelse af læringsmiljøet er centralt, da deres oplevelse har konsekvenser for elevernes motivation, selvopfattelse, præstationer og adfærd (ibid., s. 217). Man må således ændre forhold i læringsmiljøet, hvis man vil ændre elevernes oplevelse af dette (ibid.).

En del af elevernes oplevelse af læringsmiljøet sker i sammenhæng med, hvordan de evalueres fagligt. Hvordan eleverne evalueres fagligt kan således også have betydning for deres adfærd og tilgang til deres læring samt relationerne i praksisfællesskabet (ibid., s. 201-218). Overvejelserne omkring, hvilken form for evaluering, der anvendes er yderligere centralt, for hvis evaluering og bedømmelse forstås negativt af eleverne kan det have konsekvenser for deres motivation (Andersen, 2004, s. 18).

Summativ og formativ evaluering af eleverne

Formålet med evaluering af elever kan anskues som en form for kvalificeret vurdering. Den amerikanske forsker, Peter Senge, formulerer formålet med elevernes evaluering som at tildele elevernes resultater en værdi (Andersen, 2004, s. 16). Derudover bør man skelne mellem evaluering af eleverne og evaluering af selve undervisningen (ibid., s. 22-24). I specialet er der primært fokus på, hvordan eleverne karakteriserer og forholder sig til evalueringen af dem selv og deres faglige aktiviteter.

Elevernes faglige indsats og læring kan evalueres på to forskellige måder ved enten at anvende *summativ evaluering* eller *formativ evaluering*. Summativ evaluering er en evaluering af elevens opnået læringsniveau, og anvendes normalvis til at evaluere eleverne til eksamen eller i test, hvor evalueringen af eleven typisk forekommer som karakterer (Weirsøe, 2015, s. 7). Summativ evaluering har til formål at tydeliggøre kompetencer og præstationer. Den summative evaluering er bagudrettet og afspejler det aktuelle præstationsniveau hos den enkelte elev (Krogh, 2007, s. 17).

Formativ evaluering er mere fremadrettet, da denne evalueringsform bygger på dialog, løbende feedback og sparring mellem den enkelte lærer og elev (Weirsøe, 2015, s. 7). Denne evalueringsform har elevens fremadrettet læring som fokus, hvorfor den løbende feedback skal med være til at forbedre den enkelte elevs læring (ibid.). Idet den formativ evaluering er fremadrettet sigter denne imod at forbedre elevens aktuelle udviklingsniveau (Krogh, 2007, s. 17-8). Formativ feedback har dog ikke nødvendigvis en læringseffekt, da dette afhænger af dens kvalitet (ibid., s. 18).

Der eksisterer flere udgaver af formativ såvel som summativ evaluering af elevernes faglighed (Rasmussen, 2009, s. 56). I specialet er formativ evaluering konkretiseret ved feedforward respons og peer feedback.

Uanset om der anvendes summative eller formative evalueringsformer, så vil der altid eksistere nogen evalueringsformer som er mindre effektive i forhold til at fremme bestemte former for læringsudbytte (Rasmussen, 2009, s. 46). Dette skyldes, at evaluering af elevernes faglighed ikke blot handler om, hvorvidt evalueringen skal være summativ eller formativ, idet hver evalueringsform også har relation til bestemte forståelser af, hvad læring er (ibid., s. 55-56). Derfor er summative evalueringsformer at foretrække i visse situationer, mens formative evalueringsformer er i andre, mens anvendelsen af den enkelte evalueringsform også afhænger af, hvad der fungerer i praksis (ibid.).

Begrebet *feedback* defineres som specifikke tilbagemeldinger på elevernes faglige handlinger eller produkter, mens der eksisterer forskellige former for feedback (Sandholm Jensen, 2014, s. 5). Feedback kan anvendes til at skabe tydelighed omkring forventningerne til eleverne (ibid., s. 244). Samtidigt bliver differentieret undervisning en forudsætning for, at eleverne på sigt kan betragte deres fejltagelser som en del af læringsprocessen (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 225). Den differentieret undervisning skal udover at skabe grobund for elevernes mulighed for at mestre de faglige udfordringer også minimere konkurrence og social sammenligning mellem eleverne, således at der ikke skabes forventninger og succeskriterier, som ikke er muligt at indfri for alle eleverne (ibid., s. 200). Eleverne skal have erfaring med samt lære, at det kan betale sig at arbejde med sine fejl, hvorfor eleverne først på sigt kan betragte deres fejltagelser som en del af læringsprocessen (ibid.). Det, at begå fejl og fejltagelser må derfor være en accepterede del af elevernes læringsproces i situationer med både individuelt såvel som gruppearbejde (ibid., s. 225).

Situeret læringsteori og praksisfællesskab

Det er valgt at anvende den situeret læringsteori, som den er beskrevet af Jean Lave og Etienne Wenger. At anvende Lave og Wengers situeret læringsteori i dette speciale kan have en række implikationer, hvilket jeg vil redegøre for i det følgende. Selvom den situeret læringsteori er Lave og Wengers fælles teori, så er teorien omkring begrebet, *praksisfællesskab*, udelukkende udarbejdet af Wenger.

Implikationer ved anvendelse af situeret læring

Ifølge Lave og Wenger er undervisning ikke selve kilden til læring (Lave & Wenger, 2003, s. 41). Med undervisning mener Lave og Wenger alt formel, verbal og tekstlig undervisning, som foregår i klasseværelset, og generelt steder, hvor praksis og læring adskilles som to separate processer (Wackerhausen, 1999, s. 219). At de ikke betragter undervisning som selve kilden til læring er med til at

begrænse udøvelsen af situeret læring, da det vestlige uddannelsessystem, herunder den danske gymnasieskole, er præget af det skolastiske paradigmes fokus på klasseundervisning (ibid., s. 220). At det skolastiske paradigme grundlæggende betragter viden som informationer fra diverse bøger, artikler og lignende er i strid med den situeret læringsteoris grundantagelser (ibid., s. 222). På den anden side kan det diskuteres, hvorvidt den situeret læringsteori er fuldstændigt uanvendelig i skolastiske miljøer.

Lave og Wenger argumenter for, at teorien ikke kan anvendes på det skolastiske skolesystem. Dette skyldes sandsynligvis, at de to teoretikere ikke anskuer deres teori som en egentlig undervisningsteknik eller pædagogisk strategi, men derimod som et analytisk perspektiv på læring (Lave & Wenger, 2003, s. 41). Samtidigt påpeger Lave og Wenger, at effektiviseringen af uddannelsessystemerne står i modsætning til teoriens grundlæggende antagelser. De afviser dog ikke tanken om, at den situeret læringsteori kan anvendes i et etableret skolastisk uddannelsessystem (ibid., s. 42). Dette kræver dog en kompleks forståelse af, hvordan læring indgår i den pågældende sociale praksis (ibid., s. 41). En anden grund til, at situeret læring kan være vanskeligt at anvende på et skolastisk uddannelsessystem er, at Wenger anfægter brugen af tests, da eleverne i disse skal demontere viden, som ikke er relateret til en bestemt kontekst. Anvendelsen af tests står derfor i modsætning til Wengers forståelse af læring som et socialt fænomen (Wenger, 2004, s. 13).

Hvis den situeret læringsteori skal være anvendelig i gymnasieskolen vil det ifølge professor emeritus, Jens Dolin, og lektor emeritus, Peter Kaspersen, kræve, at enten udformningen af gymnasieskolen eller den situeret læringsteori revideres (Dolin & Kaspersen, 2013, s. 196). På den anden side er den situeret læringsteoris styrke, at det er et læringsdesign omhandlende planlægning af og kontrol med det pågældende læringsmiljø (ibid., s. 198). Teoriens grundprincipper kan derfor tjene som inspiration til udformningen af læringsmiljøet. At teorien kan være besværlig at anvende i gymnasieskolen skyldes også Lave og Wengers forståelse af læringsbegrebet. De argumenter for, at der ikke opstår læring blot ved at en elev gentager andres præstationer eller tilegner sig viden, som er overført gennem undervisning (Lave & Wenger, 2003, s. 85).

Jeg vil betragte den situeret læringsteori som et analytisk perspektiv, hvilket sker i forsøget på sætte mig ud over de normative barrierer, som er iboende i enhver læringsteori omkring, hvordan uddannelsessystemet bør udformes (Dolin & Kaspersen, 2013, s. 196). Den situeret læringsteori kan i denne

sammenhæng fungere som en kritisk stillingtagen til, måden som eleverne karakteriserer og forholder sig til deres faglige evaluering, og hvilken betydning dette har for deres praksisfællesskab (Nielsen & Kvale, 1999, s. 256).

Lave og Wengers forståelse af læringsbegrebet er ikke nødvendigvis den samme, som måden det pågældende gymnasium, som fungerer som case i specialet, forstår og udlægger læring. Ifølge Birgitte Elle, professor i pædagogisk psykologi ved Roskilde Universitet, er det den pågældende sociale praksis, som definerer forståelsen af læring (Elle, 2000, s. 13). Jeg vil argumentere for, at Lave og Wengers forståelse af læring ikke modsætter sig gymnasiets forståelse af læring. I informanternes klasse anvendes de formative evalueringsformer, feedforward respons og peer feedback. Disse former for faglig evaluering er med til at illustrere gymnasiets forståelse af læring. Jeg vil argumentere for, at de to formative evalueringsformer lægger i forlængelse af Lave og Wengers forståelse af læring, da deres læringsbegreb omhandler de kompetencer og den indsigt, som vi tilegner os gennem vores deltagelse i praksisfællesskabet. Feedforward responsen har fokus på, at eleven bliver bekendt med, hvilke faglige elementer der eleven kan forbedre og skal være opmærksom på i det fremadrettede faglige arbejde, samt hvordan eleven bedst arbejder med disse (Christensen, 2013b, s. 569). Peer feedback tager udgangspunkt i at elever på samme faglige niveau giver hinanden formativ feedback (Gymnasieskolen, 2017). På baggrund af dette synes der ikke at være implikationer ved at anvende Lave og Wengers forståelse af læring i analysen, da der eksisterer et vis overlap de to læringsforståelser imellem.

I det følgende vil selve redegørelsen af den situeret læringsteori forekomme. Det er vurderet relevant at redegøre for begreberne *praksisfællesskab*, *legitim perifer deltagelse*, *mening og identitet*, da disse begreber er vurderet analytisk relevante. Inden gennemgangen af disse begreber vil der indledningsvis forekomme en redegørelse af den situeret læringsteoris forståelse af *læring*.

Læring

I den situeret læringsteori eksisterer fire præmisser for, hvilke faktorer, der har betydning for læringen i et praksisfællesskab (Wenger, 2004, s. 14). Mennesket er et socialt væsen, mens viden omhandler de kompetencer, som vi tilegner os indenfor virksomheden af praksisfællesskabet. Den lærende opnår indsigt og lærer ved at deltage i udøvelsen af virksomheden indenfor praksisfællesskabet. Den lærendes evne til at opleve verden som meningsfuldt er centralt, da dette har indflydelse på, hvilken mening

den lærende producerer, forhandler og genskaber gennem sin læring (ibid.). Ifølge Lave og Wenger skal *læring* og *undervisning* forstås som analytiske begreber. Dette illustreres ved at betragte læring som en del af den sociale praksis, hvorfor fokuset er på den sociale praksis samt dens udformning og forståelse af læring (Lave & Wenger, 2003, s. 96). Det bliver således den pågældende sociale praksis, som definerer forståelsen af læringen på det pågældende sted. Elevens læring præges derved af de sociale sammenhænge, som elevens læring er situeret ind i (Elle, 2000, s. 13). Lave og Wenger argumenter endvidere for, at viden og læring ikke skal forstås som noget overførbart (Lave & Wenger, 2003, s. 47).

Læring er ikke en separat aktivitet, men noget som sker hele tiden (Wenger, 2004, s. 18). Det særlig ved den situeret læringsteoris læringsbegreb er den situeret virksomhed som er knyttet til begrebet, og som Lave og Wenger benævner legitim perifer deltagelse (ibid., s. 31). At læring betragtes som en aktiv deltagelse i praksisfællesskabet betyder, at læring involverer *hele* personen (Lave & Wenger, 2003, s. 47). Dette sker, da læring og anvendelse af det lærte er tæt koblet indenfor den situeret læringsteori, hvor det er øvelse og udøvelsen af det lærte som danner grundlaget for, at eleven kan lære (Kvale & Nielsen, 1999, s. 241 & 248). Relationerne indenfor det pågældende praksisfællesskab bliver betydningsfulde i forhold til elevens læring, hvilket betyder at elev-elev-relationerne og lærer-elev-relationerne udvikles og fornyes undervejs gennem elevens bevægelse mod fuld deltagelse i praksisfællesskabet (Lave & Wenger, 2003, s. 48). Det er på baggrund af den legitime perifere deltagelse, at den enkeltes deltagelse og læring bliver adgangen til det enkelte praksisfællesskab (ibid., s. 49-50). Denne læringsopfattelse bevirker også, at læring ikke kan reduceres til enkeltstående forhold eller betingelser såsom den kognitive eller sociale positioner (Elle, 2000, s. 16).

Praksisfællesskabet

I dette speciale er det informanternes gymnasieklasse, som vil danne rammen om elevernes praksisfællesskab. Praksisfællesskabet består af relationer mellem personer, den udøvede virksomhed og omverdenen over tid. Endvidere skal praksisfællesskabet også anskues i relation til andre praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 2003, s. 83). Det er således de lærende, den udøvende deltagelse og læringen, som er med til at danne det enkelte praksisfællesskab, som placerer sig i forhold til omkringliggende praksisfællesskaber. Et praksisfællesskab opstår dog ikke ud af ingenting, og det kræver arbejde at opretholde det enkelte praksisfællesskab, hvorfor opretholdelse og vedligeholdelse bliver et centralt aspekt ved enhver praksis (ibid., s. 92). I bogen *praksisfællesskab* (2004) uddyber Wenger

nærmere, hvad begrebet praksisfællesskab indeholder. Ifølge Wenger indeholder et praksisfællesskab tre dimensioner: *gensidigt engagement*, *fælles virksomhed* og *fælles repertoire* (Wenger, 2004, s. 89-90).

Praksisfællesskabet eksisterer først og fremmest grundet det gensidigt engagement, som deltagerne lægger i deres handlinger indenfor den pågældende praksis. Meningen med handlingerne forhandles ligeledes indbyrdes i praksisfællesskabet (ibid.). Praksisfællesskabet holdes således sammen af mennesker samt deres indbyrdes relationer, som vil være præget af gensidigt engagement. Det engagement, som den enkelte lægger i sine handlinger, og derved i praksisfællesskabet, er det, som skaber den enkeltes deltagelse og medlemskab af det pågældende praksisfællesskab (ibid., s. 91). Praksisfællesskaberne er ikke nødvendigvis homogene, men der eksisterer heller ikke et behov for dette, da det, som binder deltagerne sammen ikke er deres fællestræk, men derimod det fælles engagement, som praksisfællesskabet er organiseret omkring (ibid., s. 93 & 91). Det er således også deltagerens engagement som er med til at definere deres tilhørsforhold til den pågældende praksis (ibid., s. 92).

Wenger definerer *fælles virksomhed* som en proces, som er med til at skabe ansvarsrelationer og er med til at videreudvikle det pågældende praksisfællesskab (ibid., s. 100). Wenger definerer fælles virksomhed som en proces, hvor ansvarlighedsrelationer skabes, og hvor disse relationer afspejler deltagerens evne til at forhandle om, hvilke handlinger den fælles virksomhed skal omhandle og være ansvarlig for (ibid., s. 98-99). Den fælles virksomhed skabes ligeledes indenfor rammerne af givet ressourcer og begrænsninger (ibid., s. 97). Disse forhold er dog kun med til at forme den pågældende praksis på baggrund af de meningsforhandlinger, som deltagerne har haft (ibid., s. 98). Grundet deltagerens engagement i den fælles virksomhed er de indbyrdes forbundet på trods af eventuelle forskelle og individuelle situationer (ibid., s. 96).

Fælles repertoire, såsom fælles rutiner, værktøjer, færdigheder og bestemte måder at gøre ting på, er det tredje karakteristika ved Wengers begreb omkring praksisfællesskabet (ibid., s. 100-101). Gennem den fælles udøvelse af en konkret virksomhed eller konkrete handlinger skabes der muligheder for, at deltagerne kan meningsforhandle (ibid.). De fælles repertoire er et udtryk for de meningsfulde udsagn som praksisfællesskabets deltagere skaber undervejs i deres meningsforhandlinger (ibid., s. 101). Meningsforhandlingen og de forhandlede meningsudsagn er desuden med til at forme deltagerens

identitet som medlemmer (ibid.). Det er disse tre ovenstående dimensioner, der er med til at skabe sammenhæng i praksisfællesskabet (ibid., s. 89-90).

Deltagelse i praksisfællesskabet medfører et eksplicit fokus på den enkelte person, og hvordan denne person er i verden og heraf dets medlemskab af det pågældende sociokulturelle fællesskab (Wenger, 2004, s. 49). At praksisfællesskabet har fokus på personen-i-verden bevirker også, at læring indenfor praksisfællesskabet indeholder hele personen (ibid.). Den lærendes aktiviteter skal ikke anskues isoleret, idet Lave og Wenger antager, at personen er i verden, og at disse ikke er adskilte størrelser (Elle, 2000, s. 13). Det er således relationen mellem elevens aktiviteter, opgaver, funktioner og lignende som er med til at give mening til den lærende og dennes deltagelse (Lave & Wenger, 2003, s. 49). Selvom personen og verden ikke skal anskues som adskilte størrelser, så har den situeret læringsteori delvist stadig en iboende determinisme i sig, idet teorien har så stor fokus på sociale praksisser og deres betydning for deltagerens læring (Elle, 2000, s. 13-14). Fokusset på de sociale praksisser kan bevirke, at der i højere eller mindre grad opstår en determinisme mellem de sociale praksisser og den enkeltes læring, da de sociale praksissers forudsætninger bliver grundlaget for den enkeltes deltagelse og læring (ibid., s. 14). Praksisfællesskabet er således et sted, hvor deltagerne udvikler, forhandler og deler deres teorier, tanker og idealer (Wenger, 2004, s. 62). Det er i denne sammenhæng, at deltagerne meningsforhandler med hinanden og opnår en oplevelse af, at deres verden er meningsfuld (ibid., s. 65).

Mening og meningsforhandling

Wenger anvender begrebet *mening* som betegnelse til at beskrive den enkeltes evne til at opleve sit liv – både individuelt og kollektivt (Wenger, 2004, s. 15). Meningsforhandling sker når praksisfællesskabets deltagere genforhandler meningshistorie indenfor praksisfællesskabet (ibid., s. 67). Meningsforhandling opstår eksempelvis, når meninger udvides, omdirigeres, afvises, omfortolkes eller bekræftes. Meningsforhandling opstår dog ikke ud af ingenting, da den er en del af de relationer, som opstår mellem deltagerne indenfor praksisfællesskabet (ibid.). Disse relationer er betydningsfulde under meningsforhandlingen, da de er med til at skabe grobund for et samspil mellem deltagerne, hvor igennem meninger kan udveksles, hvorfor meningen opstår i relationen mellem deltagerne (ibid., s. 68). Meningen opstår og eksisterer i relationen mellem deltagerne, og er altid social, men den finder også sted mellem de to processer, som Wenger betegner som *tingsliggørelse* og *deltagelse* (ibid., s. 69 & 72).

Deltagelse og tingsliggørelse

Deltagelse i situeret læring henviser både til en deltagelsesproces, men også til relationerne mellem deltagerne (Wenger, 2004, s. 70). Begrebet betoner således deltagelse som både en handling, men også sammenhængen mellem deltagerne. Endvidere skaber den enkeltes deltagelse i praksisfællesskabet også en social oplevelse af at være til stede i verden og som medlem af sociale fællesskaber (ibid.). Deltagelse som handling og sammenhæng i relationerne er med til at konstruere og udvikle den enkeltes deltagelsesidentitet (ibid., s. 71).

Tingsliggørelse som begreb referer til, når en genstand bruges til at udtrykke en tanke eller mening (ibid., s. 72). Når deltagerne i praksisfællesskabet tingsliggøre genstande projiceres deres mening ud i verden gennem genstanden, hvorved den pågældende genstand bliver tingsliggjort (ibid., s. 73). Det er gennem meningsforhandlingen, at deltagere skaber de tingsliggjorte genstande ved at projicere og tilegne genstandene konkrete meninger, hvorfor disse genstande også er med til at give mening til den enkeltes verden (ibid.). Tingsliggørelse skaber således objekter, som er produkter af deltagernes erfaringer og det pågældende praksisfællesskab (ibid., s. 74).

Deltagelse og tingsliggørelse er ikke to separate og adskilte processer, men derimod to processer som opstår og sker i en vekselvirkning med hinanden (ibid., s. 77). Deltagelsen i praksisfællesskabet er grobunden for skabelsen af tingsliggjorte objekter, mens disse er med til at forme og præge deltagerens deltagelse indenfor det konkrete praksisfællesskab.

Legitim perifer deltagelse

På baggrund af ovenstående kan det anskues, at den enkeltes legitime perifere deltagelse i praksisfællesskabet også indeholder en identitetsmæssig forvandling i takt med, at den enkelte bevæger sig imod fuld deltagelse i takt med personens læring og placering i praksisfællesskabet (Lave & Wenger, 2003, s. 49). Den lærende elev opnår en legitim deltagelse, når personen accepteres og indgår i samspillet med de andre deltagere. Denne legitime deltagelse er afgørende for den enkeltes opfattelse af sig selv som lærende og den medfølgende identitet (ibid., s. 93). Deltagernes identitet er afhængig af deres evne til at skabe mening og meningsforhandle, samt måden at være til på indenfor det pågældende praksisfællesskab (ibid., s. 169). Ifølge Wenger er identitet en social karakter, men det betyder ikke, at Wenger ikke betoner den enkelte deltagers individualisme. Individualismen er i stedet det

specifikke eller det særlige ved det praksisfællesskab og dets meningsforhandling, som den enkelte er en del af (ibid., s. 170).

Identitet

Der eksisterer forskellige udlægnings af begrebet *identitet* indenfor forskningsmiljøet såsom sociologien og psykologien. Indenfor den situeret læringsteori anvendes identitetsbegrebet som betegnelse for, hvordan den enkeltes læring er med til at ændre hvem vi er, samt skabelsen af tilhørsforhold og personlige historier i forhold til de praksisfællesskaber, som den enkelte deltager i (Wenger, 2004, s. 15). Når et praksisfællesskab dannes sker der samtidigt en forhandling af identiteter, og måden hvorpå deltagerne oplever deres tilværelse på (ibid.). Deltagernes identitet hviler derfor på deres deltagelsesoplevelse indenfor konkrete praksisfællesskaber (ibid., s. 176). Deltagernes identitet konstrueres gennem den meningsforhandling, som deltagelsesprocessen og tingsliggørelsesprocessen er med til at skabe (ibid., s. 179). Konstruktionen af deltagerens identitet sker gennem de erfaringer, som deltagerne erhverver sig samt de sociale fortolkninger, som deltagerne skaber ved at tillægge bestemte artefakter objektstatus gennem tingsliggørelsen. Endvidere er identitet samtidigt ikke en fast størrelse, ifølge Wenger, da vores identitet konstant genforhandles i løbet af livet (ibid.).

I forhold til problemformuleringen er den ovenstående beskrevet teori fundet anvendelig til at undersøge, hvordan eleverne karakteriserer og forholder sig til deres faglige evaluering. Her er den første del af teoriafsnittet særlig anvendeligt, mens den sidste del af teoriafsnittet omkring den situeret læringsteori hovedsageligt vil blive bragt i spil i forhold til at undersøge og analysere, hvilken betydning elevernes karakterisering af og forhold til deres faglige evaluering har for deres praksisfællesskab. I den følgende analyse vil jeg anvende teorien i det omfang, som den forekommer anvendelig. Teorien anvendes i det omfang den er relevant, for selvom der er foretaget en teoretisk læsning, så italesætter og udlægger informanterne deres refleksioner, oplevelser og erfaringer på forskellige måder samtidigt med, at de trækker på forskellige diskurser, som de har til rådighed.

Analyse

Alle fire informanter går i 1.g. Klassen består i alt af 22 elever, hvoraf der er ti piger og tolv drenge (Bilag 3, linje 496). Klassen går under navnet idrætsklassen, og i elevernes studieretning indgår matematik A, biologi B, idræt B og fysik C (Bilag 2, 3, 4 & 5). A, B og C står for de tre niveauer i gymnasieskolen, hvor A er det højeste og C det laveste. Fag på A-niveau vil eleverne have i alle tre år, mens fag på C-niveau afsluttes efter et år.

Alba

Alba er 17 år gammel, og hun beskriver sig selv som stille, rolig og nede på jorden (Bilag 2, linje 7). Hun kan godt lide at udforske ting, men beskriver samtidigt sig selv som værende genert og lidt forsigtigt i starten, men hun kan samtidigt lide at opleve nye ting, og beskriver sig selv som eventyrlystig (ibid., linje 8-9).

Albas mor har en kort erhvervsmæssig uddannelse, mens Albas far er uddannet indenfor militæret (ibid., linje 14-18). Alba har gjort sig lidt forskellige tanker om, hvad hun vil efter gymnasiet. Hun beskriver, at hun godt kan lide dyr, hvilket er årsagen til, at hun overvejer at arbejde med dyr i fremtiden (ibid., linje 21). Derudover har hun overvejet at uddanne sig til kiropraktor eller massør, selvom hun synes, at det ikke har så meget med hendes studieretning at gøre. Hun har ligeledes overvejet at blive energiingeniør (ibid., linje 21-22 & 24).

Noget af det særlige ved Alba er, at hun fortæller, at hun har været på efterskole inden hun begyndte på gymnasiet (ibid., linje 193). Alba reflekterer over, at efterskoleopholdet har haft en betydning for hendes relationer til hendes lærere (ibid., linje 190-195). Efterskoleopholdets betydning for Albas lærer-elev-relationer er ganske særligt, da praksisfællesskabet blandt andet bygger på relationer. Derved kan Albas særlige tilgang til lærer-elev-relationen få betydning for hendes ageren i praksisfællesskabet. Omkring anvendelsen af formativ evaluering fortæller Alba, at hun er positiv og virkelig glad for brugen af feedbackformerne, som anvendes i klassen (ibid., linje 30-35 & 405). Samtidigt synes hun, at lærerne ikke må stoppe med at anvende feedforward respons, da *”(...) man får bare så meget mere ud af det”*, og at brugen af respons gør det fedt at gå på gymnasiet (ibid., linje 405-407).

Praksisfællesskabets sociale forhold og relationer

Lærer-elev-relationen

Alba beskriver hovedsagelig sin dansklærer i interviewet. Hun beskriver blandt andet læreren som *meget rolig og bare så glad*, mens lærerens adfærd og ageren gør atmosfæren og situationerne, hvor hun evaluerer eleverne mere afslappende (ibid., linje 30-43, 31-35 & 38-39). Alba fortæller, at lærerens adfærd får hende til at føle, at hun ikke er så presset hele tiden, og at hun generelt kan lide måden, som læreren evaluerer eleverne og giver feedforward respons på (ibid., linje 34-35). Dansklæreren er tydeligvis betydningsfuld i forhold til, hvorvidt Alba har en positiv oplevelse af hendes deltagelse i klassens praksisfællesskab. Det giver derved mening for Alba at deltage i praksisfællesskabet i modsætning til, hvis hun eksempelvis var utryk ved at befinde sig i praksisfællesskabet, eller havde dårlige lærer-elev-relationer. Måden, hvorpå læreren evaluerer eleverne fagligt har tydeligvis betydning for, hvorvidt Alba oplever praksisfællesskabet, og hendes deltagelse i det, som meningsfuld. Det kan udledes, at brugen af feedforward responsen skaber en positiv oplevelse for Alba, idet at dansklæreren gennem feedforward responsen konkretiserer overfor Alba, hvad hendes faglige styrker er, og hvad hun kan forbedre. Dette bidrager til Albas meningsforståelse af hendes faglige evaluering, hvilket kommer til udtryk gennem hendes sproglige refleksioner omkring, at hun generelt kan lide måden, som læreren evaluerer eleverne på (ibid., linje 33-35). Det fremgår af tidligere forskning, at gymnasieelever generelt savner lærere, som er mere nærværende og empatiske, og som eleverne kan relatere til som mennesker (Ågård, 2016, s. 74). På baggrund af ovenstående kan det udledes, at det ikke er tilfældet for Alba og hendes dansklærer, hvilket giver Alba et godt udgangspunkt for hendes deltagelse i praksisfællesskabet.

Alba beskriver, at hun generelt er meget afslappet omkring sine lærere, og hun er rigtig glad for dem (Bilag 2, linje 190-195). At Alba føler sig afslappet omkring sine lærere, og beskriver deres lærer-elev-relation som værende god er positivt, da relationerne er med til at give hende tryghed i klassens praksisfællesskab. Albas positive relationer til lærerne kan bunde i anvendelsen af feedforward responsen, da Alba italesætter manglende faglige begrundelser ved den summative karaktergivning som en faktor, der kan påvirke hendes lærer-elev-relation:

”(...) så kan du blive sådan irriteret, og det er også det jeg tænker, at det kan hurtigt give et anspændt forhold til ens lærere, hvis man bare gang på gang får bare et tal og så ikke nogen begrundelse.” (ibid., linje 275-277).

Citatet afspejler vigtigheden af elevernes faglige evaluering, idet det kan udledes af citatstykket, at gymnasiets målstruktur og måden, som gymnasiet vælger at evaluere eleverne har betydning for Albas lærer-elev-relationer, da hun oplever det som værende irriterende, hvis hun blot får en karakter og ingen begrundelse. At Alba risikerer at blive irriteret med risiko for at udvikle et anspændt forhold til lærerne, hvis hun blot får karakterer og ingen faglig begrundelse, kan tolkes som, at den formative evaluering ikke blot gavner Albas lærer-elev-relation, men også hendes læring og deltagelse i praksisfællesskabet.

”Det er jeg blevet. Jeg var ikke så god, og det har jeg egentlig heller aldrig rigtigt været, fordi jeg følte lidt, at så var man dum, hvis man ikke forstå noget (...)” (ibid., linje 381-382). Af citatet kan det udledes, at Alba tidligere har været dårlig til at spørge sine lærere om hjælp, da hun har følt sig dum, hvis hun ikke forstod det faglige indhold, som læreren forklarede. Dette til trods for, at det tidligere er beskrevet, hvordan Alba generelt har et afslappet forhold til sine lærere (ibid., linje 193). Det kan derfor udledes, at relationerne og forholdene indenfor praksisfællesskabet er gode, idet Alba er blevet bedre til at spørge om hjælp efter hun er begyndt på gymnasiet (ibid., linje 381-387). At Alba er tryk ved at spørge om hjælp kan også have en betydning for, hvordan hun karakteriserer og forstår den sociale og faglige mening ved at gå på gymnasiet. Hvorvidt Albas voksende lyst til at spørge om hjælp hænger sammen med anvendelsen af formative evalueringsformer er uvist, men det kan udledes, at anvendelsen af de formative evalueringsformer tydeligvis har en betydning for lærer-elev-relationen, hvilket kan bevirket, at det er blevet nemmere for Alba at spørge sine lærere om hjælp.

Elev-elev-relationen

Elev-elev-relationerne er betydningsfulde for praksisfællesskabets udvikling, men Alba oplever, at klassen fungerer dårligt socialt, *”(...) fordi vi er meget opdelt i klassen. Desværre. Med drengene og pigerne.”* (Bilag 2, linje 199). Samtidigt oplever Alba indimellem, at *”(...) der er nogen de føler, at de er lidt mere højt hævede end andre, og hvor man altså bare skal kæmpe for noget, og så bare egentlig bare bliver nedgjort (...)”* (ibid., linje 199-206). Afhængig af graden af opdelingen mellem eleverne kan eventuelle svage elev-elev-relationer betyde, at Alba føler sig beklemt ved de andre elever. Selvom Alba oplever de nedladende bemærkninger som et muligt forsøg på at være sjov, så kan sådanne bemærkninger betyde, at Alba føler, at hun i visse situationer ikke accepteres af de andre elever, mens hun samtidigt kan opleve det som svært at opnå deres anerkendelse (ibid., linje 200-

202). Det vurderes, at den manglende anerkendelse og følelse af at være legitim perifer deltager i praksisfællesskabet kan have konsekvenser for Albas forståelse af sin egen deltagelse som elev og deltager i praksisfællesskabet.

På trods af, at Alba oplever nogen trælse episoder, så giver hun udtryk for at være glad for klassen, da hun har fået nogen gode venner og veninder (ibid., linje 239-242 & 225-229). Det kan udledes, at der indenfor denne gruppe af elever eksisterer gode relationer og sammenhold, som er med til at sikre Albas legitime perifere deltagelse. Alba reflekterer over, at de er gode til at opmuntre og snakke med hinanden, hvis der er en fra gruppen, som er træt af sin tilbagemelding eller karakter. Alba fortæller endvidere, at hun har flere kammerater og veninder i klassen, som indimellem hjælper hende med matematik, da hun ikke er særlig faglig stærk i faget (ibid., linje 235-239). At Alba har fået nogen gode venner i klassen har betydning for, hvorvidt Alba forstår hendes deltagelse i praksisfællesskabet som meningsfuldt. At vennegruppen er villige til at hjælpe Alba med hendes faglige problematikker kan tolkes som om, at gruppen har accepteret Alba som legitim perifer deltager, hvilket er afgørende for, at Alba oplever sig selv som en del af praksisfællesskabet, samt hendes faglige og sociale rolle i klassen og vennegruppen.

Som tidligere beskrevet fortæller Alba undervejs i interviewet, at de i klassen er grupperet i henholdsvis piger og drenge, og at det især er pigerne, som *simpelthen ikke magter de der drenge*, og at de føler, at drengene konstant er på nakken af dem (ibid., linje 203-204). Praksisfællesskabet svækkes grundet elevernes manglende indbyrdes relationer, og den sociale opdeling i klassen. Selvom eleverne sagtens kan være sammen, når de skal samarbejde fagligt i mindre grupper, så kan de dårlige sociale relationer vanskeliggøre meningsforhandlingen i klassens praksisfællesskab (ibid., linje 218). Endvidere vanskeliggøres tiltaget omkring peer feedback i biologitimerne grundet de manglende relationer mellem eleverne, da eleverne risikerer at udvikle en mistillid mellem hinanden i situationer, hvor de skal være feedbackgivere på hinandens opgaver grundet de svage relationer (Sandholm Jensen, 2015, s. 25). Dette kan samtidigt give eleverne en negativ oplevelse af peer feedbackøvelserne, hvilket kan præge deres refleksioner herom under interviewsituationen.

Det kan således diskuteres, hvorvidt der er en sammenhæng mellem Albas oplevelse af feedforward responsen fra lærerne, og lærer-elev-relationerne, samt hendes oplevelse af peer feedback og elev-elev-relationerne.

Social sammenligning og at præstere fagligt

Den formative evaluering, peer feedback, anvendes i biologiundervisningen, og om brugen af peer feedbacken fortæller Alba, at *så får man selv mere indforståelse på rapporten, (...), altså, og det synes jeg faktisk fungerer rigtigt godt. Det kan jeg godt lide* (Bilag 2, linje 291-293). At Alba får en større forståelse for rapporten gennem peer feedbackøvelserne bidrager til hendes læring i praksisfællesskabet. Udøvelsen af peer feedbacken er ikke blot en situeret virksomhed mellem eleverne, men det er også en måde at differentiere undervisningen på, og en måde at forstærke elevernes selvstændighed. Dette bidrager til elevernes bevægelse mod fuld deltagelse i praksisfællesskabet, da eleverne oplever at skulle være selvstændige og ansvarlige i forhold til hinanden og deres egen læring. Derved udvikler eleverne også ansvarsrelationer overfor hinanden, men dette kræver at eleverne er engageret i situationerne, hvor de skal give hinanden peer feedback. Den sociale opdeling mellem eleverne kan have en indvirkning på elevernes gensidige engagement i hinandens faglige arbejde, samt deres villighed til at udvikle ansvarsrelationer overfor hinanden. Samtidigt kan eventuelle faglige forskelle mellem faglige svage og faglige stærke elever blive mere udtalt i gruppearbejdet, hvilket kan true de svage elevers legitime perifere deltagelse i praksisfællesskabet, og praksisfællesskabets situeret virksomhed omkring peer feedbacken. Øvelsen stiller derfor krav til lærerens sammensætning af grupperne i forhold til elevernes kompetencer, samt at få struktureret øvelsen og tydeliggjort forventningerne til eleverne.

Selvom Alba fagligt opnår en større forståelse og mening for biologirapporterne gennem peer feedbacken, så kan øvelsen også være *grænseoverskridende, fordi at det er jo ens klassekammerater* (ibid., linje 305-309). At Alba i starten oplevede peer feedbackøvelsen som grænseoverskridende kan der være flere årsager til. Eleverne i klassen har sandsynligvis ikke tidligere været vant til denne form for øvelser eller samarbejde, hvorfor alt begyndelse er svær. En anden årsag kan være, at eleverne i starten har været mistroiske ved hinanden som feedbackgivere, hvilket kan have betydet, at de har haft paraderne oppe i forhold til øvelsen og hinanden. For Alba er øvelsen ikke længere grænseoverskridende, hvilket tyder på, at hendes relation til de andre elever i praksisfællesskabet har udviklet sig, og at hun er blevet tryk ved situationen. Peer feedbackøvelserne har således udviklet sig fra at være en grænseoverskridende faglige evalueringsform til at være en positiv og meningsfuld evalueringsform for Alba og hendes læringsproces (ibid., linje 309-314).

Når eleverne arbejder med peer feedback anvender de et evalueringsskema, som biologilæreren har udarbejdet. Skemaet skal være med til at strukturere elevernes dialog omkring peer feedbacken, og bliver derved en genstand, som eleverne projicerer deres mening og oplevelse omkring den enkle biologirapport igennem. Derudover er skemaet også en fælles repertoire internt i klassen. Peer feedbackøvelserne kan have en forstærkende effekt på elevernes sociale relationer, idet de i højere grad skal samarbejde i mindre grupper omkring faglige aktiviteter, og bliver blandet på tværs af klassen (Bilag 2, linje 217-218).

Alba reflekter i interviewet over, at hun tidligere har sammenlignet sine faglige præstationer med de andre elevers, og om sammenligningen fortæller Alba

”(...) altså i starten var jeg lidt slem til det, men det var også fordi jeg var lidt usikker, men nu er jeg sådan, jamen vi er forskellige hver og en. Der er jo ikke nogen som er ens” (Bilag 2, linje 360-361).

At Alba tidligere har sammenlignet sig selv med de andre på grund af usikkerhed kan tolkes som, at Alba i starten skulle finde sig til rette i klassens praksisfællesskab. Overgangen fra folkeskolen til gymnasieskolen kan bidrage med usikkerhedsmomenter i elevernes hverdag, hvorfor de muligvis forfalder til at sammenligne sig med hinanden. Af citatet kan det antydes, at Alba ikke længere sammenligner sig selv med de andre elever grundet deres forskellighed, hvilket kan udledes som, at Alba har fået bekræftet sin legitime perifere deltagelse i praksisfællesskab. En anden tolkning kan være, at den formative evaluering i form af primært feedforward responsen vanskeliggøre, at eleverne kan sammenligne sig med hinanden. Usikkerheden hos den enkelte minimeres således, idet eleverne ikke kan sammenligne sig med hinanden, og derved kan der ikke længere drages tvivl omkring elevernes legitime deltagelse i praksisfællesskabet grundet sociale sammenligninger (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016, s. 114-115).

At den formative evaluering vanskeliggøre faglig sammenligning mellem eleverne kommer til udtryk i det følgende, hvor Alba fortæller, at det for hende ikke giver mening at sammenligne sig selv med de andre, da det er *farligt og sidde og sammenligne mig med en, hvis hun bare er mega stærkt i det her, og der er jeg knap så stærk* (Bilag 2, linje 364-366). Alba er tydeligvis bevidst om, at eleverne i praksisfællesskabet har tilegnet sig forskellige kompetencer, hvorfor hun ikke kan sammenligne sig

selv med de andre. En minimal sammenligning mellem eleverne har betydning for deres faglige relationer, da de kan være mere villige til at hjælpe hinanden fagligt. At elevernes faglige evalueringer har betydning for, hvorvidt de sammenligner sig selv med andre eller ej illustrerer næste citat, hvor Alba fortæller om, hvordan hun sammenligner sig med de andre i idræt

”(...) der sammenligner jeg mig nok lidt med de andre, fordi at jeg synes, at jeg præsterer meget mere end nogen af de andre (...). Så der har jeg været lidt utilfreds, hmm, over at der var nogen, der havde fået en højere end mig (...)” (ibid., linje 372-378).

Citatet afspejler problematikken omkring, når den summative evaluering står alene, idet Alba ikke ved, hvorfor hun har fået den pågældende karakter, da hun ikke får nogen begrundelse herfor. Den manglende begrundelse kan medføre en uvished og usikkerhed omkring, hvorfor Alba har fået den pågældende karakter, hvorfor hun kan forfalde til at sammenligne sin karakter og egne præstationer med de andre elevers. Jeg kan ikke med sikkerhed fastslå, hvilken karakter det er, som Alba henviser til, men weekenden inden interviewene fandt sted fik eleverne standpunktskarakterer, og det kan derfor være standpunktskarakterne, som Alba henviser til.

Formålet og meningen, som lærerne projicerer gennem den summative karaktergivning, varierer afhængig af karaktergivningens type. Der er en iboende fare i at sammenligne eksempelvis standpunktskarakterer, da eleverne ikke kender meningen med disse, eller de pågældende læreres intentioner med den enkelte karaktergivning (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016, s. 120). Desuden indeholder en karakter i sig selv ikke nogen informationer omkring, hvorfor den enkelte elev har fået den pågældende karakter, eller hvordan eleven skal forbedre sig fagligt på baggrund af karakteren (ibid., s. 121-122). Det er på denne baggrund, at EVA anbefaler i deres rapport *karaktergivning i gymnasiet* (2016), at samtlige summative evalueringer følges op af formative begrundelser, således at karakterer ikke står alene som bedømmelse af eleverne (ibid.). Det kan udledes, at både en summativ karakter og en formativ begrundelse sandsynligvis vil nedtone Albas tendens til at sammenligne sig selv med de andre i idræt, da hun gennem den formative begrundelse får vished omkring bevæggrundene for, hvorfor hun har den pågældende karakter.

Feedback og faglig evaluering

Alba fortæller, at hun oplever, at primært feedforward responsen konkretiserer hendes faglige stærke sider, samt hvordan hun kan forbedre sig (Bilag 2, linje 32-35). Feedforward responsen bidrager således til hendes viden og læring, men også til Albas meningsforståelse i forhold til hendes deltagelse i praksisfællesskabet, da *man får en forklaring på det*, hvilket giver en tryghed for Alba, for så ved hun hvad hun skal gøre bedre til næste gang (ibid., linje 66-67). På baggrund af Albas sproglige refleksioner kan det udledes, at det i højere grad giver mening for Alba at modtage feedforward respons end eksempelvis karakteren i idræt. Feedforward responsen har også den faglige betydning, at Alba får at vide, når hun har misforstået en opgave, hvilket hun muligvis aldrig ville have gjort, hvis klassen udelukkende fik karakterer (ibid., linje 61-65).

Det kan diskuteres, om de anvendte feedbackformer bliver tingsliggjorte i praksisfællesskabet eller ej. Karakterskalaen er et tingsliggjort objekt, hvor Undervisningsministeriet har projiceret deres mening, tanker og intentioner omkring, hvordan eleverne skal evalueres gennem anvendelsen af tal, og herudfra konstrueret karakterskalaen, som den forelægger aktuelt. På denne måde får karakterskalaens udformning og dens iboende mening betydning for den faglige evaluering af eleverne (Kortnum, Nielsen og Videsen, 2016, s. 47-49). Når Alba og resten af klassen evalueres ved brugen af feedforward respons, så projicerer den enkelte lærer også en mening gennem responsen. Det kan dog diskuteres, hvorvidt feedforward responsen på samme måde som karaktererne bliver en egentlig genstand eller objekt, da Alba i højere grad oplever feedforward responsen som en mere privat og individuel ting (Bilag 2, linje 248). Når Alba forholder sig til hendes faglige evaluering, så skelner hun mellem den formative evaluering og den summative evaluering.

”(...) det er også der, at så synes jeg, at et tal, så betyder det ikke noget for mig artigt, altså så er det mere feedbacken der betyder noget (...)” (ibid., linje 260-261).

Udover at det giver en tryghed og klarhed for Alba, så har feedforward responsen også betydning for hendes faglige udvikling, idet hun eksempelvis er blevet bedre til matematik siden hun startede på gymnasiet (ibid., linje 100, 103-104& 273-275). Albas udvikling i matematik bidrager til et stigende kompetenceniveau og legitimering af hendes deltagelse, hvilket bringer hende tættere på fuldbyrdet deltagelse i klassens praksisfællesskab.

På baggrund af ovenstående kan det udledes, at feedforward responsen betyder mere for Alba end den summative karaktergivning. At klassen får feedforward respons påvirker elevernes situeret virksomhed, da feedforward responsen er med til at udvikle og konkretisere deres faglige stærke og svage sider i højere grad end karaktergivningen. Dette kommer eksempelvis til udtryk, når Alba sammenligner sin egen gymnasietid med efterskolevenindernes, da veninderne *”(...) bare [får] en karakter og de sidder ofte og bøvler og bikser med det, og hvad er det sådan, jamen hvad er det de kan gøre bedre, og sådan noget. Så de får ofte det samme kastet i hovedet”* (Bilag 2, linje 407-409). Udover de faglige fordele som Alba italesætter ved, at klassen får feedforward respons, så har det også en anden fordel. Af interviewet med Alba kan det udledes, at især feedforward responsen, har en stor betydning i forhold til elevernes overgang fra folkeskolen til gymnasieskolen (Bilag 2, linje 109-117 & 172-173). Gennem feedforward responsen kan lærerne guide og lære førsteårseleverne, hvad det vil sige at være gymnasieelev ud fra et fagligt perspektiv samt hvad der forventes af dem, og hvordan de kan arbejde bedre (Ågård, 2016, s. 10). Anvendelsen af feedforward respons og peer feedback kan betyde, at eleverne i højere grad forstår gymnasiet som et arbejdssted, idet elevernes evner og udfordringer konkretiseres gennem primært feedforward responsen, mens eleverne i takt med deres læring tilegner sig kompetencer, og bevæger sig tættere mod fuld deltagelse i praksisfællesskabet (ibid.). Alt dette bidrager med en større meningsforståelse til elevernes forståelse af dem selv som gymnasieelever. På baggrund af det ovenstående kan det udledes, at anvendelsen af primært feedforward respons ikke blot bidrager til Albas faglige, men at det også har en betydning for hende identitetsmæssigt, hvor hendes læring og stigende kompetenceniveau er med til at ændre og præge Alba som person.

Katrine

Katrine er 16 år gammel, og hun beskriver sig selv som stille, men det er kun hvis folk ikke kender hende, men hvis folk kender hende, så er hun ikke så stille (Bilag 3, linje 6 & 9-10). Hun beskriver samtidigt sig selv som genert, og det er især hvis hun skal være foran mange mennesker (ibid., linje 10-11). På trods af hendes generthed og stille ydre, så Katrine beskriver sig selv som en positiv person, og som en pige, der tager tingene lidt, som de kommer (ibid., linje 11).

Katrines far har en kort erhvervmæssig uddannelse, mens hendes mor har to korte erhvervmæssige uddannelser (ibid., linje 18). Katrine overvejer at uddanne sig til fysioterapeut eller noget, det har med biologi at gøre (ibid., linje 21-22).

Katrine er positiv overfor brugen af primært feedforward respons, men samtidigt ønsker hun noget respons, som konkretiserer, hvorvidt hun lægger under eller over middel fagligt (ibid., linje 554-558). Samtidigt skelner Katrine mellem, hvilke fag hun gerne vil have feedforward feedback, og fag hvor hun helst vil have karakterer (ibid., linje 27-35).

Praksisfællesskabets sociale forhold og relationer

Lærer-elev-relationen

Anvendelsen af feedforward responsen har en indvirkning på relationen mellem Katrine og de lærere, som anvender feedforward responsen, da *"De fag, hvor vi får respons, der har man måske et andet forhold til lærerne. Altså, der er det mere sådan fagligt de kigger sådan synes jeg."* (Bilag 3, linje 247-248). Af citatet og den følgende passage i interviewet kan det udledes, at Katrine oplever, at lærerne, som anvender feedforward respons, i højere grad vurderer hende fagligt, da responsen konkretiserer, hvad hun fremover skal forbedre, mens den summative karaktergivning blot giver hende et tal (ibid., linje 248-255). Katrines oplevelse af, at lærerne i højere grad vurderer hende fagligt i disse situationer medfører et andet forhold til lærerne, men hvorfor? At Katrine oplever, at hun har et andet forhold til lærerne i disse fag kan tolkes som om, at lærerne i disse situationer ændrer karakter fra at være bedømmer til i højere grad at være faglig vejleder (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016, s. 115-116). At Katrine karakteriserer relationen mellem hende og de lærere, som anvender feedforward respons som anderledes kan både skyldes, at feedforward responsen er personlig, men det kan også skyldes, at feedforward responsen konkretiserer Katrine faglige stærke sider. og hvad hun kan forbedre, hvorfor Katrine derfor ikke kan være i tvivl om, hvorvidt det er hendes faglige evner eller hendes person, der bliver bedømt (Bilag 3, linje 79-85).

Elev-elev-relationen

Katrine synes, at det er grænseoverskridende at skulle give peer feedback på de andres biologifleveringer. Katrines argumentation er den samme som Albas, hvorfor jeg i dette afsnit ikke vil bearbejde Katrines refleksioner og argumenter herom nærmere (Bilag 3, linje 158-167). Udover overensstemmelsen i pigernes argumentation omkring deres oplevelse af peer feedbacken som grænseoverskridende, så oplever Katrine også, at hun *sådan lidt bliver læreren, der skal sige, at det er ikke rigtigt det du har gjort* (ibid., linje 163-164). At Katrine i citatet forstår og karakteriserer læreren, som en person, der fortæller eleverne, hvad de gør forkert kan analytisk udlægges på flere måder. I denne pågældende situation kan Katrines refleksion udlægges som om, at hun har en forestilling om, at

læreren i højere grad fokuserer på elevernes fejl fremfor, hvad de har gjort rigtigt. Denne forståelse sætter Katrine i en vanskelig situation, når eleverne skal arbejde med peer feedback, men det kan også have en indvirkning på hendes lærer-elev-relationer i praksisfællesskabet, og hvordan hun agerer i forhold til den enkelte lærer.

Katrine oplever, at grundet feedforward responsen, så *ved man ikke nøjagtigt, hvem der egentlig er den 12-talseleven. Eller den der, der måske altid lægger på grænsen til at dumpe alting* (ibid., linje 203-204). Eleverne kan have en fornemmelse af, hvor deres klassekammerater placerer sig karaktermæssigt, men der er ingen som reelt ved det (ibid., linje 204-205). Dette kan udledes at have betydning for elev-elev-relationerne i praksisfællesskabet af flere grunde. Elevernes deltagelse i klassens praksisfællesskab er accepteret på baggrund af deres titel som elever og deltager i praksisfællesskabet, og ikke på baggrund af deres karaktergennemsnit. Samtidigt er elevernes legitime perifere deltagelse mindre truet, idet de modtager feedforward respons sammenlignet med, hvis klassen havde fået karakterer. Summativ evaluering i form af karakterer kan true faglige svage elevers legitime perifere deltagelse i praksisfællesskabet, hvis de konstant er i fare for at dumpe. Katrine reflekterer over, at den enkelte elev ikke risikerer at blive stemplet som værende 12-talseleven eller personen, der risikerer at dumpe, da ingen i klassen nøjagtigt ved, hvem der er hvem i praksisfællesskabet (ibid., linje 191-198). Dette har den betydning, at der internt i klassen ikke kan konstrueres et hierarki, da fraværet af karakterer betyder, at eleverne ikke kan tingsliggøre deres faglige evalueringer, som eleverne kan anvende til at rangere hinanden efter. Et sådant rangsystem kan være skadeligt for elev-elev-relationerne i praksisfællesskabet, da det skaber et ensidigt fokus på karakterer og præstationer.

Katrine er indimellem nervøs for at sige noget foran de andre elever, når der er klasseundervisning eller gruppearbejde, men det skyldes ikke udelukkende Katrines generthed, men hun at *"(...) bliver lidt bange for, at folk de sådan tænker 'jamen, hun er ikke særlig god' eller 'hun er meget god', eller, så jeg er bange for, at man bliver sådan, åh, at de bedømmer en til at være en karakter (...)"* (Bilag 3, linje 446-448). At Katrine er nervøs for, at de andre elever stempler hende som værende enten fagligt stærkt eller svag kan have en indvirkning på hendes deltagelse i klassens praksisfællesskab. Katrine er givevist fysisk til stede i klassen, men er ikke aktiv deltagende, hvilket kan begrænse hendes opnåelse af faglig indsigt, idet hun ikke tager aktiv del i udøvelsen af klassens situeret virksomhed. På den anden side kan Katrine også indtage en passiv lærende position, hvor hun stadig lærer af de andre, mens hun selv forholder sig passiv. Rollen som passiv lærende har muligvis en indvirkning

på hendes bevægelse mod fuld deltagelse i praksisfællesskabet, idet hun ikke aktiv tager den i den situeret virksomhed og herigennem udvikler sine kompetencer i samme grad som de andre elever. Af citatet kan det udledes, at Katrine ikke kun er nervøs for, at de andre i klasse skal stemple hende som faglig svag, men at hun også er nervøs for, at de stempler hende som faglig stærk. Denne skelen illustrerer, hvor afgørende en rolle de øvrige elevers forståelse og acceptering af Katrine har for hendes opfattelse af sig selv, men også for udformningen af hendes personlige historie indenfor praksisfællesskabet. At Katrine ikke vil stemples som en faglig svag elev er forståeligt, men det kan undre, hvorfor hun er nervøs for at blive stemplet som en faglig stærk elev. En del af forklaringen kan være den herskende diskurs omkring *12-talspigerne*, som har taget til de senere år, og som muligvis er en diskurs, som Katrine ikke ønsker at blive indplaceret i. Det kan overvejes, hvorvidt en jævn fordeling mellem informanternes køn bliver endnu vigtigere i kraft af eksisterende samfundsdiskurser, såsom *12-talspigerne* og *de dovne drenge*, som kan påvirke elevernes refleksioner og italesættelser af deres faglige evaluering.

Social sammenligning og at præstere fagligt

Selvom Katrine er glad for at få feedforward respons af lærerne, så savner hun alligevel at vide hvor hun konkret lægger fagligt, da dette giver hende en faglig sikkerhed (Bilag 3, linje 191-200 & 96-97). At Katrine gerne vil have konkretiseret hendes faglige niveau kan der være flere årsager til. Det kan være vanemæssige årsager efter en folkeskoletid, hvor der anvendes karakterer, men ønsket om en konkretisering af hendes faglige niveau kan også være en blåstempling af hende selv og hendes faglige præstationer. En konkretisering i form af eksempelvis karakterer eller anden summativ kategorisering kan fungere som en blåstempling af hendes egen legitime perifere deltagelse i klassens praksisfællesskab, da hun på denne måde konkret ved, hvordan lærerne vurderer hende fagligt (ibid., linje 554-558). I slutningen af interviewet bliver Katrine spurgt om, hvad hun vil gøre anderledes i forhold til anvendelsen af feedforward respons og peer feedback i klassen. Katrine siger, at "*Man skulle have noget respons, og det respons skulle være så konkret, så man egentlig vidste, hvor man lå.*" (ibid., linje 554-555). Af dette kan det udledes, at det i højere grad giver mening for Katrine at vide, hvor hun konkret lægger fagligt. Samtidigt anvender Katrine begrebet *respons*, som eleverne kalder feedforward responsen. At Katrine bruger begrebet kan tyde på, at den faglige evaluering, som Katrine ønsker skal være i form af feedforward responsen, men dog så konkret, at hun ved, hvor hun fagligt lægger. Derfor er der for Katrine grobund for en meningsforhandling, hvor hun gennem hendes legi-

time perifere deltagelse som elev i praksisfællesskabet vil kunne meningsforhandle med lærerne omkring udformningen af feedforward responsen. Ved at give Katrine og de øvrige elever i klassen mulighed for at udøve indflydelse på undervisningen fremmes deres engagement i forhold til at deltage i undervisningen, og lysten til at lære (Andersen, 2004, s. 24).

”Det er ens eget, hvor karakterer det er det sådan blevet til noget man bare skal give til alle (...)” (Bilag 3, linje 294-295). Citatet er et udsnit af en længere passage, hvor Katrine reflekterer over, hvordan den enkelte elevs karakterer *er lidt alles ting* (ibid., linje 525-526). Derimod er feedforward responsen i højere grad Katrines egen og mere privat (ibid., linje 294 og 525). Dette betyder også, at når klassen ved en sjælden lejlighed får karakterer, *så kan man høre det [med det] samme, at den er kommet tilbage. Så er det faktisk sådan lidt lige meget, om det er midt i vores pause eller om det er midt i en anden time* (ibid., linje 284-285). På baggrund af dette kan det udledes, at primært feedforward responsen, udover at den er elevernes egen, så giver den også eleverne et pusterum, hvor presset for at dele, sammenligne og opmærksomheden omkring karaktererne ikke eksisterer. Selvom det er minimalt, hvor mange karakterer klassen får, så har det tydeligvis en effekt på klassens praksisfællesskab, og hvordan eleverne omgås hinanden.

Katrine beskriver, hvordan hun bedømmer og sammenligner meget ud fra, hvem hun føler hun er fagligt bedre end (ibid., linje 306-307). Katrine skaber ikke kun et pres på sig selv ved at sammenligne sig selv med andre, men hun er også med til at bidrage til, at praksisfællesskabet præges af konkurrence, hvilket kan påvirke elevernes indbyrdes relationer. Det kan tolkes, at anvendelsen af peer feedback og feedforward respons påvirker de dominerende fælles repertoire og normer, som eleverne normalt sammenligner hinanden på baggrund af. Derfor er det også vanskeligt for eleverne at sammenligne deres feedforward respons, fordi *”Der er ikke nogen, der helt [ved] hvor det respons lægger henne alligevel (...)”* (Bilag 3, linje 293-294). Idet social sammenligning vanskeliggøres blandt eleverne skaber primært feedforward responsen en anden måde at være legitim perifer deltager på i klassens praksisfællesskab i forhold til sammenlignet med, hvis klassen havde fået karakterer.

Feedback og faglig evaluering

For Katrine er det vigtigt at få en faglig evaluering, som hun kan arbejde videre med, og derfor oplever hun anvendelsen af feedforward responsen som meningsfuld, da den konkretiserer, hvad hun skal

arbejdere videre med (Bilag 3, linje 64-66, 89-90 & 32-134). Feedforward responsen har også betydning for Katrines egen oplevelse af sig selv som legitim perifer deltager, idet den også er med til at konkretisere Katrines faglige kompetencer. Katrine foretrækker i visse fag feedforward respons fra lærerne, mens hun i andre fag foretrækker en mere summativ evaluering. Dette kan der være flere årsager til, men Katrines italesætter skelnen mellem de naturvidenskabelige fag, og de mere humanistiske og sproglige fag. Katrine oplever, at der er længere mellem karakterne i de humanistiske fag sammenholdt med de naturvidenskabelige fag, og derfor vil hun hellere have feedforward respons i de humanistiske og sproglige fag, mens hun foretrækker en mere summativ evaluering i de naturvidenskabelige fag (ibid., linje 27-47). Af dette kan det udledes, at det er vigtigt, at lærerne og ledelsen internt meningsforhandler om, hvornår brugen af feedforward respons giver mening for eleverne. I visse tilfælde kan det være meningsfuldt at give karakterer i nogen fag og undlade det i andre, da brugen af karakterer fungerer bedre i eksempelvis de naturvidenskabelige fag i forhold til de humanistiske og samfundsvidenskabelige fag (Weirsøe, 2015, s. 6).

At lærernes feedforward respons medfører, at Katrine i højere grad har en fornemmelse af, hvad hun fagligt kan forbedre præger også hendes tilgang til læringen i praksisfællesskabet. Katrine fortæller, at hun tænker meget over, *hvorfor det egentlig kunne være, at jeg fik den her karakter eller det her respons tilbage* (Bilag 3, linje 60-61). I Katrines tilfælde er det centrale, at hun bruger den feedforward respons, som hun tidligere har fået, når hun skal lave nye afleveringer (ibid., linje 59). På denne måde øver og udøver Katrine det, som hun har lært, samtidigt med at hun ved, hvad hun fagligt kan forbedre. Denne proces præger Katrines situeret virksomhed som lærende og som elev i praksisfællesskabet, og er med til at bringe hende tættere på fuld deltagelse i praksisfællesskabet. Et tiltag som kan forstærke denne proces generelt i klassen er, hvis lærerne i højere grad minder eleverne om at anvende den tidligere feedforward respons i deres kommende afleveringer (ibid., linje 327-333).

Katrine reflekterer over, hvordan lærerens feedforward respons gør et større fagligt indtryk på hende, og giver hende en bedre fornemmelse for hendes egen faglige udvikling, da karakteren *den beskriver ikke lige præcist dig, fordi jeg synes måske at karakteren nogen gange godt kan beskrive lidt, hvis nu læreren nu rigtigt godt kan lidt dig* (Bilag 3, linje 80-81). Af Katrines refleksion kan det tolkes, at en karakter for Katrine indeholder flere elementer, hvorfor der sandsynligvis altid vil være en usikkerhed hos Katrine om, hvorfor hun egentlig har fået den pågældende karakter. Katrine oplever samtidigt, at feedforward responsen i højere grad beskriver hende og hendes faglighed end karaktererne gør, for

hvis de giver dig en kommentar så kan de fortælle, at du er du her, og du har faktisk udviklet dig meget, eller det får kun en vej, eller det får ikke så godt (ibid., linje 83-84). For Katrine giver det altså i højere grad mening at modtage feedforward responsen, da denne ikke indeholder den usikkerhed, som karakterne gør. Samtidigt har anvendelsen af feedforward responsen også den personlige betydning for Katrine, at hun ikke føler, at hun hele tiden skal leve op til et bestemt tal. Anvendelsen af feedforward responsen betyder derfor, at Katrine føler sig mindre presset i forhold til at skulle præstere fagligt (ibid., linje 269-277). På baggrund af det ovenstående kan anvendelsen af feedforward respons skabe klare linjer og en meningsfuld helhed for Katrine. En ændring i måden, som eleverne evalueres fagligt kan være med til at skabe en mere sammenhængende oplevelse af gymnasieskolen for eleverne (Sørensen m.fl., 2013, s. 58).

Magnus

Magnus er 16 år gammel, og han beskriver sig selv som en glad og åben person, som gerne vil snakke med andre (Bilag 4, linje 6 & 9-10). Magnus' far har en kort erhvervsmæssig uddannelse, mens han er i tvivl om, hvad hans mor egentlig er uddannet som, men han understreger, at hun ingen gymnasialuddannelse har (ibid., linje 17-18). Magnus har ikke gjort sig nogen tanker om, hvad han vil når gymnasietiden er forbi (ibid., linje 21).

Magnus adskiller sig fra de andre på den måde, at han undervejs i interviewet ofte betoner, at klassen er en idrætsklasse, og derfor er vant til at konkurrere (ibid., linje 42-45, 84-88, 136-140 & 243-246). Magnus bruger således klassens image som idrætsklasse, når man skal beskrive klassens adfærd.

Da Magnus bliver spurgt, om han vil beskrive, hvordan klassen får tilbagemeldinger på deres faglige aktiviteter svarer han, at deres tilbagemeldinger er mere end blot et tal, og at eleverne får mere dybde på deres tilbagemeldinger i forhold til, hvad de har gjort godt, og hvad de kan forbedre fagligt (ibid., linje 25-27). Noget, som adskiller Magnus fra de tre øvrige informanter er, at han tilkendegiver, at han synes, at man burde droppe brugen af karakterer helt i det daglige arbejde, og kun anvende karakterer i forbindelse med standpunktskarakterer (ibid., linje 286-293). Magnus begrundet dette med, at lærernes feedforward respons er mere uddybende i forhold til, hvad eleverne har gjort godt og forkert, samt at feedforward respons er med til at skubbe eleverne fagligt i den rigtige retning (ibid.).

Praksisfællesskabets sociale forhold og relationer

Lærer-elev-relationen

”Man føler ligesom at lærerne de ligeså de tænker mere på en. For eksempel når det er et tal, så kan de ligesom bare læse det og så give en karakter, men når de begynder at se på, hvordan du skriver, og hvordan du har udviklet dig, så føler man ligesom, at man får mere opmærksomhed fra dem. De lægger mere mærke til en.” (Bilag 4, linje 108-111). Af citatet kan det udledes, at Magnus oplever, at han får en anden opmærksomhed fra lærerne, når de anvender feedforward responsen i modsætning til, hvis de anvender karakterer. Den opmærksomhed, som Magnus oplever, at lærerne giver ham er med til at bidrage til en positiv og meningsfuld oplevelse af lærer-elev-relationen, mens Magnus samtidigt føler, at han ikke *er ligesom en eller anden elev de har* (ibid., linje 121-124). Dette afspejler den betydning, som lærer-elev-relationen har for elevernes tilgang til praksisfællesskabet og dennes situeret virksomhed. Relationen er med til at give Magnus’ deltagelse i praksisfællesskabet mening, mens de gode relationer kan bringe ham tættere på fuld deltagelse i praksisfællesskabet. Lærernes opmærksomhed kan have en motiverende effekt for Magnus, idet lærer-elev-relationen indebærer et gensidigt engagement, hvor Magnus oplever, at læreren interesserer sig for ham og hans faglige udvikling. Magnus oplever, at han plejer at have nemt ved at spørge lærerne om hjælp med faglige problematikker, og han oplever ikke at være bange for at spørge for meget efter lærernes hjælp (ibid., linje 263-264 & linje 272-277). At Magnus ikke er tilbageholdende med at spørge lærerne efter hjælp tyder på, at lærer-elev-relationerne i praksisfællesskabet tillader Magnus at være faglig usikker, men stadig selvsikker nok til at spørge om hjælp.

Elev-elev-relationen

Ligesom Alba og Katrine fortæller Magnus, at klassen er socialt opdelt, hvorfor der ikke vil blive foretaget en yderligere uddybning af dette (Bilag 4, linje 197, 199-202 & 207). Magnus oplever dog samtidigt, at klassen kan samarbejde omkring faglige aktiviteter på trods af den sociale opdeling (ibid., linje 217-221). Det lader derfor til, at styrken af relationerne i praksisfællesskabet varierer i forhold til, hvorvidt der er tale om faglige relationer eller sociale relationer. At Alba, Katrine og Magnus oplever den sociale opdeling i klassen, men italesætter den forskelligt skyldes sandsynligvis, at forståelsen af elev-elev-relationerne i klassen varierer fra informant til informant afhængig af, hvor den enkelte indplacerer sig i praksisfællesskabet.

Ifølge Magnus var klassens praksisfællesskab førhen præget af, *at der ikke var nogen, som turde at sige noget, for hvis man nu sagde noget forkert, men det er begyndt at blive bedre, og er vi er begyndt mindre at se os som konkurrenter og er blevet bedre til at hjælpe hinanden* (ibid., linje 54-56 & 226-229). Af citatet kan det udledes, at Magnus oplever, at der er sket en udvikling med relationerne i praksisfællesskabet. Dette kan der være flere årsager til, men i takt med at eleverne bevæger sig hen imod fuld deltagelse i praksisfællesskabet vil de sandsynligvis føle sig mere tilpas, hvilket vil have en betydning for deres ageren og meningsforståelse. En anden faktor, som har betydning i forhold til at ændre relationerne i klassen er måden, som undervisningen organiseres på. Magnus reflekterer eksempelvis over, at gruppearbejde med forskellige elever har betydet, at det har været nemmere at lære klassens øvrige elever at kende, idet man ikke er sammen med de samme hele tiden (ibid., linje 192-194).

Gruppearbejdet har både haft en social og en faglig læringsmæssig betydning. Socialt har gruppearbejdet for Magnus betydet en ændring i relationerne til de øvrige elever. Ud fra et fagligt læringsmæssigt perspektiv skaber gruppearbejdet et rum, hvor eleverne sammen kan øve og udøve de kompetencer og den viden, som de opnår gennem deres deltagelse i praksisfællesskabet. Anvendelsen af gruppearbejdet kan muligvis forbedre klassens interne sociale forhold på sigt afhængig af, hvordan gruppearbejdet organiseres. Der kan være tendens til, at eleverne arbejder i grupper med de elever, som de sidder sammen med i timerne og er vant til at omgås. Dette skaber en tryghed hos eleverne, men samtidigt risikere man, at det bliver sværere for eleverne at danne relationer til de elever, som normalvis ikke er en del af deres sociale liv (Murning, 2013, s. 13).

Social sammenligning og at præstere fagligt

Anvendelsen af feedforward responsen har ikke ændret Magnus' lyst til at komme i skole, men derimod oplever han, at det giver mere mening for ham at komme i skole.

”Altså, det giver ligesom en lidt mere form for mening med at tage i skole, så det er ikke kun fordi, at det kun er til aller allersidst, at det er en karakter der gælder, og det er det, som vi ligesom det som vi arbejder os op på nu, at blive godt, så vi kan få en god karakter til sidst (...)” (Bilag 4, linje 101-104).

Af citatet kan det udledes, at der indenfor praksisfællesskabet er blevet skabt plads til, at eleverne kan udøve deres færdigheder og øve sig på at blive fagligt bedre, og derved arbejde sig henimod at blive dygtigere. På denne måde bliver de 3 år, som den almen studentereksamen varer en lang læringsproces, hvor eleverne læringsmæssigt skal toppe ved studentereksamen i 3.g, og de mellemværende eksamener. På denne måde får Magnus og klassen rum til at tilegne sig kompetencer og viden, som de kan videreudvikle med støtte fra lærerne i form af eksempelvis feedforward responsen.

Da Magnus bliver spurgt, hvad han tror lærerens hensigt med peer feedbacken er, så reflekterer han over, at klassens elever ikke er lige gode til de samme færdigheder, og at de gennem peer feedbackøvelsen kan hjælpe hinanden til at blive bedre (ibid., linje 92-96). Peer feedbackøvelserne har den fordel, at Magnus bliver opmærksom på, hvordan de andre elever laver deres afleveringer, og hvordan det eventuelt kan hjælpe ham selv til at blive bedre (ibid., linje 95-96). Magnus' refleksioner afspejler den situeret virksomhed, som eleverne skaber under peer feedbackøvelserne, hvor de gennem den faglige dialog omkring biologifafleveringerne kan tilegne sig flere kompetencer, samt en større forståelse for den enkelte opgave. Peer feedbackøvelserne giver eleverne mulighed for både at øve og udøve den situeret virksomhed, som de lærer, mens de kan forbedre egne kompetencer ved at hjælpe hinanden. Ved at samarbejde på denne måde kan eleverne forstærke deres legitime perifere deltagelse i praksisfællesskabet. Dette kræver i mellemtiden nogen stærke og gode sociale relationer, da det kræver tillid mellem eleverne at kunne engageret sig gensidigt i samarbejdet og evalueringen af hinandens opgaver (Sandholm Jensen, 2015, s. 25). Værdien af peer feedbackøvelserne afhænger også af elevernes tilgang til øvelserne. Magnus reflekterer over, at han tidligere brugte øvelserne på at sammenligne og føle sig bedre end de andre elever, mens han sidenhen er begyndt at fokusere på de ting, som de andre gør godt, og som han selv kan lære af (Bilag 4, linje 84-90).

Hvorvidt klassen får karakterer eller feedforward respons i deres afleveringer har også en betydning for, hvorvidt Magnus får kigget på lærernes tilbagemeldinger. Eksempelvis i matematik, hvor læreren anvender formativ evaluering reflekterer Magnus over, at *"(...) så kigger jeg den så igennem, og ser hvorhenne jeg har lavet fejl og sådan noget. Hm, men hvis det åh, tror faktisk at det er tysk, hvor vi har fået karakter tilbage i den enkelte, og der havde jeg ikke fået så god en karakter, så den havde jeg ikke lige lyst til at kigge på med det samme* (ibid., linje 146-149).

At Magnus ikke får gennemgået sin tysk aflevering med det samme kan betyde, at han muligvis aldrig får den gennemgået og lærer af de fejl, som han har begået i den. Dette minimerer også sandsynligheden for, at Magnus får bedt sin lærer om hjælp. På baggrund af dette kan det tolkes, at feedforward responsen har en anden indvirkning på Magnus' motivation til at gennemgå hans afleveringer end, hvis han får karakterer. Magnus reflekterer samtidigt over, at eleverne har sværere ved at sammenligne deres faglige evalueringer, når eleverne får feedforward respons, idet denne er individuelt modsat karaktergivning (ibid., linje 255-257). Det manglende grundlag for sammenligning er med til at forstærke Magnus' fokus på, hvad han selv kan forbedre fagligt.

Feedback og faglig evaluering

Magnus reflekterer over, at han synes, at det er en god måde, som klassen får tilbagemeldinger på, og at det er meget feedforward respons fremfor karaktergivning (Bilag 4, linje 25-26). Magnus beskriver tilbagemeldingerne i form af feedforward respons som dybdegående i forhold til, hvad han har gjort godt, men også hvad han kan forbedre (ibid., linje 26-27). Magnus reflekterer samtidigt over, at han ikke ville vide, hvad han skulle gøre bedre i sine afleveringer, hvis der bare stod en karakter. Ifølge Magnus er anvendelsen af feedforward responsen en bedre måde at arbejde på, idet eleverne får at vide, hvad der er godt og mindre godt, samt hvad der kan forbedres fremadrettet (ibid., linje 47-50). Det kan udledes, at feedforward responsen både har en vejledende og motiverende effekt for Magnus. At primært feedforward responsen har en motiverende effekt afspejles i Magnus' lyst til at forbedre og udvikle sig på de områder, hvor han kan blive bedre (ibid., linje 29-31, 42-45 & 58-59). Resultatet af dette er, at Magnus oplever, at hans afleveringer er blevet bedre (ibid., linje 64-65). Anvendelsen af forskellige former for formative evalueringer er en betydningsfuld faktor i Magnus' læringsproces, som også præger hans deltagelse i den situeret virksomhed i klassens praksisfællesskab.

Willy

Willy er 17 år gammel, og han beskriver sig selv som hjælpsom, venlig, flink og som en person med mange venner (Bilag 5, linje 5 & 7-8). Han siger endvidere, at han går meget op i hans sport, hans skole, familie og ellers går han bare rundt og hygger sig (ibid., linje 8-9).

Da Willy beskriver klassens studieretning beskriver han de fag, som karakteriserer studieretningen, som også er nævnt indledningsvist, men derudover nævner han fagene engelsk og tysk (ibid., linje 15 & 18). At Willy fremhæver engelsk er nok ikke tilfældigt, idet han beskriver, at engelsk er et af de

fag, som han er stærkeste i, og på denne måde adskiller Willy sig fra de andre informanter, idet han som den eneste italesætter, hvad han konkret er faglig god til (ibid., linje 104 & 125-126).

Willys far har en lang videregående uddannelse, mens hans mor har en mellemlang videregående uddannelse (ibid., linje 21-22). Selv har Willy ikke gjort sig nogen tanker om, hvad han vil efter gymnasiet. Willy er den eneste af eleverne, som italesætter, at han udelukkende søgte ind på gymnasiet, fordi han vidste, at han ville have en gymnasial uddannelse, og at gymnasiet efter hans mening giver flest muligheder i forhold til videregående uddannelse. Derudover har Willy tænkt sig at tage det lidt som det kommer med hensyn til valget af uddannelse (ibid., linje 25-27).

Willy er positiv overfor brugen af formativ evaluering, men han foretrækker fag, hvor eleverne både får karakterer og feedforward respons (ibid., linje 414-416). Willy beskriver blandt andet feedforward responsen som en evalueringsform, som hjælper ham til at forbedre sig, sådan at han kan opnå hans faglige mål (ibid., linje 415-416). Willy mener, at man skal bibeholde en vis brug af karakterer, sådan at eleverne ved, hvor de fagligt lægger i forhold til, når de skal søge ind på en videregående uddannelse (ibid., linje 418 & 401-402). Willy fortæller, at feedforward respons motiverer ham, mens det for ham ikke giver mening, at eleverne skal give hinanden peer feedback (ibid., linje 418-419, 76 & 268-273).

Praksisfællesskabets sociale forhold og relationer

Lærer-elev-relationen

Gode lærer-elev-relationer skaber ikke blot grundlaget for en meningsfuld situeret virksomhed, men også grundlag for udviklingen af et gensidigt engagement mellem den enkelte elev og lærerne. Willy beskriver hans lærer-elev-relationer som, at

”(...) jeg tror da godt, at mine lærere kan lide mig som jeg er. Jeg er altid sådan meget, ja, smilende og jeg larmer ikke og jeg laver altid mine opgaver til tiden, så jeg tror, at vi har et rimelig godt forhold, ikke sådan et personligt, men jeg tror da, at vi har et rimelig godt forhold.” (Bilag 5, linje 168-170).

Willy har altså en oplevelse af, at lærerne godt kan lide ham grundet hans adfærd i praksisfællesskabet. Udover oplevelsen af gode lærer-elev-relationer, så oplever Willy også, at de lærere, som giver

ham feedforward respons, kender ham bedre som person i forhold til de lærere, som ikke gør. Willy oplever, at de lærere, som anvender feedforward respons, i højere grad beskæftiger sig med, hvad Willy har svært ved, og hvordan han kan forbedre sig fagligt (ibid., linje 174-178). At Willy føler, at disse lærere kender ham bedre kan skyldes, at Willy oplever en større sammenhæng mellem undervisningen, lærerens feedforward respons, samt hvad der motiverer ham (Ågård 2016, s. 10; Ågård, 2014, s. 52). Denne sammenhæng bidrager således til Willys meningsforståelse af praksisfællesskabet, og hans deltagelse i det. Willy reflekterer over, at disse lærere kender ham bedre som *person* grundet deres indsigt og engagement i forhold til, hvordan han kan forbedre sig fagligt, samt deres kendskab til hans faglige stærke og svage sider. Der kan således udledes en kobling mellem Willys person og hans læring, hvilket sandsynligvis skyldes, at man ikke kan anskue personen og læringen fragmenteret (Ågård, 2014, s. 72). På baggrund af det ovenstående kan det synes, at lærernes engagement er en væsentlig faktor i forhold til elevernes oplevelse af praksisfællesskabet og deres faglige udvikling. Desuden kan det udledes, at motivation ikke blot bør ansues som noget den enkelte elev besidder, men derimod som noget der udvikles i samspillet mellem lærerne og eleverne (Skaalvik og Skaalvik, 2007, s. 162).

Det er ikke altid, at Willy spørger lærerne om hjælp. Nedenstående citat afspejler, hvordan Willys bevidsthed omkring standpunktskarakterne har betydning for, hvorvidt han søger hjælp ved læreren eller ej.

”Der er nogen af dem, hvor jeg sådan ligesom tænker, at hvis jeg ved, at jeg sådan lægger lige mellem to karakterer, og vi snart får standpunkt, så på den ene side, så er det jo selvfølgelig god, at man ligesom sådan spørger, så man ligesom kan forstå opgaven, men på den anden side, så er det sådan lidt, hvis jeg nu går hen og spørger ham, så tænker han måske ’jamen, jeg troede da, at han havde styr på det’ (...)” (Bilag 5, linje 387-391).

På baggrund af citatet kan det udledes, at Willys bevidsthed omkring standpunktskaraktererne præger hans adfærd i praksisfællesskabet, og hans relation til lærerne. På denne baggrund kan det være meningsfuld for Willy og resten af klassen, hvis formålene med de forskellige kategorier af karakterer bliver tydeliggjort, sådan at eleverne er bevidste omkring eksempelvis forskellen mellem standpunktskarakterer og årskarakterer. Dette kan betyde, at eleverne bliver bedre til at søge hjælp som led

i deres tilegnelse af kompetencer og viden. Samtidigt afspejler citatet også den dobbeltrolle som gymnasielærere har, idet de både skal fungere som faglige vejledere og bedømmere (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016, s. 115-116). Det kan antages, at anvendelsen af feedforward respons er med til at mindske misforholdet mellem lærernes rolle som henholdsvis faglig vejleder og bedømmer, men det kræver stadigvæk en ændring i elevernes opfattelse og adfærd, før de i højere grad vurderer lærerne som faglige vejledere fremfor bedømmere.

Elev-elev-relationen

Ligesom Alba, Katrine og Magnus fortæller Willy, at klassen er socialt opdelt (Bilag 5, linje 198-202). Willy uddyber ikke yderligere klassens opdeling, men fortæller derimod, at der indenfor den drengegruppe, som han er en del af eksisterer et stærkt sammenhold som både fungerer fagligt og socialt (ibid., 304-309). Drengegruppen består af omkring hovedparten af klassens drenge, som fandt sammen i starten af gymnasietiden, da de kendte hinanden i forvejen (ibid., linje 317-323). Willy fortæller, at drengegruppen har meldt sig ud af klassens fællesskab, hvilket har konsekvenser for klassens praksisfællesskab og situeret virksomhed (ibid., linje 323).

Fagligt har det konsekvenser for peer feedbackøvelserne i biologi, hvor eleverne skal give hinanden feedback. Som beskrevet tidligere, så kræver disse øvelser gensidigt engagement og tillid mellem eleverne, hvilket Willy ikke udviser i interviewet. Da Willy bliver spurgt om, hvordan han har det med at kigge på andres afleveringer svarer han, at *"(...) det har jeg det ikke så godt med. Sådan, hvorfor skulle nogen personer, som man sådan ikke har det så personligt med, altså sådan et personligt forhold til, som skulle sidde og sådan bedømme deres ting, som de ligesom har, ja, siddet og brugt lang tid på og sådan."* (Bilag 5, linje 131-133). Willys manglende personlige forhold til de øvrige elever, og manglende deltagelse i klassens praksisfællesskab kan have konsekvenser for Willys situeret virksomhed, når han skal samarbejde med andre elever end drengene.

Det betyder meget for Willy, hvilke forestillinger de andre elever har omkring ham og hans faglige niveau, og han kan godt lide, når de andre tænker, at *"(...) 'nå, han har da rimelig godt styr på det' (...)"* (ibid., linje 140-144). Willy vil altså gerne fremstå faglig dygtig overfor de andre elever, og derfor kan peer feedbackøvelserne være utrygge for ham, når han samtidigt heller ikke har et personligt forhold til de andre elever. Elevernes selvværdfølelse afhænger af, hvor godt de klarer sig, hvilket også er styrende for deres adfærd (Ågård, 2014, s. 37). Willys manglende personlige forhold til de

andre elever kan betyde, at han under peer feedbackøvelserne og gruppearbejde bruger kræfter og fokus på at tænke over, hvordan han fremstår overfor de andre. Willys indstilling til de andre elever har konsekvenser for hans ageren i praksisfællesskabet, idet han ikke har til hensigt at skulle være venner med alle i klassen. Derimod er hans hensigt *"(...) at lære noget, og hvis jeg ligesom føler at, at jeg lærer bedst sammen med den her gruppe som jeg er i, og vi selvfølgelig har det godt sammen, så kan jeg ikke rigtigt sådan forstå, hvorfor det er vi skal deles ud."* (ibid., linje 149-153). At Willy ikke kan forstå, hvorfor drengene skal deles ud, når de fungerer socialt og fagligt sammen, kan også have konsekvenser for Willys indstilling til at skulle samarbejde med de andre elever i klassen. Willy reflekterer eksempelvis over, at han synes, at det er spild af tid, hvis der er en elev, som skal give ham peer feedback, hvis den pågældende elev ikke er særlig faglig stærk i det pågældende fag (ibid., linje 270-273). Drengegruppens udmeldelse af klassens praksisfællesskab kan begrænse Willys læringsproces, da læring er en del af den sociale praksis. Selvom Willy ønsker kun at interagere med drengegruppen, hvis det var muligt, så er han bevidst om, at han *"(...) lærer (...) mere, hvis du ligesom har et godt fællesskab i klassen (...)"* (ibid., linje 348-357 & 353).

Willys oplevelse og indstilling til de øvrige elever kan give nogen kontroverser. Tidligere i analysen er det beskrevet, hvordan Alba og Katrine oplever et anspændt forhold til drengegruppen. Kontroverserne og uoverensstemmelserne mellem drengegruppen og klassens piger kan være sædvanlige teenageproblematikker, men det har en negativ indvirkning på relationerne i praksisfællesskabet. En mulig løsning kan være at blande eleverne under gruppearbejde og peer feedbackøvelserne, da undervisningsformer, hvor eleverne skal samarbejde fagligt altid vil indeholde sociale elementer, hvor eleverne eksempelvis kan have mindre private samtaler, hvorigennem de lærer hinanden bedre at kende som personer end blot som klassekammerater (Murning, 2013, s. 14).

Social sammenligning og at præstere fagligt

"(...) jeg synes, at personlig feedback er det fedeste, synes jeg, for bare sådan et tal, det giver ikke særlig meget" (Bilag 5, linje 152-153). At Willy betragter feedback som det fedeste skal anskues i forhold til, at han oplever, at de lærere, som anvender feedforward respons, kender ham bedre som person. Samtidigt oplever han, at det kan være svært at vurdere, hvordan han skal forbedre sig fagligt, når han får karakterer og særligt hvis den pågældende karakter er utilfredsstillende for ham (ibid., linje 186-191 & 232-234). Dette afspejler, hvordan Willy skelner mellem feedforward respons og karakterer, hvilket er en skelnen, som alle fire informanter anvender. På baggrund af informanternes

skelnen mellem feedforward respons og karakterer kan der udledes en meningsforståelse omkring brugen af karakterer, som en ikke særlig brugbar faglig evalueringsform i modsætning til feedforward responsen. Informanternes sproglige refleksioner og oplevelser antyder samtidigt en meningsforståelse omkring feedforward responsen som ikke en egentlig bedømmelse, men snarere en faglig vejledning og hjælp, som er med til at understøtte informanternes faglige udvikling. Dette kommer blandt andet til udtryk, da Willy fortæller, at feedforward responsen skærper hans faglige fokus og tilgang til undervisningen (ibid., linje 186-191).

Willy vil gerne præstere godt, og især overfor lærere, som enten giver ham gode karakterer, eller hvor han lægger mellem to karakterer. Samtidigt vil han gerne præstere godt overfor de lærere, som giver feedforward respons (ibid., linje 184-188). Willy begrundet med, at han på baggrund af feedforward responsen ved, hvad han fagligt skal fokusere på, og hvordan han skal vise dette i undervisningen (ibid., linje 187-188). Udover Willys egne begrundelser, så kan der også være andre årsager til, hvorfor Willy har lyst til at præstere godt i fag, hvor klassen får feedforward respons.

Indenfor Willys drengegruppe snakker de meget omkring, hvad de får af tilbagemeldinger i deres afleveringer (Bilag 5, linje 196-202). Willy karakteriserer deres sammenligning af tilbagemeldinger som noget, der altid sker med humør, *så det ikke er så seriøst* (ibid., linje 200-202). Der er dog forskel på, hvad drengene sammenligner, hvilket hovedsagelig er karakter, idet feedforward responsen fra lærerne er *mere personligt i forhold til, hvad du selv har svært ved* (ibid., linje 204-208). At drengene kun sammenligner karakterer, som ikke er den dominerende evalueringsform, betyder, at grundlaget for sammenligning mellem drengene er minimalt. Dette kan udledes, at være fordelagtigt for elevernes relationer og den enkelte elevs legitime perifere deltagelse – både internt i drengegruppe, men også i klassen generelt. Sammenligning af karakterer kan være med til at danne et implicit hierarki mellem eleverne. Dette kommer eksempelvis til udtryk, da Willy fortæller, at

”(...) jeg tror ofte at jeg gør det, hvor jeg ikke så rigtigt selv er bevidst om det. Jeg tror da ofte, at det er hvis man lige har fået karakter i et eller andet, ja, så tænker man da sådan lidt 'nå nå, han fik bedre end mig' og så næste gang man lige sidder og snakker om et eller andet, at så tænker man 'jamen, han er også bedre end mig, fordi han ligesom lige har fået en karakter højere end mig eller to, at så lader jeg bare ham snakke, for ja.’” (ibid., linje 363-367).

At Willy trækker sig i faglige snakke og diskussioner med elever, som har fået højere karakter end ham selv kan have betydning for hans egen oplevelse af hans deltagelse i klassens praksisfællesskab, såvel som internt i drengegruppen. Desuden kan det være med til at forstærke det utalte hierarki, som kan opstå mellem eleverne, når de sammenligner karakterer, hvilket kan påvirke relationerne i klassens praksisfællesskab. Derved minimerer anvendelsen af formativ evaluering i klassen grundlaget for sammenligning mellem eleverne.

Feedback og faglig evaluering

Gennem interviewet med Willy reflekterer og sammenholder han betydningen af, hvorvidt han får feedforward respons eller karakterer. Willys oplevelse af hans faglige bedømmelse er, at det varierer *egentlig ret meget* i forhold til, hvorvidt han får feedforward respons eller karakterer. (Bilag 5, linje 30). Willy oplever den faglige bedømmelse, som at nogen lærere blot giver et tal, mens andre giver en personlig feedforward respons, som Willy ”(...) *i hvert fald bedre kan lide end bare sådan et tal, sådan det siger ikke så meget sådan et tal. Lidt mere personlig evaluering er jeg lidt mere til.*” (ibid., linje 30-33). For Willy er der således en større mening forbundet med den personlige feedforward respons sammenlignet med karaktergivningen. Af citatet kan det udledes, at feedforward responsen kompenserer for nogen af de mangler, som karakterskalaen har. Willy reflekterer eksempelvis over, at et tal ikke siger så meget (ibid., linje 32). At Willy har en større meningsforståelse omkring feedforward responsen kan tolkes at hænge sammen med formålet med feedforward responsen, for ”(...) *så ved du både, hvad du er god til i de fag du er stærk i, og de fag du så er svagere i dem kan du så få hjælp til ligesom at blive bedre til.*” (linje 239-241). En anden årsag til, at Willy oplever en større mening med feedforward responsen end den traditionelle karaktergivning kan også skyldes Willys oplevelse af, at disse lærere kender ham bedre som person, for

(...) jeg synes da, at det gør det sådan lidt mere personligt, og at man ved, at læreren hun rent faktisk går ind i det her og ser hvad det er man ligesom har svært ved og hvad man er god til, og så ligesom hjælper en med det der sådan som, ja, og får at vide, at man ligesom er god til det her, og at man ligesom skal arbejde lidt på det her, og hvad det så egentlig er som du skal arbejde på. Hvorimod hvis du bare får et tal, så er det sådan lidt, så har man måske lidt sværere ved at bedømme, hvad det er man ikke er så god til, og så blive bedre til det.” (ibid., linje 48-53)

At Willy oplever en større mening med feedforward responsen kan påvirke hans faglige indsats i de fag, hvor denne form for formativ evaluering anvendes. Willy reflekterer over, at lærerne gennem feedforward responsen forklarer og vejleder ham i, hvad han fagligt skal arbejde med og forbedre. På denne måde understøttes Willys læring gennem feedforward responsen, da hans kompetencer konkretiseres, og han ved, hvad han skal øve sig på. At feedforward responsen skaber mening for Willy kan skyldes, at Willy og de øvrige elever kan have svært ved at tolke, hvad den enkelte karakterer rummer, og hvad de fagligt skal forbedre (Bilag 5, linje 232-234). Hvis eleverne, i tilfælde af manglende skriftlige kommentarer, ikke kan tolke meningen og begrundelsen med deres karakterer, så kan det være meget svært for eleverne at bruge dette i deres fremtidige arbejde, hvilket kan begrænse deres faglige udvikling (Kortnum, Nielsen & Videsen, 2016, s. 48). At informanterne udviser begejstring for anvendelsen af primært feedforward responsen kan tolkes at skyldes formålet med denne (Christensen, 2013b, s. 569). Hensigten med den nuværende karakterskala er derimod at optælle fejl og mangler i elevernes faglige produkt, som så resulterer i en bestemt karakter (Kortnum, Nielsen & Videsen, 2016, s. 48).

Dette kan være en del af begrundelsen for, at informanterne overordnet tilkendegiver og oplever en større mening ved at få feedforward respons fremfor karakterer. Der kan ikke udelukkes, at der vil forekomme situationer, hvor eleverne vil foretrække, at de også fik karakterer udover deres feedforward respons. Willy fortæller, at karakterer ofte ender med at handle om, hvorvidt det er *rigtigt* eller *forkert*, og at dette ikke efterlader noget, som han kan bygge videre på (Bilag 5, linje 44-45). Det, at have en faglig bedømmelse, som man kan bygge videre på, og som understøtter den fremadrettet læring er en fælles meningsforståelse blandt de fire informanter. Det er indledningsvist beskrevet, hvordan gymnasieskolen kæmper med elevernes manglende motivation og engagement. Indledningsvist har jeg således også åbnet op for spørgsmålet om, hvorvidt brugen af formative evalueringsformer fremfor summative evalueringsformer kan være en mulig løsning på disse problematikker. I forholdet til dette reflekterer Willy over, at *"Jeg ved ikke om jeg er blevet bedre til noget, men det motiverer mig da, da jeg ligesom ved, at lærerne ligesom lægger mærke til mig, og lægger mærke til hvilke fejl der ligesom er, og hvordan jeg sådan personligt kan forbedre mig. Så motiverer det mig ligesom til at overbevise hende end hvis jeg bare får et tal, så ja. Det motiverer mig i hvert fald mere, jeg ved ikke om jeg er blevet bedre, men jeg føler, at jeg har en større motivation til at gå ind for noget, hvor der ligesom er fokus på en og det man ligesom laver."* (Bilag 5, linje 72-77).

På denne baggrund kan det udledes, at anvendelsen af formativ evaluering kan være en mulig løsning på de problematikker, som gymnasieskolen oplever. Det skal dog understreges, at formativ evaluering ikke nødvendigvis er den optimale løsning for alle elever, hvilket afhænger af den enkelte sociale praksis.

Analytisk opsamling

I det følgende vil der blive foretaget en analytisk opsamling på baggrund af analysen af de fire informanter. I forhold til, hvordan eleverne karakteriserer og forholder sig til deres faglige evaluering peger analysen på, at alle informanterne skelner mellem brugen af den summative karaktergivning og den mere formative evalueringsform, feedforward respons. I informanternes skelnen kan der udledes en forståelse af karaktergivningen som ikke særlig brugbar, da den blot består af et tal og ingen faglige begrundelser. Samtidigt kan der udledes en forståelse af feedforward responsen som ikke en egentlig bedømmelse, men snarere en faglig vejledning og konkretisering af informanternes svage og stærke sider.

På baggrund af analysen kan det også påpeges, at informanterne har forskellige meningsforståelser af den karakterløse undervisning. Alle informanterne er glade for fokuset på formativ evaluering og den minimale brug af karakterer, idet alle informanterne oplever, at brugen af feedforward respons bevirker, at lærerne opfatter dem som personer, at elevernes faglige evaluering er mere dybdegående og at eleverne ikke blot føler sig et tal. Informanten, Katrine, vil dog også gerne have en respons, som er så konkret, at hun ved, hvorvidt hun fagligt lægger under middel, middel eller over middel.

På baggrund af, hvilken betydning den faglige evaluering har for elevernes praksisfællesskab peger analysen på, at anvendelsen af feedforward responsen vanskeliggøre den sociale sammenligning mellem eleverne, hvilket har betydning for elevernes praksisfællesskab. Magnus fortæller eksempelvis at den daglige undervisning nu i højere grad handler om at øve sig og blive bedre frem mod studentereksamen i 3.g. Analysen peger på, at måden som eleverne evalueres på har betydning for deres oplevelse af praksisfællesskabet, deres meningsforhandling og hvorvidt deres deltagelse i praksisfællesskabet er meningsfuldt.

På baggrund af analysen kan det også udledes, at relationerne i praksisfællesskabet har betydning for elevernes deltagelse. Gode lærer-elev-relationer skaber eksempelvis for Willy motivation og engagement i forhold til at deltage i undervisningen, mens Albas oplevelse af at blive evalueres er positiv, hvilket i høj grad skyldes dansklærerens tilgang til evalueringen. Derudover peger analysen også på, at anvendelsen af feedforward responsen i højere grad gør lærerne til faglige vejledere fremfor bedømmere. Lærernes brug af feedforward respons bevirker, at Katrine oplever, at hun ikke skal leve op til en bestemt karakter, og samtidigt ved hun grundet feedforward respons, at det er hendes faglige evner og kompetencer, om lærerne evaluere og ikke hendes person. Magnus oplever, grundet brugen af primært feedforward responsen, at han ikke blot er en tilfældig elev, som lærerne har, men at lærerne derimod interesserer sig for ham og hans faglige udvikling

Selvom der ikke kan udledes en egentlig forøgelse i elevernes læring på baggrund af analysen, så peger analysen alligevel på, at der sker en identitetsmæssigt udvikling hos de fire informanter, idet de alle fire italesætter og reflektere over, hvordan primært feedforward responsen konkretiserer deres faglige stærke og svage sider, samt hvad de fagligt skal forbedre. Samtidigt peger analysen på, at fraværet af den summative karaktergivning er med til at påvirke den sociale dynamik i klassens praksisfællesskab, hvilket også kan influere på elevernes tilhørsforhold til hinanden.

Diskussion

I denne diskussion vil jeg diskutere den newzealandske forsker, John Hattie, og hans forskningsresultater, som har været udsat for massiv kritik gennem årene. Baggrunden for dette er, at Hattie er ophavsmand til begrebet *feedforward respons*, som anvendes på det pågældende gymnasium, som anvendes som case i specialet. Derudover vil jeg diskutere pædagogikbegrebet og dets indholdsdimensioner, og hvordan samfundet påvirker de pædagogiske strømme, og hvilken betydning dette kan have for gymnasieskolen.

Indenfor pædagogikken eksisterer der en evig diskussion mellem teoretiske positioner og grundsyn, om hvordan uddannelsessystemet bør indrettes, og hvordan eleverne opnår de bedste læringsbetingelser, samt hvad læring er for en størrelse (Hammerlin & Larsen, 1999, s. 67 & 70). I Danmark kommer diskussionen blandt andet til udtryk i konflikten mellem den rene pædagogik og den urene pædagogik (Rømer, Tanggaard & Brinkmann, 2011). Diskussionerne omkring, hvordan læringen og pædagogikken bør udformes opstår, idet begreberne både indeholder en deskriptiv og en normativ dimension. Den deskriptive dimension i pædagogikken omhandler de forskellige grundsyn, traditioner og teoretiske retninger, og hvordan disse hver præger pædagogikken som genstandsfelt (Hammerlin & Larsen, 1999, s. 67-68). Den normative dimension i pædagogikken er med til at præge begrebet værdimæssigt, og denne værdiladning skabes af den herskende kultur, samfundsorden og individuelle forudsætninger. Derfor er den normative dimension også under konstant forandring, hvilket præger pædagogikken og dens udformning. Den normative dimension bevirker også, at pædagogikken og læringsforståelsen formes i den enkelte kontekst (Hammerlin & Larsen, 1999, s. 67; Rømer, Tanggaard & Brinkmann, 2011, s. 8; Elle, 2000, s. 16-17). Derfor kan den anvendte pædagogik og læringsforståelse tage form på en måde i elevernes praksisfællesskab og på en anden måde et andetsteds.

Meget af den formative evaluering har fokus på særligt begreberne *feed up*, *feedback* og *feedforward*, som stammer fra John Hatties teori omkring visibel learning (Hattie, 2013). Det spørgsmål, som Hattie forsøger at afdække gennem sin forskning er, hvilken midler der effektiviserer elevernes læringsmæssige præstationer i skolen (Laursen, 2017, s. 11). Her bliver kategorierne *feedback til eleverne* og *formativ evaluering af undervisningen* nogen af de midler, som effektiviserer elevernes læring mest mulig (ibid., s. 111-112). Hattie mener, at elevernes læring er et kriterium for kvalitet, hvilket

ingen forskere på nogen måde sandsynligvis vil anfægte (ibid., s. 12). Modsat har Hatties forskningsmæssige undersøgelser været genstand for kritik. Hatties empiriske grundlag består af forskellige metaevalueringer, som han har samlet i en samlet evaluering af, hvilke midler der effektiviserer elevernes læring (ibid., s. 129-130). Ved at sammenfatte forskellige metaevalueringer i en samlet evaluering tages de forskellige evalueringer ud af deres kontekst (ibid., s. 133). Dette er problematisk. Undervisning som praksis er altid præget af den samfundsmæssige og kulturelle kontekst, hvilket vanskeliggøre eller nærmest umuliggøre vilkårene for at kunne drage konklusioner omkring, hvad der generelt virker og ikke virker i organiseringen af undervisning og læring på tværs af samfundsorden og kultur (Laursen, 2017s. 24-26). Dette lægger i forlængelse af den situeret læringsteori, hvor Lave og Wenger lægger vægt på, at læring er en del af den sociale praksis, og at denne er med til at definere, hvad læring er.

Lave og Wengers forståelse af læring kan i store træk genfindes hos den urene pædagogik, som den udlægges af de to professorer i psykologi fra Aalborg Universitet, Lene Tanggaard og Svend Brinkmann, samt lektor, Thomas Aastrup Rømer, fra Aarhus Universitet. Ifølge de tre forskere er læring tæt forbundet til et bestemt område eller en bestemt kunnen (Tanggaard & Brinkmann, 2011, s. 27). Derved knyttes Tanggaard, Brinkmann og Rømers forståelse af læring tæt sammen med definitionen af mesterlære, som de tre forskere forstår som et eksempel på den urene pædagogik (ibid., s. 24). Tanggaard, Brinkmann og Rømer argumenterer for, at hvis psykologiske og pædagogiske processer søges forstået uden relation til en konkret praksis, så vil konsekvensen være, at menneskets læring og udvikling forstås uden henvisning til eller i sammenhæng med den konkrete kontekst, som den er en del af (ibid., s. 20).

På denne baggrund er Hattie og meget af hans forskning også blind for den betydning, som elevernes sociale baggrund, pædagogiske forhold og køn kan have i læringsmæssige situationer (Wiedemann & Zeuner, 2013, s. 9-10). Ved at inddrage faktorer som disse kan man analysere og søge at forstå, hvorfor forskellige tiltag virker forskelligt på tværs af kontekster (Laursen, 2017, s. 27-29). Hatties fokus på *midlerne* rammer lige ned i den danske forskningskonflikt mellem den rene pædagogik og den urene pædagogik. Den rene pædagogik anskuer pædagogikken som et middel, mens den urene pædagogik anskuer pædagogikken som målet. Ifølge de to lektorer i uddannelsesvidenskab ved Syddansk Universitet, Finn Wiedemann og Lilli Zeuner, så skal den anvendte pædagogik møde eleverne i deres pågældende situation, da der kan være faktorer, som enten fremmer eller hæmmer elevernes

læring (Wiedemann & Zeuner, 2013, s. 10). Dette betyder også, at pædagogikken ikke kan begrænses til blot at være et middel, da pædagogikken må tilrettelægges efter eleverne, og derved bliver pædagogikken værdiladet og får karakter af det normative begreb, som pædagogikken er (Rømer, Tanggaard & Brinkmann, 2011, s. 8; Hammerlin & Larsen, 1999, s. 70).

I det følgende vil jeg diskutere og argumentere for, at konkurrencestaten og den rene pædagogik har dannet grobunden for flere af de problematikker, som gymnasieskolen oplever i denne tid. Begrebet pædagogik vil aldrig forekomme neutralt, da begrebets normative dimension altid vil betyde, at begrebet indplaceres i en bestemt samfundsmæssig, kulturel og historisk kontekst. Samfundet og de antagelser, som samfundet bygger på videreføres således igennem pædagogikken og ind i undervisningen i gymnasieskolen (Hammerlin & Larsen, 1999, s. 75). Samfundets menneskesyn vil derfor influere på pædagogikken og komme til udtryk gennem opfattelsen af eleverne (ibid., s. 69 & 71). Selvom gymnasieskolerne er selvejende, så er de stadig underlagt politiske reformer og tilsyn. Man kan derfor argumentere for, at gymnasieskolens målstruktur og derved elevernes målorientering vil blive præget af konkurrencestatens forståelse af uddannelse på samme måde, som konkurrencestaten har præget andre dele af den statslige indretning (Pedersen, 2011; Pedersen, 2014, s. 13-34), Derfor kan Hatties antagelse om, at skolen ikke har nogen særlig effekt på elevernes læring problematiseres (Rømer, 2011, s. 137). Problematikeringen lægger i, hvad Hattie mener med ordet effekt, for der kan argumenteres for, at skolen altid på en eller anden vis vil have en effekt på elevernes læring. Dette vil blive eksemplificeret i det følgende.

Konkurrencestatens indflydelse på uddannelsessystemet og gymnasieskolens målstruktur kan blandt andet eksemplificeres gennem danske forskningsresultater, som viser at den danske gymnasieskoles læringsmiljø er præget af et ensidigt fokus på præstationer, hvilket blandt andet har skabt en performance kultur (Hutters & Murning, 2013; Øregård, 2016; Kortnum, Nielsen & Videsen, 2016). Ove Kaj Pedersen, professor i komparativ politisk økonomi ved Copenhagen Business School, og ophavsmand til begrebet om konkurrencestaten, argumenterer blandt andet for, at den tidligere politiske målsætning om, at 95 procent af en ungdomsårgang skulle have en ungdomsuddannelse er et udtryk for, at uddannelsessystemet er blevet en integreret del af beskæftigelsespolitikken. Ved at sikre de unge en uddannelse minimeres risikoen for, at de unge ekskluderes fra arbejdsmarkedet på længere sigt (Sørensen m.fl., 2013, s. 219-220; Pedersen, 2014, s. 23). Idet den normative dimension i pædagogikken er foranderlig, og at samfundets menneskesyn influerer pædagogikkens udformning kan

pædagogikken betragtes som en indoktrinering af eleverne i overensstemmelse med de normer og værdier, som samfundet vægter.

Det kan derfor diskuteres, om de problematikker, som gymnasieskolerne oplever skyldes konkurrencestatens indtog i uddannelsessystemet. Diana Reay, professor i pædagogik ved Cambridge University, argumenterer for, at alle elever er motiverede for at lære, men at det er skolens ansvar at fastholde og udvikle elevernes engagement og interesse, for derved at styrke elevernes motivation for skolearbejdet (Sørensen m.fl., 2013, s. 118). På denne baggrund argumenter Reay for, at den egentlige problematik ikke er elevernes motivation, men derimod, hvad de udsættes for i uddannelsessystemet (ibid., s. 119). På denne baggrund er det relevant at frembringe en diskussion, om hvorvidt det er elevernes motivation for læring, der fejler eller om konkurrencestatens indoktrinering af eleverne har givet bagslag og i stedet for har frembragt de problematikker, som gymnasieskolen oplever.

Det skal slutteligt bemærkes, at enhver samfundsorden og hver pædagogik indeholder problemer. Spørgsmålet er blot, om vi som samfund i bestræbelserne efter at optimere arbejdsstyrken skal lade gymnasieskolen stå alene tilbage med problematikker, såsom manglende motivation, stress og uengagerede elever, eller om det er på tide, at vi som samfund anskuer uddannelsessystemet med andre øjne.

Konklusion

I det følgende vil jeg konkludere på den stillede problemformulering. Konklusionen vil være opbygget således, at jeg først vil konkludere på problemformuleringens første halvdel, og efterfølgende på problemformuleringens anden halvdel. Derudover vil jeg konkludere på specialets analytiske generaliserbarhed og validitet. Problemformuleringen lyder som følgende

Hvordan karakteriserer og forholder eleverne sig til deres faglige evaluering, og hvilken betydning har dette for elevernes praksisfællesskab?

På baggrund af specialet kan det konkluderes, at der er en overvejende overensstemmelse mellem måderne, som eleverne karakteriserer og forholder sig til deres faglige evaluering på. Alle fire elever foretrækker brugen af feedforward respons fremfor brugen af karaktergivning. Informanten Katrine reflekterer dog over, at hun gerne vil have en respons, som er så konkret, at hun ved, hvor fagligt lægger på samme måde, som hvis hun fik karakterer. Selvom Katrine gerne vil vide, hvor hun lægger fagligt, så kan det på baggrund af analysen konkluderes, at Katrine stadig foretrækker anvendelsen af den formative evaluering fremfor brugen af den summative karaktergivning. Det kan yderligere konkluderes, at anvendelsen af formativ evaluering i form af primært feedforward responsen bevirker, at alle fire elever oplever, at lærerne ser dem som personer, og ikke blot som tal. Derudover oplever eleverne også, at lærerne i højere grad kender dem som personer, idet de føler, at lærerne, grundet anvendelsen af feedforward respons, interesser sig for elevernes person samt deres faglige udvikling. På baggrund af dette kan det konkluderes, at feedforward responsen bidrager til en større *mening* i elevernes faglige udvikling samt stærke og svage sider i højere grad end anvendelsen af den summative karaktergivning. Dette bidrager ligeledes til informanternes *læring*.

Det kan konkluderes, at dette har betydning for elevernes *praksisfællesskab*, idet elevernes grundlag for at sammenligne deres faglige resultater og præstationer, eksempelvis i form af karakterer, er ikke eksisterende grundet anvendelsen af feedforward responsen. Det kan desuden konkluderes, at fraværet af den summative karaktergivning har betydning for elevernes sociale dynamik i deres praksisfællesskab. Det kan endvidere konkluderes, at fraværet af den summative karaktergivning fremfor anvendelsen af primært feedforward responsen har betydning for relationerne i elevernes praksisfælles-

skab, herunder særlig lærer-elev-relationerne. Derudover kan det konkluderes på baggrund af analysen, at anvendelsen af feedforward responsen i højere grad gør lærerne til faglige vejledere fremfor bedømmere

Det kan konkluderes, at elevernes praksisfællesskab i højere eller mindre grad lider under de dårlige sociale relationer, som eksisterer i klassen mellem pigerne og drengene. Det kan konkluderes at have betydning for elevernes peer feedbackøvelser. Det kan konkluderes, at anvendelsen af peer feedback kan bidrage til en øget selvstændighed blandt informanterne og deres klassekammerater, hvis de sociale spændinger mellem hovedparten af klassens piger og drenge løses.

Det kan konkluderes, at dette har betydning for elevernes *identitetsmæssige udvikling*, idet eleverne oplever, at anvendelsen af feedforward responsen bevirker, at eleverne oplever, at lærerne kender dem bedre som personer, og at eleverne ikke oplever sig selv som blot et tal, som de føler, når de får karakterer. Det kan desuden konkluderes, at eleverne oplever, at anvendelsen af primært feedforward responsen konkretiserer deres faglige stærke og svage sider, samt hvad eleverne kan forbedre fagligt. Det kan konkluderes, at dette bidrager til elevernes *læring*, og har en betydning for elevernes identitetsmæssige udvikling.

Anvendelsen af formativ evaluering kan således konkluderes at have betydning for både elevernes sociale og faglige læring.

Det kan konkluderes, at den kvalitative interviewmetode har været yderst anvendelig til at fremskaffe den nødvendige empiri, som har gjort mig i stand til at besvare problemformuleringen. I forhold til specialets validitet kan det konkluderes, at der er overensstemmelse mellem problemformuleringen og den kvalitative interviewmetode, hvilket øger validiteten af specialet. I forhold til at sikre reliabiliteten i specialet har jeg gjort min undersøgelsesfremgang så gennemsigtigt som muligt.

Som beskrevet i metodeafsnittet kan der ikke foretages en positivistisk generalisering på baggrund af den indsamlede empiri. Derimod kan det konkluderes, at der kan foretages en analytisk generalisering af specialets resultater. Dog på et spinkel grundlag i form af evalueringsrapporten omkring forsøget med karakterfri klasse på Øregård Gymnasium (Øregård Gymnasium, 2016). Det kan konkluderes, at de analytiske udledninger omkring informanternes oplevelse af mere ro, tryghed og mindre pres i

forhold til at skulle præstere også er tilfældet for eleverne i 1.t fra Øregård Gymnasium (ibid., s. 23). Derudover kan det konkluderes, at de analytiske udledninger omkring, at informanterne oplever, at lærerne i højere grad ser dem som personer fremfor tal, og at lærerne kender dem bedre grundet brugen af formativ evaluering også kan udledes af evalueringsrapporten fra Øregård Gymnasium. Eleverne fra 1.t oplevede, at lærerne i højere grad så og vejledte dem i forhold til, hvor de befandt sig fagligt grundet brugen af progressions- og refleksionssamtaler (ibid.). Mine informanter oplever ligeså, at lærerne vejledte dem i forhold til deres faglige stærke og svage sider, samt hvordan de fagligt kan forbedre sig. Forsøgsklassen fra Øregård Gymnasium klarede sig fagligt godt sammenlignet med de øvrige 1.g klasser. Dette kan der dog være flere grunde til udover brugen af formativ evaluering (ibid., s. 24). Sammenlignet med den pågældende case, så oplevede informanterne også en faglig udvikling, hvor eksempelvis Alba oplevede, at hun var blevet bedre til matematik.

I indledning stilles det retoriske spørgsmål, om Undervisningsministeriets forsøg med karakterfrie klasser ikke har et langt vigtigere formål end de officielle formål, som er beskrevet i reformen (Undervisningsministeriet, 2016). Udover rammeforsøget omkring karakterfrie klasser, så kan reformen også konkluderes at have et andet særligt formål. Overgangen fra folkeskolen til gymnasieskolen indeholder mange omvæltninger – både af faglig og social karakter. Med den nye reform for gymnasieskolen introduceres et nyt og anderledes grundforløb, hvor eleverne skal lære at kende studieretningerne, fagene, de faglige krav, samt hvilke videregående uddannelser, som studieretningerne sigter mod inden eleverne vælger deres endelige studieretning (Undervisningsministeriet, 2016, s. 9). Analysen peger på, at indførelsen af grundforløbet i begyndelsen af gymnasieskolen kan betragtes som et tiltag, som giver eleverne mulighed for at lære at begå sig som elever i gymnasieskolen inden de skal træffe valget omkring studieretning. På baggrund af dette speciale vil anbefalingen være, at man med reformen også fjerner eller udskyder den første standpunktskarakter i 1.g, som normalvis forekommer omkring november-december. Dette anbefales, da det førømtalte grundløb slutter i november, og fraværet af den første standpunktskarakter vil give eleverne ro til at fokusere på formålet med grundforløbet, og de valg, som de skal træffe i denne forbindelse.

Litteraturliste

Andersen, Michael (2004). *Intern evaluering af undervisningen*. Udgivet af Gyldendals lærerbibliotek.

Antoft, Rasmus & Heidi Houlberg Salomonsen (2007). *Det kvalitative casestudium – introduktion til en forskningsstrategi*. S. 29-58 I: *Håndværk og horisonter : tradition og nytænkning i kvalitativ metode* af Rasmus Antoft, Michael Hviid Jacobsen, Anja Jørgensen & Søren Kristiansen (2007). Udgivet af Syddansk Universitet.

Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (2006). *Reproduktionen. Bidrag til en teori om uddannelsessystemet*. Udgivet af Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, Svend (2012). *Forståelse og fortolkning*. S. 67-98 I: *Videnskabsteori i Statskundskab, Sociologi og Forvaltning* af Michael Hviid Jacobsen, Kasper Lippert-Rasmussen & Peter Nedergaard. Udgivet af Hans Reitzels Forlag, 2. udgave

Christensen, Gerd (2013a). *Situeret læring – mellem mesterlære og socialkonstruktivisme*. Udgivet i *Kognition og pædagogik*, Nr. 88, juni, 2013. Årgang 23.

Christensen, Torben Spanget (2013b). *Evaluering – undervisningsevaluering og bedømmelse*. S. 559-580 I: *Gymnasiepædagogik – en grundbog* redigeret af Erik Damberg, Jens Dolin, Gitte Holten Ingerslev og Peter Kaspersen. Udgivet af Hans Reitzels Forlag, 2. udgave.

Dahler-Larsen, Peter (2004). *Evaluering og magt*. Udgivet som en del af magtudredningen, Aarhus Universitet. Senest lokaliseret den 27 juni 2017: http://en.unipress.dk/media/2914300/87-7934-863-7_evaluering_og_magt.pdf

Danmarks Evalueringsinstitut (2009). *Blik for køn i pædagogisk praksis*. Notat udgivet af Danmarks Evalueringsinstitut. Senest lokaliseret den 28. juni 2017: <https://www.eva.dk/projekter/2008/koen-og-uddannelsesvalg/projektprodukter/blik-for-koen>

Danmarks Evalueringsinstitut (2016). *Karaktergivning i gymnasiet. En undersøgelse af, hvordan lærere giver karakterer, og hvordan karakterer påvirker elevers tilgang til læring*. Udgivet af Danmarks Evalueringsinstitut. Senest lokaliseret den 17. maj 2017: <https://www.eva.dk/eva/projekter/2015/karaktergivning-i-de-gymnasiale-uddannelser/hent-udgivelse/karaktergivning-i-gymnasiet>

Dolin, Jens & Peter Kaspersen (2013). *Læringsteorier*. S. 156-207 I: *Gymnasiepædagogik – en grundbog* redigeret af Erik Damberg, Jens Dolin, Gitte Holten Ingerslev og Peter Kaspersen. Udgivet af Hans Reitzels Forlag, 2. udgave.

Elle, Birgitte (2000). *Situeret læring – nogle udfordringer*. Udgivet af dansk pædagogisk tidsskrift.

Harboe, Thomas (2006). *Kvalitative og kvantitative metoder*. S. 31-39 I: *Indføring i samfundsvidenskabelig metode* af Thomas Harboe (2006). Udgivet af Forlaget Samfundslitteratur.

Gymnasieskolen (2017). *Peer feedback*. Definition fra Gymnasieskolen.dk. Senest lokaliseret den 5. juni 2017: <http://gymnasieskolen.dk/peer-feedback>

Hammerlin, Yngve & Egil Larsen (1999). *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Udgivet af Forlaget Klim.

Hastrup, Kirsten (2010). *Feltarbejde*. S. 55-80 I: *Kvalitative metoder - en grundbog* af Svend Brinkmann & Lene Tanggaard. Udgivet af Hans Reitzels Forlag, 2010, 1. udgave.

Hutters, Camilla & Naoemi Katznelson (2012). *Mange unge mangler motivation*. Debatindlæg i Politiken den 22. maj 2012. Senest lokaliseret den 27. februar 2017: http://www.cefu.dk/media/310036/mange_unge_mangler_motivation.pdf

Hutters, Camilla & Susanne Murning (2013). *Klasserumsklima som betingelse for elevernes læring i gymnasiet*. Udgivet af dansk pædagogisk tidsskrift.

Jacobsen, Michael Hviid, Kasper Lippert-Rasmussen & Peter Nedergaard (2012). *Hvad er videnskabsteori?* S. 11-36 I: *Videnskabsteori i Statskundskab, Sociologi og Forvaltning* af Michael Hviid

Jacobsen, Kasper Lippert-Rasmussen & Peter Nedergaard. Udgivet af Hans Reitzels Forlag, 2. udgave

Kortnum, Allan Andreasen, Jeppe Agger Nielsen & Peter Arnborg Videsen (2016). *Mindsetbaseret undervisning. Fra præstationskultur til læringskultur*. Udgivet af Dansk Psykologisk Forlag.

Krogh, Ellen (2007). *Portfolioevaluering i dansk*. Udgivet af Institut for Filosofi, pædagogik og religionsstudier i gymnasiepædagogik nr. 60, januar (2007), Syddansk Universitet.

Kvale, Steinar & Svend Brinkmann (2009). *InterView. Introduktion til et håndværk*. Udgivet af Hans Reitzels Forlag, 2. Udgave.

Laursen, Per Fibæk (2017). *Introduktion til Hattie og synlig læring*. S. 9-34 I: Hattie på dansk. Evidenstænkningen i et kritisk og konstruktivt perspektiv af Jørn Bjerre, Steen Nepper Larsen, Per Fibæk Laursen, Niels Møller, Thomas Aastrup Rømer & Keld Skovmand. Udgivet af Hans Reitzels Forlag.

Lave, Jean (2011). *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Udgivet af The University of Chicago Press CHICAGO AND LONDON.

Lave, Jean & Etienne Wenger (2003). *Situeret læring og andre tekster*. Udgiver af Hans Reitzels Forlag.

Murning, Susanne (2013). *Klassen spiller ind – klassekultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet*. Udgiver af Center For Ungdomsforskning, Aarhus Universitet.

Neergaard, Helle (2007). *Udvælgelse af cases i kvalitative undersøgelser*. Udgivet af Samfundslitteratur, 2. udgave.

Nielsen, Anne Maj & Laila Colding Lagerman (2017). *Stress i gymnasiet. Hvad der stresser gymnasieelever og hvordan forebyggelse og behandling virker med "Åben og rolig for Unge"*. Udgivet af DPU, Aarhus Universitet. Senest lokaliseret den 27. februar 2017: <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/E-boeger/Ebog - Stress i gymnasiet - FINAL 2017.pdf>

Nielsen, Klaus & Steinar Kvale (1999). *Mesterlære. Læring som social praksis*. Udgivet af Hans Reitzels Forlag. Senest lokaliseret den 27. februar 2017: <https://www.information.dk/debat/2014/07/kun-faar-12-god-nok>

Pedersen, Ove Kaj (2011). *Konkurrencestaten*. Udgivet af Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, Ove Kaj (2014). *Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik – baggrunde, intentioner og funktionsområder*. S. 13-34 I: *Læring i konkurrencestaten – Kapløb eller bæredygtighed* af Knud Illeris (red.). Udgivet af Samfundslitteratur, 2014.

Rasmussen, Palle (2009). *Evaluering, undervisning og læringsteorier*. Teksten er en oversættelse af Mary James' artikel *Assessment, Teaching and Theories of Learning*. Originalteksten er publiceret i John Gardners bog *Assessment and Learning* (2006). Udgivet af SAGA.

Rasmussen, Tina (2016). *Minister: Karakterfrie klasser skal bremse perfektionskultur*. Udgivet på Gymnasieskolen.dk. Senest lokaliseret den 27. februar 2017: <http://gymnasieskolen.dk/minister-karakterfrie-klasser-skal-bremse-perfektionskultur>

Raudaskoski, Pirkko (2010). *Observationsmetoder (herunder videoobservation)*. S. 81-96 I: *Kvalitative metoder - en grundbog* af Svend Brinkmann & Lene Tanggaard. Udgivet af Hans Reitzels Forlag, 2010, 1. udgave.

Romme-Mølby, Tina (2013). *Performance-kultur dominerer gymnasiet*. Udgivet på Gymnasieskolen.dk den 1. oktober 2013. Senest lokaliseret den 27. februar 2017: <http://gymnasieskolen.dk/performance-kultur-dominerer-gymnasiet>

Rømer, Thomas Aastrup (2017). *Et kritisk lys på John Hatties teori om Visible Learning*. S. 129-160 I: *Hattie på dansk. Evidenstækningen i et kritisk og konstruktivt perspektiv* af Jørn Bjerre, Steen Nepper Larsen, Per Fibæk Laursen, Niels Møller, Thomas Aastrup Rømer & Keld Skovmand. Udgivet af Hans Reitzels Forlag.

Rømer, Thomas Aastrup, Lene Tanggaard & Svend Brinkmann (2011). *Indledning*. S. 7-17 I: *Uren pædagogik* af Thomas Aastrup Rømer, Lene Tanggaard & Svend Brinkmann. Udgivet af Forlaget Klim.

Sandholm Jensen, Gry (2014). *Styrket formativ evaluering og udvikling af evalueringskulturen. Rapport omkring tre udviklingsprojekter under Undervisningsministeriets indsatsområde 3*. Udgivet af Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet.

Sandholm Jensen, Gry (2015). *Elevfeedback og læring. To udviklingsprojekter om formativ evaluering på Fredericia Gymnasium*. Udgivet af Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet.

Scott, David & Robin Usher (2006). *Uddannelsesforskning – data, metoder og teori til undersøgelse af uddannelser*. Udgivet af Forlaget Klim.

Skaalvik, Einar M. & Sidsel Skaalvik (2007). *Skolens læringsmiljø, Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. Udgivet af Akademisk Forlag, København.

Szulevicz, Thomas (2010). *Læringslandskaber for elever med indlæringsvanskeligheder: En analyse af den pædagogiske praksis på Havredal Praktiske Landbrugsskole*. Ph.d.-afhandling af Thomas Szulevicz, Aalborg. Udgivet af Kommunikation, Aalborg Universitet.

Steno, Anne Mia (2015). *Ungdomsliv i en Uddannelsestid – Kønnede, klassede og tidsbundne driblerier i og mellem erhvervsuddannelser*. Ph.D.-afhandling af Anne Mia Steni. Roskilde. Udgivet af Roskilde Universitet. Afhandlingen er fra Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.

Sørensen, Niels Ulrik, Camilla Hutters, Noemi Katznelson & Tilde Mette Juul (2013). *Unge motivation og læring. 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. Udgivet af Hans Reitzel Forlag, København.

Sørensen, Tea Krogh (2013). *"Generation målrettet" mangler motivation*. Udgivet i Morgenavisen Jyllands-Posten søndag den 8. september 2013.

Tanggaard, Lene & Svend Brinkmann (2010). *Interviewet: Samtale som forskningsmetode*. S. 29-54 I: *Kvalitative metoder - en grundbog* af Svend Brinkmann & Lene Tanggaard. Udgivet af Hans Reitzels Forlag, 2010, 1. udgave.

Tanggaard, Lene & Svend Brinkmann (2011). *Til forsvar for en uren pædagogik*. S. 18-35 I: *Uren pædagogik* af Thomas Aastrup Rømer, Lene Tanggaard & Svend Brinkmann. Udgivet af Forlaget Klim.

Torpe-Pedersen, Anna (2014). *Kun hvis jeg får 12, er jeg god nok*. Debatindlæg udgivet i Information udgivet den 5. juli 2014.

Undervisningsministeriet (2016). *Styrkede gymnasiale uddannelser*. Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti. Indgået 3. juni 2016. Senest lokaliseret den 20 april 2017: <http://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/gymnasieaftalen/implementering/implementering>

Wackerhausen, Steen (1999). *Det skolastiske paradigme og mesterlære*. S. 219-233 I: *Mesterlære – læring som social praksis* af Klaus Nielsen & Steinar Kvale. Udgivet af Hans Reitzels Forlag.

Weirsøe, Mathilde (2015). *Når karakteren ikke rækker*. Udgiver i magasinet, Asterisk, af Danmarks Institut for Pædagogik og uddannelse, DPU, Aarhus Universitet. December, 2015. Senest lokaliseret den 9. marts 2017: <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Asterisk/76/Asterisk76-s4-9.pdf>

Wenger, Etienne (2004). *Praksisfællesskab. Læring, mening og identitet*. Udgivet af Hans Reitzels Forlag.

Wiedemann, Finn & Lilli Zeuner (2013). *Grænser for pædagogik – anvendelsesorientering i praksis*. Udgivet i *GymPæd 2.0*, 9. S. 9-10

Øregård Gymnasium (2016). *Evalueringsrapport projekt karakterfrihed (1t) på Øregård Gymnasium i skoleåret 2015-2016*. Udgivet af Øregård Gymnasium, Hellerup. Senest lokaliseret den 5. maj 2017:

https://www.oregard.dk/fileadmin/user_upload/Evalueringsrapport_projekt_karakterfrihed_1t_paa_OEregaard_Gymnasium_i_skoleaaret_2015-2016.pdf

Ågård, Dorte (2014). *Motivation*. Udgivet af Frydenlund, Frederiksberg.

Ågård, Dorte (2016). *Klasseledelse i ungdomsuddannelserne*. Udgivet af Frydenlund, Frederiksberg.

Bilagsfortegnelse

Bilag 1: Oversigt over forsøgsskoler og kendte lokale projekter med karakterer

Bilag 2: Transskription af Alba

Bilag 3: Transskription af Katrine

Bilag 4: Transskription af Magnus

Bilag 5: Transskription af Willy

Bilag 6: Kodning af Alba

Bilag 7: Kodning af Katrine

Bilag 8: Kodning af Magnus

Bilag 9: Kodning af Willy

Bilag 10: Interviewguide