



Kammeratfeedback er en god idé i teorien, men hvorfor er det så vanskeligt i praksis?

MAREN AARUP SCHJØRRING, LEKTOR I DANSK OG FRANSK PÅ ORDRUP GYMNASIUM OG EKSTERN LEKTOR PÅ SDU

Kammeratfeedback – også kaldet ”peer-feedback”, ”peer-learning” og ”peer-respons” – betyder, at elever giver hinanden feedback på opgaver, inden de afleveres endeligt til læreren. Det er en arbejdsform, der for tiden diskuteres og afprøves på mange skoler. Der forskes også både i Danmark og internationalt i kammeratfeedback, og arbejdsformen anbefales ofte som en god og effektiv måde at bedrive skriveundervisning på. Denne artikel handler om min undersøgelse af en dansk-kollegas arbejde med at introducere kammeratfeedback som arbejdsform og med at etablere en god feedbackkultur i en 1.g-klasse i dansk – et projekt, som læreren selv kalder ”Det er ærgerligt, hvis din første læser er din bedømmer”. Med denne titel ønsker hun at understrege en af de mærkbare fordele ved kammeratfeedback over for sine elever i håbet om, at de vil tage arbejdsformen til sig.

Først i artiklen introduceres dansk og udenlandsk forskning, der beskæftiger sig med kammeratfeedback. Herefter dykker vi ned i undersøgelsen af, hvordan kammeratfeedback kan bruges i praksis, og hvorfor det kan være vanskeligt at få elever til at acceptere arbejdsformen. En central pointe i artiklen er, at det er vigtigt, at man som lærer er opmærksom på elevernes faglige niveau, og det foreslås blandt andet, at kammeratfeedback ikke

gives i par, men i tremandsgrupper på tværs af elevernes faglige niveau.

Kammeratfeedback i teorien – og i praksis

Steen Beck skriver i bogen *Tegn på dannelse*, at kammeratfeedback kan være en effektiv, lærerig og motiverende arbejdsform i gymnasiet, men han påpeger også, at man som lærer bør gøre sig overvejelser om fx differentieringsbehov og etablere klare strukturer for feedbacken (Beck, 2017, s. 15-22). I samme boldgade skriver han sammen med Dion Rüsselbæk og Anke Piekut i artiklen ”Skriftlighedens betydning”, at det er vigtigt, hvis kammeratfeedbacken skal lykkes, at diskutere kriterierne for feedbacken med eleverne og at gøre den formålsrettet (Beck, Rüsselbæk & Piekut, 2016, s. 252).

Vender vi blikket mod den internationale forskning, anbefales kammeratfeedback også her, fx i Joanne Crossman og Stacey Kites artikel ”Facilitating improved writing among students through directed peer review” og i Royce Sadlers artikel ”Opening up feedback”. Her understreges det ligeledes, at retningslinjer for feedbacken er nødvendige, ligesom det anbefales, at elever opøver et ordforråd, der kan bruges til både at give og modtage feedback (Crossman & Kite, 2012, s.

227; Sadler, 2013, s. 62). Endelig skal nævnes Keith Topping, som i sin artikel "Trends in Peer Learning" bl.a. foreslår, at kammeratfeedback foregår mellem elever, som fagligt er på samme niveau (Topping, 2005, s. 62).

Men i praksis kan man som dansklærer alligevel undre sig: Når både dansk og international forskning viser, at kammeratfeedback er en god idé, hvorfor er det så så svært at få det til at fungere i praksis?

I teorien er kammeratfeedback altså lærerigt for eleverne, hvis man griber den an på den rette måde, ligesom det kan frigive tid til andre opgaver for lærerne, hvis rettetarbejdet delvist uddelegeres til eleverne. Men i praksis kan man som dansklærer alligevel undre sig: Når både dansk og international forskning viser, at kammeratfeedback er en god idé, hvorfor er det så så svært at få det til at fungere i praksis?

En undersøgelse af kammeratfeedback i praksis

Forløbet, der omtales i denne artikel, er klassens første forløb i dansk, og det er fra lærerens side tænkt som en indføring i tekstanalyse i dansk både mundtligt og skriftligt og som et forsøg på at oparbejde en feedbackkultur i klassen fra starten. Dels gennem en række refleksionsøvelser over, hvordan man giver og modtager feedback, dels ved at udarbejde en fælles doktrin, som eleverne kom med input til, og som lærer og elever sammen formulerede som fem k'er: "Feedback skal gives kærligt, konstruktivt, kriteriebaseret, konkret og kritisk."¹ I selve undervisningen blev eleverne bedt om meget konkret i et skema at give hinanden feedback på det, som deres makker havde gjort godt, og på det, som vedkommende skulle arbejde videre med i forhold til afsnitsinddeling og citatbrug. Lærerens fokus var hermed at etablere en klar struktur og

tydelige mål for elevernes feedbackgivning, jf. Beck, Rüsselbæk og Piekuts anbefalinger om at gøre feedbacken klar og formålsrettet.

Undersøgelsen, som omtales i denne artikel, baserer sig på en spørgeskemaundersøgelse, interviews med elever og lærer samt en række elevopgaver hentet fra tre feedbackpar på to tidspunkter i skriveprocessen, nemlig midtvejs i forløbet, hvor elever giver hinanden feedback på et foreløbigt udkast til opgaven, og til slut. Fokus er især på, hvordan eleverne giver feedback, og hvordan feedbacken bruges i den videre skriveproces.

Elevers oplevelse af at give kammeratfeedback

Overordnet set viser undersøgelsens spørgeskema, at fire ud af fem elever er tilfredse med at arbejde med kammeratfeedback, og selvom tilfredsheden må siges at være udbredt, efterlader det også 20 % af eleverne, som ikke kan se formålet med kammeratfeedbacken. At klassen er delt i spørgsmålet om kammeratfeedbackens anvendelighed bekræftes i spørgeskemaets sidste spørgsmål, hvor eleverne bedes karakterisere arbejdskulturen i deres nye klasse. Her svarer en elev fx således: "Jeg synes der er mange der er meget engagerede og gode, men desværre også nogle, som ikke gør sig meget umage." Og i samme boldgade skriver en anden elev: "Der er nogle personer, der gør meget ud af det, hvor der er andre, der "dovner" den af." Disse to elevudsagn vidner om en splittet klasserumskultur, hvor det er tydeligt, at eleverne går til arbejdet med kammeratfeedback på meget forskellig vis.

At give og modtage kammeratfeedback, når eleverne går ind i opgaven

Samme billede af en opdelt klasse ses i den feedback, som eleverne giver til hinanden på de skriftlige opgaver: Par nr. 1 – lad os kalde dem Anna og Amalie – er begge relativt ivrige feedbackgivere. De markerer både vellykkede passager og har idéer til forbedringer i hinandens tekster. I et metaafsnit i den endelige aflevering, som alle elever er blevet bedt om at lave, giver begge piger udtryk for, at de har fået meget ud af kammeratfeedbackforløbet, om end Amalie kommenterer, at hun "fik

mest feedback på stavfejl.” Til gengæld giver hun udtryk for, at hun har fulgt de fleste af Annas rettelser, men også at hun generelt har arbejdet mere med sine overgange efter at have læst Annas kommentarer. Feedbacken har altså inspireret Amalie til selv at arbejde videre med sin tekst.

Også i interviewet giver pigerne udtryk for tilfredshed med forløbet. Fx siger de: ”Man får mere ud af feedbacken over tre opgaver end af at få en karakter efter første aflevering.” Og: ”Hvis man ikke retter den andens opgave, så har den anden ikke noget at lave, så man er tvunget til at lave det, og det er meget godt, så man ikke bare hurtigt skriver en stil og sender den videre til læreren.” Vi kan altså her se, at kammeratfeedback, når det virker, kan give eleverne en stærkere faglighed, styrket ejerskab til teksten, bevidsthed om egne styrker og svagheder og træning i at samarbejde. Vi ser også en skrivning, der sætter pigerne i gang med en metarefleksion, som styrker deres tekst og deres forståelse af, hvad det vil sige at skrive i dansk.

At give og modtage kammeratfeedback, når eleverne har svært ved at se pointen

Par nr. 2 – lad os kalde dem Bertram og Benjamin – er ikke ivrige feedbackgivere. Der ses kun enkelte rettelser og forslag til ændringer fra deres hånd i opgaverne. Særligt Bertram giver næsten ingen feedback til sin makker, og Benjamin skriver da også i sin metatekst, at de rettelser, han har foretaget, er at tilføje et citat og at rette skriftstørrelsen fra 16 til 12. Bertram skriver i sin metatekst, at han på baggrund af den feedback, han har fået, har tilføjet et citat og ”koblet flere ting længere nede teksten”. Disse rettelser kan man dog ikke se i hans endelige opgave, som i store træk ligner hans første udkast til opgaven. Man kan på baggrund af ovenstående citat overveje, om han overhovedet har forstået, at den faglige term ”en kobling” er en forbindersætning mellem faglige pointer og ikke helt det samme som ”at koble” generelt.

Man kan altså se, at de to drenge har givet hinanden relativt få kommentarer, mens de i endnu mindre grad har brugt hinandens feedback i deres videre skrivearbejde. Denne iagttagelse bekræftes i

øvrigt i interviewet med de to drenge. Her bliver de bedt om at kommentere deres feedback til hinanden, men de kan ikke helt huske, hverken hvad de kommenterede, eller hvad de rettede. Det er med andre ord ikke en skriveproces, der har sat sig spor hos dem. Til slut i interviewet giver de også begge udtryk for, at de lige så gerne ville undvære kammeratfeedbacken, og at det primært er noget, de gør for lærerens skyld, ”så hun ikke behøver rette 30 opgaver.”

At give og modtage kammeratfeedback, når eleverne ikke er på samme niveau

Par nr. 3 – lad os kalde dem Caroline og Camilla – er et par, der er karakteriseret ved et asymmetrisk forhold, idet Caroline er ivrig feedbackgiver, mens Camilla kun angiver ét forslag til forbedring, nemlig at Caroline skal huske at skrive, hvor hun har fundet citaterne i teksten. Caroline derimod foreslår en del flere ændringer i forhold til afsnit-sinddeling og citatbrug, sådan som de bedes om i opgaven. I sin metatekst til slut fornemmer man da også en vis frustration hos Caroline, som – med reference til de fem k’er om god feedback – skriver, at hun godt kunne tænke sig ”en mere kritisk og konsekvent” feedback.

”Kammeratfeedback kræver også, at du virkelig forstår opgaven.”

Caroline savner med andre ord en feedback, som hun kan bruge til for alvor at forbedre sin egen tekst. I interviewet skinner denne frustration også igennem, da hun siger: ”Det er vildt svært, hvis den ene er på et højere niveau,” men mere uddyber hun ikke i situationen, hvor Camilla også er til stede. Camilla gør sig til gengæld overvejelser over, hvordan man kan inddele eleverne i par på en hensigtsmæssig måde, for ”hvis man begge sidder og har svært ved det, så er det måske meget smart med en med et højere fagligt niveau, der ligesom kan trække én op.” Det er tydeligt, at hun værdsætter makkerens kommentarer, men også kan se konsekvensen af at sætte to elever sammen, som ikke helt magter opgaven. Undersøgelsen viser altså, at det især er en bestemt elevgrup-

pe, der er gode til at give feedback, mens elever med en ikke-ivrig feedbackmakker har svært ved at se pointen.

Hvordan organisere kammerat-feedback som et egentligt læringssamarbejde?

At flere elever har svært ved både at give og anvende feedback i deres videre skrivning kan skyldes, at opgaven, som læreren har stillet dem, er svær for flere af dem. Det fornemmes fx i interview med de to drenge, som ikke rigtigt er i stand til at kommentere den feedback, som de selv har givet og modtaget. Og som pigerne i par nr. 1 siger: "Kammeratfeedback kræver også, at du virkelig forstår opgaven." Så selvom kriterierne for feedbacken er tydelige, har nogle elever alligevel svært ved at løse opgaven med at give relevant feedback på makkerens opgave, og hermed synes læringssamarbejdet meningsløst for disse elever.

At et læringssamarbejde organiseres omkring en opgave, som ikke alle er i stand til at løse på egen hånd, peger tilbage på problematikken om, hvordan eleverne her er blevet inddelt i par. Eftersom dette forløb er deres første danskforløb i den nye klasse, kendte læreren ikke eleverne på forhånd, hvorfor inddelingen af eleverne i par var tilfældig. At læreren ønsker at indføre en feedbackkultur fra starten af 1.g, har altså både fordele, men også den pris, at en inddeling efter niveau ikke har været mulig.

Med en inddeling af eleverne i forhold til niveau ville en differentiering i opgaven have været en mulighed. Denne overvejelse gør læreren sig også i interviewet. Her taler hun bl.a. om, hvordan den modstand, man som lærer ofte møder hos en bestemt elevgruppe, når man arbejder med kammeratfeedback, måske kan imødegås: "Måske kan man reducere nogle af kriterierne, så det er lidt mindre, de skal kigge efter, end de andre skal," ligesom læreren kan "være lidt om dem i processen, når de giver feedback i klasserummet i par – at man stiller opklarende spørgsmål og siger "hvad med det der" og er med til at pege ned i teksten."

Kammeratfeedback er en arbejdsform med potentiale – også i praksis

At imødekomme problemet med modstanden i en bestemt elevgruppe kan altså være at differentiere i opgave- og feedbackniveau, så de fagligt svage elever skal gøre mindre, men med mere lærerkontakt. Det kræver også en bevidst sammensætning af elever, så to feedbackkusikre elever ikke lades alene om at hjælpe hinanden, selvom denne pointe faktisk modsiger Keith Toppings anbefalinger om at lade elever på samme niveau give hinanden feedback.

På den måde kan alle elever opleve, at de får anvendelig faglig feedback, men også at man som elev i en skolekultur er forpligtet til også at hjælpe dem, der har brug for det.

Helt konkret kunne en løsning på dilemmaet om elevernes forskellige niveauer være – hvilket læreren også selv overvejer i interviewet – at gå fra parfeedback til "trepartsfeedback," hvor hver gruppe består af en fagligt svag elev og to stærkere. På den måde kan alle elever opleve, at de får anvendelig faglig feedback, men også at man som elev i en skolekultur er forpligtet til også at hjælpe dem, der har brug for det – ikke mindst fordi man også lærer noget af at give feedback på andres tekster, så man sidenhen bliver i stand til at se kritisk på sin egen.

Undersøgelsens hovedkonklusion er, at det på trods af de mange udfordringer i høj grad er lykkedes for læreren at plante idéen hos mange elever om, at kammeratfeedback er en god idé, hvilket er en forudsætning for, at arbejdsformen kan blive en succes. I elevernes udsagn i spørgeskemaet fornemmer man således flere steder, at de aktivt bruger den fælles feedbackdoktrin, og at mange har oparbejdet et feedbackordforråd, sådan som fx Royce Sadler anbefaler det: "Det var rart at den første, der læste ens tekst, ikke var den, der også skulle vurdere den, men en som skulle hjælpe med at gøre den bedre." Her refererer eleverne næsten ordret til projektets titel: "Det er ærgerligt, hvis din første læser er din bedømmer," hvilket vidner



om, at eleverne har accepteret projektets præmis. Samme synspunkt ses her, hvor en elev udtaler: ”Det er også meget hyggeligere og ikke så skræmmende at rette med en af ens venner, man tager kritikken til sig meget bedre.”

Referencer

Beck, S., Rüsselbæk, D., & Piekut, A. (2016). *Forskning i og med praksis på VUC*. Forlaget UP, Unge Pædagoger.

Beck, S. (2017). *Tegn på dannelse*. U Press.

Crossman, J., & Kite, S. (2012). Facilitating improved writing among students through directed peer review. *Active Learning in Higher Education*, 13(3).

Sadler, D. R. (2013). Opening up feedback: Teaching learners to see. In: Merry, S., Price, M., Carless, D., & Taras, M. (Eds.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education: developing dialogue with students*. Routledge.

Topping, K. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6).

Noter

- 1 De fem k'er er inspireret af den måde, der gives feedback på på Københavns Universitets retorikstudium. Det kan man læse mere om her: https://static-curis.ku.dk/portal/files/178281527/Om_peer_feedback_v._Kristine_Marie_Berg.pdf