

# Forsøg med karakterfri 1.g

Slutrapport for skoleårene 2017/2018 og 2018/2019



DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT



## INDHOLD

# Forsøg med karakterfri 1.g

---

<b>1</b>	<b>Resumé</b>	<b>5</b>
----------	---------------	----------

---

<b>2</b>	<b>Indledning</b>	<b>14</b>
2.1	Undersøgelsesspørgsmål	14
2.2	Baggrund og relevans	15
2.3	Undersøgelsens design og organisering	18
2.4	Rapportens opbygning	24

---

<b>3</b>	<b>Skolernes indsatser under forsøget med karakterfrihed</b>	<b>25</b>
3.1	Typer og omfang af feedbackindsatser	25
3.2	Overordnede erfaringer med indsatser ift. læringskultur og feedback ifm. forsøget	32
3.3	Erfaringer med konkrete feedbackformer	38
3.4	Forskellige elevers udbytte af forskellige typer af feedback	46

---

<b>4</b>	<b>Karakterer og feedbacks betydning for eleverne</b>	<b>60</b>
4.1	Elevernes overordnede vurdering af forsøget	60
4.2	Elevernes præferencer ift. karakterer og feedback	67
4.3	Karakterer og feedbacks betydning for elevernes motivation og tilgang til opgaver og undervisning	71
4.4	Karakterer og feedbacks betydning for elevernes trivsel, relationer og klassekultur	77
4.5	Elevernes udbytte af forsøget efter forsøgets afslutning	83
4.6	Overvejelser om, hvilken forskel en afgrænset periode med karakterfrihed kan gøre	84
4.7	Karakterer og feedbacks betydning for forskellige elever	86
4.8	Fravær for forsøgs elever og sammenligningselever	102

---

<b>5</b>	<b>De organisatoriske rammer for forsøget</b>	<b>104</b>
5.1	Lærernes kompetencer og kompetenceudvikling	104
5.2	Tid og ressourcer	107
5.3	Ledelsesunderstøttelse og organisering	108
5.4	Skolernes overvejelser ift. deres videre arbejde med karakterfrihed, feedback og læringsmiljø	110

---

# 1 Resumé

Denne rapport samler op på erfaringerne med forsøget med karakterfri 1.g-klasser set fra et lærer-, elev- og ledelsesperspektiv. Rapporten beskriver dels, hvilke indsatser skolerne har arbejdet med ifm. forsøget, og hvilke erfaringer med feedback og karakterfrihed de har gjort sig i løbet af forsøgsperioden. Dels, hvilken betydning karakterer, karakterfrihed og feedback har for elevernes motivation og tilgang til opgaver og undervisning såvel betydningen for deres trivsel og relationer til lærer og klassekammerater. Endelig sætter rapporten fokus på, hvilken betydning de organisatoriske rammer har for arbejdet med karakterfrihed. Fokus i rapporten er særligt på eleverne og deres udbytte af forsøget.

## Baggrund, relevans og målgruppe for rapporten

Med aftalen om styrkede gymnasiale uddannelser fra 2016 blev det besluttet, at der skulle gennemføres et forsøg på de treårige gymnasiale uddannelser med karakterfritagelse i alle ikke-afsluttende fag i 1.g. Forsøget skal give skolerne bedre muligheder for at styrke den fremadrettede evaluering af eleverne og bruge forskellige evalueringsformer i den løbende faglige evaluering af eleven i 1.g. Formativ evaluering og feedback optræder også som et element, skolerne generelt skal sætte fokus på som del af gymnasireformen.

Målet med forsøget har været at tilvejebringe mere viden om, hvordan man bedst kan anvende ikke-karakterbaseret, systematisk feedback i gymnasiet, herunder hvordan karakterfritagelsen kan anvendes i relation til elever med forskellig social baggrund.

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at forestå en undersøgelse af forsøget.

Efter forsøgets første år udarbejdede EVA et midtvejsnotat, der samlede op på de foreløbige erfaringer med forsøget på baggrund af en spørgeskemaundersøgelse blandt de deltagende elever i skoleåret 2017/2018. I denne afsluttende rapport fremlægges de samlede erfaringer med forsøget i skoleårene 2017/2018 og 2018/2019 på baggrund af spørgeskemaundersøgelser blandt eleverne, interviews med lærere, elever og ledelse, baggrunds- og skoledata om eleverne samt skolernes indsatsbeskrivelser.

Rapporten henvender sig til lærere, ledere og beslutningstagere inden for de gymnasiale uddannelser. Samtidig kan rapporten kvalificere diskussioner om karakterer, feedback og karakterfrihed andre steder i skole- og uddannelsessystemet.

## Om forsøget med karakterfri 1.g

Forsøget blev igangsat 1. august 2017 og har haft to gennemløb af 1.g klasser, hhv. i skoleårene 2017/2018 og 2018/2019. 15 skoler og i alt 1.920 elever har deltaget i forsøget. Skolerne har selv udvalgt, hvor mange og hvilke 1.g-klasser, der har indgået i forsøget. Dog har det været givet i forsøgsrammen, at samtlige 1.g-klasser på de deltagende skoler ikke kunne deltage.

De deltagende skoler har som led i forsøget forpligtet sig til at undlade at give løbende standpunktskarakterer, men det har været valgfrit for skolerne, om de fortsat gav standpunktskarakterer ved skoleårets afslutning. Samtidig har skolerne heller ikke givet løbende karakterer for opgaver, mundtlige oplæg og lignende. De deltagende skoler har endvidere forpligtet sig til at bruge andre evalueringsmetoder, som giver eleven viden om sit standpunkt. Både i forhold til de overordnede mål for uddannelsen som helhed og ud fra det enkelte fags mål og bedømmelseskriterier. Det har været op til skolerne selv at bestemme, hvordan de konkret ville arbejde med forsøget og indsatserne har således været forskelligartede på tværs af skoler såvel som på tværs af lærere på de enkelte skoler.

Karakterfriheden har strakt sig, fra eleverne starter i studieretningsklasserne efter grundforløbet og frem til afslutningen af 1.g. Grundforløbet er ikke karakterfrit, idet det med den nyeste gymnasierform blev indført, at eleverne får to prøvekarakterer, der kommer på eksamensbeviset.

## Skolernes motivation for deltagelse i forsøget

Skolerne oplever, at en del elever har et uhensigtsmæssigt ensidigt karakter- og præstationsfokus, som skaber et behov for at arbejde med deres motivation og tilgang til undervisning, men også deres relationer til lærere og klassekammerater. Både af hensyn til elevernes faglige udvikling og deres trivsel og fællesskab med klassekammerater. De ser her udviklingen af en feedbackkultur som en central del af det overordnede formål om at skabe en bedre læringskultur i gymnasiet. Derfor har skolerne ifm. forsøget haft særligt fokus på at styrke feedbackkulturen og blive klogere på, hvad karakterfrihed og fokus på feedback gør ved eleverne og deres tilgang til læring.

## Resultater

I dette afsnit præsenteres rapportens hovedresultater. Resultaterne er grupperet under temaerne a) overordnede resultater, b) skolernes arbejde med feedback og læringskultur, c) karakterer og feedbacks betydning for forskellige elever samt d) organisatoriske rammer.

### Overordnede resultater

#### To ud af tre elever har været overvejende tilfredse med at gå i en karakterfri 1.g

To ud af tre elever svarer, at de har været overvejende tilfredse med at være med i forsøget med karakterfri 1.g (63 %). Elevernes tilgange til karakterer og feedback afhænger blandt andet af, hvilke erfaringer de tidligere har gjort sig med karakterer og feedback, hvorfor deres tilgange også kan ændre sig afhængigt af de nye erfaringer, de løbende gør sig. En del af eleverne har således ændret holdning til forsøget i positiv retning undervejs. Inden forsøget var 57 % af eleverne overvejende glade for at skulle deltage i forsøget.

Der er betydelig forskel på, hvordan forsøget er blevet modtaget og oplevet af eleverne på de enkelte skoler. Hvor andelen af elever, der har været tilfredse med forsøget, på nogle skoler ligger omkring 50 %, så ligger andelen på andre skoler omkring 80 %. På en række af skolerne har elevernes holdning til forsøget rykket sig markant med helt op til 29 procentpoint i positiv retning fra før til efter forsøget. Det har ikke været muligt inden for denne undersøgelses rammer at afgøre, i hvilken

grad disse forskelle skyldes forskelle i skolernes indsats og/eller forskellige elevgrupper på forskellige skoler.

Elevernes køn og baggrund har betydning ift., hvor tilfredse de har været med forsøget. Drengene var i højere grad glade for at skulle være med i forsøget end pigerne, ligesom elever med et lavt fagligt niveau i højere grad var glade for at skulle være med end elever med et højt fagligt niveau. Elever med anden etnisk baggrund end dansk har også i højere grad været tilfredse med at være med i forsøget end elever med etnisk dansk baggrund.

### **Skolerne vil fortsat sætte fokus på feedback og læringskultur, men overvejer om karakterfrihed eller karakternedtoning er vejen frem**

Ledelserne på de fire besøgte skoler fortæller, at de har oplevet det som meningsfuldt at arbejde med feedback og læringskultur i forsøget, og at de har gjort sig gode erfaringer, som de ønsker at videreføre efter forsøgets afslutning. Ledelserne fortæller også, at de gør sig mange overvejelser om, hvad der er den rette balance mellem og timing ift. karakterer og feedback. På skolerne vil man fremadrettet have fokus på fortsat at nedtone brugen af karakterer i det daglige, idet oplevelsen er, at mange løbende karakterer kan skabe et u hensigtsmæssigt stort fokus på karakterer hos eleverne. Men en række ledere fortæller, at de samtidig ser et behov for, at eleverne får et pejlemærke på deres faglige niveau et par gange i løbet af skoleåret.

### **Eleverne vil gerne have hyppig, grundig feedback samt karakterer en gang imellem**

Flertallet af elever foretrækker også at få både karakterer og feedback for en opgave (82 %), mens 15 % foretrækker kun at få feedback, og 3 % foretrækker kun at få karakterer. Eleverne vil gerne have begge dele, fordi karakterer og feedback kan to forskellige ting. Hvor feedbacken hjælper dem med, hvordan de kan blive bedre, fungerer karaktererne som et konkret pejlemærke på deres faglige niveau. Eleverne ønsker at få hyppig og grundig feedback, mens det for en del af eleverne vil være tilstrækkeligt med karakterer en gang imellem, fx i form af standpunktskarakterer. Skal eleverne vælge mellem karakterer og feedback, foretrækker halvdelen af eleverne feedback (51 %), mens en tredjedel foretrækker karakterer (35 %).

### **Eleverne har et ambivalent forhold til karakterer**

En overordnet pointe på tværs af elevernes svar i spørgeskema og interviews er, at karakterer ikke har entydig betydning for eleverne. Derimod har den enkelte elev ofte et ambivalent forhold til karakterer, hvor det at få eller ikke få karakterer ikke har entydig positiv eller negativ betydning for eleven. På den ene side oplever eleverne, at karakterer kan skabe et stort pres og fylde uforholdsmæssigt meget i deres bevidsthed i hverdagen og i undervisningen. På den anden side har karakterer også stor praktisk og symbolsk betydning for eleverne, hvorfor de opleves som vigtige og kan være svære at undvære.

Karakterer har praktisk betydning idet, at de giver eleverne et pejlemærke for, hvordan de klarer sig i de enkelte fag i gymnasiet og hvilke fremtidige uddannelsesmuligheder, de har. Når de ikke får karakterer, oplever en stor del af eleverne, at de bliver usikre, fordi de ikke ved, hvilket fagligt niveau de ligger på (80 %). En del af eleverne forsøger at oversætte den feedback, de får, til karakterer, men oplever, at det er svært.

Karakterer har også symbolsk betydning for eleverne. En stor del af eleverne oplever det at få karakterer som en anerkendelse af deres skolearbejde og indsats, og savner derfor anerkendelse, når de ikke får karakterer (69 %). For nogle elever betragtes karakterer også som en vigtig del af deres identitet og på godt og ondt som en bedømmelse af dem som personer (40 %). Særligt de elever, der ligger fagligt i top og bund, oplever karakterer som en vigtig del af deres identitet.

## **Karakterfriheden kan mindske elevernes oplevelse af pres og kan styrke relationer til klassekammerater og lærere**

Karakterfriheden kan gøre en positiv forskel for elevernes trivsel. To ud af tre elever oplever, at de føler sig mindre pressede af at gå i skole, når de ikke får karakterer (65%). Eleverne fortæller, at fraværet af karakterer kan flytte fokus fra, at bekymringer, forventninger og skuffelser ift. karakterer fylder meget i hverdagen, til at de i højere grad kan fokusere på faglig forståelse og læring.

Samtidig er det også lærere og elevers erfaring, at karakterfriheden kan styrke relationerne til klassekammerater ved at mindske sammenligning og konkurrence eleverne imellem og styrke fællesskabet og samarbejdet i klassen. Lærere og elever har også oplevet, at karakterfriheden kan bidrage til en bedre overgang til og opstart på gymnasiet, fordi den giver plads til at lande i gymnasiet både fagligt og socialt, uden at eleverne skal bekymre sig om eller gruppere sig i klassen ud fra, hvilke karakterer de får.

Lærere og elever oplever også, at karakterfriheden og arbejdet med feedback kan styrke lærer-elev-relationen ved, at eleverne i mindre grad ser læreren som en bedømmer og i højere grad som en faglig støtte og motivator. Feedbackarbejdet opleves som relationsarbejde, fordi lærer og elever kommer tættere på hinanden end ved karaktergivning. Nogle lærere og elever stiller dog spørgsmålstegn ved, om læreren reelt kan træde helt ud af bedømmerrollen, eller om den blot bliver mindre eksplícit.

## **Karakterer, karakterfrihed og feedback appellerer til forskellige motivationsformer**

Billedet er ikke entydigt, når det kommer til karakterer og feedbacks betydning for elevernes motivation. Både karakterer og feedback kan motivere eleverne, men karakterer appellerer til andre typer af motivation, end feedback og karakterfrihed gør.

Særligt høje karakterer kan motivere eleverne til en ekstra indsats (95 %), men også karakterer, der er lavere end forventet, kan motivere eleverne (69 %). Til gengæld mister en del af eleverne tit motivationen, hvis karaktererne ikke bliver bedre, selvom de gør en indsats (65 %). Men en stor del af eleverne kan også blive motiveret til at gøre en ekstra indsats af at få feedback (80 %) og får mere lyst til at sige noget i undervisningen, når de ved, at de får feedback på det, de siger (69 %).

Lærere og elever fremhæver, at karakterer og feedback appellerer til forskellige typer af motivation. Karaktererne kan holde eleverne til ilden ift. opgaver og deltagelse i undervisningen, men kan samtidig gøre dem fokuserede på kun at vise, hvad de allerede kan og ved, og kun vælge den sikre vej i opgaver. Mens feedback og karakterfrihed kan motivere eleverne til at prøve noget af, deltage i undervisningen, selvom de er usikre på svaret, stille spørgsmål og dermed blive klogere.

## **Forsøgselevernes fravær er en smule højere end fraværet for andre 1.g'ere**

For at belyse, om der er indikationer på, at karakterfriheden har betydning for elevernes fravær, er der indsamlet fraværdata fra forsøgseleverne. Til sammenligning er der også indsamlet fraværdata for de elever, der i skoleåret før forsøget gik i 1.g på de deltagende skoler, og som gik på de studieretninger, der er mest muligt sammenlignelige med forsøgseleverne. Sammenligningen tjener blot til perspektivering af resultaterne og kan ikke ses som en egentlig effektanalyse af systematisk feedback uden karaktergivning.

Sammenligningen viser, at forsøgselevernes gennemsnitlige fravær har været en lille smule højere end sammenligningseleverne både ift. fysisk og skriftligt fravær. Forsøgselevernes gennemsnitlige fysiske fravær har ligget på 6,9 %, mens sammenligningselevernes har ligget på 6,0 %. Forsøgselevernes gennemsnitlige skriftlige fravær har ligget på 3,5 %, mens sammenligningselevernes har ligget på 2,6 %. Der er tale om signifikant forskelle, om end forskellene må betragtes som små.



Der har også været indsamlet årskarakterer og årsprøvekarakterer for forsøgs eleverne og sammenligningseleverne, men der har ikke været tilstrækkeligt tilgængelige og sammenlignelige karakterdata i de enkelte fag til at kunne gennemføre analyser heraf.

## Skolernes arbejde med feedback og læringskultur

### Et trygt læringsrum skal både italesættes og praktiseres

Et af skolernes hovedformål med forsøget har været at skabe et trygt læringsrum, hvor undervisningen i højere grad opleves som et øverum frem for et bedømmelsesrum. Lærerne fortæller, at det er vigtigt løbende at tale med eleverne om, hvad et trygt læringsrum er, og hvorfor det er vigtigt for deres læring. Det kan være ved at tale med dem om, hvad læring er, men også om, hvordan forskellige motivationsformer ser ud, og hvorfor det er vigtigt ikke alene at være motiveret af præstation. Lærerne ser det som centralt, at eleverne lærer, at det at prøve sig frem, deltage og fejle er en mulighed for at lære nyt og ikke noget negativt, der bør undgås. De oplever, at det er et langt, sejt træk at rykke eleverne i denne retning, men at det at opfordre eleverne til at byde ind og gøre det til et fælles projekt at blive klogere sammen i klassen kan hjælpe en anden tilgang på vej hos dem.

### Forsøget udfordres af, at eleverne er vant til karakterer og ved de vender tilbage

Både lærere, ledere og elever fremhæver, at en række ydre forhold udfordrer forsøget og har stor betydning for, i hvilken grad et afgrænset forsøg med karakterfrihed kan forventes at rykke på elevernes tankesæt og tilgang til undervisning, læring, karakterer og feedback. For det første har det betydning, at eleverne allerede er blevet vant til at få karakterer i grundskolen, når de starter i gymnasiet, og at det at tænke i karakterer derfor allerede er indlejret i dem. For det andet er karakterer også noget, eleverne møder igen senere i gymnasiet, og som har betydning for deres fremtidige uddannelsesmuligheder. For det tredje peger lærere og ledelse også på, at det er med til at udfordre forsøgets intention, at der reelt ikke er tale om et helt karakterfrit første skoleår i gymnasiet, idet eleverne i grundforløbet får to karakterer, der kommer på deres eksamensbevis. Skal karakterfriheden for alvor rykke noget, peger en del lærere og elever på, at det skal foregå over længere tid, sådan at det kan blive en integreret del af gymnasiets praksis.

### Karakterfriheden gør det ikke i sig selv, det afgørende er, hvilken feedback der kommer i stedet

Både lærere og elever understreger, at det at fjerne karaktererne ikke i sig selv er tilstrækkeligt til at understøtte en bedre læringskultur hos eleverne, men at det afgørende er, hvad der kommer i stedet for karaktererne. I den forbindelse understreger elever og lærere, at ikke al feedback er lige hjælpsom. Lærere og elever peger på, hvad der karakteriserer brugbar feedback. For det første skal feedbacken både indeholde ris og ros. For det andet skal feedbacken være handlingsanvisende og fremadrettet, men også give et billede af elevernes faglige standpunkt. For det tredje skal feedbacken være konkret og udfoldet, men fokuseret. For det fjerde skal feedback fastholdes over tid. Endelig understreger lærere og elever, at feedbacken kun rykker eleverne fagligt, hvis de forstår og formår at omsætte den feedback, de får, og det er noget, lærerne skal understøtte eleverne i.

### Eleverne er særligt glade for individuel feedback fra læreren, men delte ift. elev til elev-feedback og selvevaluering

Eleverne oplever særligt feedback fra læreren som noget, der hjælper dem med, hvordan de skal blive bedre i skolen. Det gælder mundtlig feedback fra læreren i undervisningen (77 %), men i særlig grad gælder det mundtlig feedback i en en til en-samtale med en lærer uden for klasselokalet (90 %). Eleverne oplever, at den mundtlige feedback giver mulighed for dialog og relationsdannelse. Eleverne oplever også et stort udbytte af skriftlig feedback fra læreren (86 %) og beskriver, at den kan være mere konkret og lettere at fastholde end mundtlig feedback.

Eleverne er delte ift. udbyttet af selvevaluering. 41 % oplever, at selvevaluering hjælper dem med, hvordan de skal blive bedre i skolen. Lærere og elever understreger, at selvevaluering ikke nødvendigvis kan og skal være det, der skal hjælpe eleverne videre, men at det i høj grad har til formål at igangsætte refleksion hos eleverne, og at det derfor er vigtigt, at selvevalueringen ikke står alene.

Eleverne er også delte ift. udbyttet af feedback fra klassekammerater. Knap halvdelen af eleverne svarer, at hhv. skriftlig og mundtlig feedback fra klassekammerater hjælper dem med, hvordan de skal blive bedre i skolen (43 % og 46 %). Eleverne ser læreren som en faglig autoritet, mens de er mere skeptiske over for, hvor faglig korrekt og brugbar feedback fra klassekammerater er. Samtidig har en del af eleverne ikke øje for, at man ikke kun lærer noget af at modtage feedback, men også af at give feedback og se klassekammeraters opgaveløsning.

### **Eleverne har både brug for fremadrettet feedback og for at kende deres faglige standpunkt**

Eleverne oplever i høj grad, at feedbacken hjælper dem med, hvordan de skal arbejde fremadrettet for at udvikle sig fagligt. Knap 8 ud af 10 elever svarer, at feedback hjælper dem med at vide, hvad det er meningen, de skal lære i faget (76 %), hvad de er gode og mindre gode til (79 %), og hvad de skal gøre for at udvikle sig fagligt (73 %). Mens kun godt halvdelen af eleverne oplever, at feedbacken hjælper dem med at kende deres faglige niveau (57 %).

En del af formålet med forsøget er netop, at eleverne i mindre grad skal fokusere på deres faglige niveau og i højere grad på at lære og udvikle sig. Derfor har skolerne haft meget fokus på fremadrettet feedback. På flere skoler har man i løbet af forsøget dog oplevet et behov for at tydeliggøre over for eleverne, hvordan de klarer sig ift. de faglige mål. Særligt ift. de elever, som ligger på dumpegrænsen, men som ikke har kunnet aflæse det i feedbacken. Eleverne fortæller også, at karakterfriheden i 1.g kan give nogle elever en overraskelse over eget faglige niveau i 2.g og et fagligt efterslæb, fordi eleverne troede, at de var bedre med ift. de faglige mål, end det var tilfældet.

## **Karakterer og feedbacks betydning for forskellige elever**

### **Elevernes køn og baggrund har betydning for, hvilket udbytte de oplever af feedbacken**

Der er signifikante forskelle ift. elevernes oplevede udbytte feedback afhængigt af deres køn, faglige niveau, etniske baggrund, forældres uddannelsesniveau og husstandsindkomst. Elever med et lavt fagligt niveau oplever i højere grad end elever med et højt fagligt niveau, at den feedback, de får, hjælper dem med at vide, hvad de skal lære i fagene og hvordan de skal udvikle sig fremadrettet. Fagligt niveau har også betydning ift. udbyttet af forskellige feedbackformer. Elever med et højt fagligt niveau oplever et større udbytte af skriftlig og mundtlig feedback fra en lærer end elever med et lavt fagligt niveau. Mens elever med et lavt fagligt niveau til gengæld oplever et større udbytte af både mundtlig og skriftlig feedback fra klassekammerater såvel som af selvevaluering end elever med et højt fagligt niveau.

Elever med anden etnisk baggrund end dansk oplever i højere grad, at feedbacken hjælper dem med at vide, hvad de skal lære og hvordan de har udviklet sig, end elever med etnisk dansk baggrund. Derudover oplever elever med anden etnisk baggrund end dansk også et større udbytte af skriftlig feedback fra klassekammerater end elever med etnisk dansk baggrund.

Der er også enkelte forskelle på spil afhængig af forældres uddannelsesniveau, husstandsindkomst og elevernes køn. Elever af forældre uden en erhvervskompetencegivende uddannelse oplever et

større udbytte af feedback på, hvordan de samarbejder med klassekammerater end de øvrige elever. Elever med en lav hustandsindkomst oplever et større udbytte af skriftlig feedback fra klassekammerater end elever med en høj hustandsindkomst. Drengene oplever et større udbytte af selvevaluering end piger, mens piger oplever et større udbytte af feedback på opgaver, de stadig er i gang med end drenge.

### **Elevernes køn og baggrund har betydning for deres tilgang til karakterer og feedback**

Der er signifikante forskelle ift., hvilken betydning karakterer, karakterfrihed og feedback har for eleverne afhængigt af deres køn, faglige niveau og etnicitet. Karakterer og feedback kan i højere grad påvirke pigernes motivation end drengenes. Det ses, når man krydser elevernes spørgeskema-besvarelser med køn. Både høje karakterer og feedback kan i højere grad motivere pigerne end drengene til at yde en ekstra indsats, mens lavere karakterer end forventet eller karakterer, der ikke bliver bedre, i højere grad kan demotivere pigerne end drengene. Pigerne savner også i højere grad anerkendelse for deres skolearbejde, når de ikke får karakterer. Ligesom pigerne i højere grad bliver usikre, når de ikke får karakterer, fordi de ikke ved, hvilket fagligt niveau de ligger på.

Karakterer kan i højere grad virke demotiverende for elever med et lavt frem for et højt fagligt niveau. Det ses, når man opdeler eleverne ud fra deres karaktergennemsnit fra folkeskolens afgangsprøver som indikator for deres faglige niveau. Særligt lave karakterer og karakterer, der ikke bliver bedre kan virke demotiverende for elever med et lavt fagligt niveau. Til gengæld tør elever med et lavt fagligt niveau i højere grad end elever med et højt fagligt niveau at komme på banen i undervisningen og prøve ting af i opgaver, når de ikke får karakterer.

Karakterer er i højere grad en vigtig del af identiteten for elever med anden etnisk baggrund end dansk end for elever med etnisk dansk baggrund. Til gengæld tør elever med anden etnisk baggrund end dansk i højere grad end elever med etnisk dansk baggrund sige noget, de ikke er sikre på i undervisningen, når de ikke får karakterer. Ligesom feedback også i højere grad kan motivere elever med anden etnisk baggrund end dansk til at gøre en indsats og sige noget i undervisningen, end det er tilfældet for elever med etnisk dansk baggrund.

## **De organisatoriske rammer**

### **Arbejdet med karakterfrihed og feedback indebærer en kulturændring for både lærere og elever**

Både lærere og ledelse fortæller, at udviklingen af en feedback- og læringskultur handler ligeså meget om udvikling af lærerne som om udvikling af eleverne. Lærerne skal ikke alene klædes på med konkrete værktøjer til at arbejde med feedback, men deres lærerrolle og forhold til eleverne skal også udvikles i retning af mindre fokus på bedømmerrollen og mere på den vejledende underviserrolle. Det indebærer, at lærerne skal ændre fokus ift., hvad de bider mærke i ved eleverne, når de deltager i undervisningen og løser opgaver. Ligesom det også skaber behov for at udvikle det sprog, de bruger til at tale med eleverne om deres faglige udvikling, når det ikke skal være centreret omkring bedømmelse og karakterer.

### **Udviklingsarbejde kræver kompetenceudvikling og erfaringsudveksling**

På skolerne har nogle lærere været frontløbere ift. at arbejde med feedback og karakternedtoning, mens andre lærere har været mindre engagerede i netop dette. Begge typer af lærere har deltaget i forsøget. De deltagende lærere har derfor haft både forskellig motivation og forudsætninger for at arbejde med karakterfrihed og feedback. På skolerne har man sat fokus på lærernes kompetencer i

relation til karakterfrihed og feedback ved at kombinere erfaringsudveksling, både internt på skolen og med andre skoler, med oplæg fra eksterne eksperter på området. Denne kombination har lærerne oplevet som udbytterig, idet det både giver dem mulighed for at lære og lade sig inspirere af hinandens helt konkrete, praksisnære erfaringer og samtidig få forskningsmæssig viden om feedback og motivation. Som en del af forsøget har STUK i samarbejde med EVA afholdt et opstarts- og midtvejsseminar, som begge har haft både erfaringsudveksling og vidensoplæg på programmet.

### **Behov for en fælles ramme for arbejdet på skolen kombineret med mulighed for differentieret feedback**

Lærere og ledelse understreger, at det i arbejdet med feedback- og læringskultur er vigtigt at finde den rette balance mellem, hvad der skal foregå på skoleniveau og hvad der skal være op til de enkelte lærere, hvordan de vil gribe an. Erfaringen fra forsøget er, at en kulturændring blandt elever og lærere kræver en fælles ramme om arbejdet og et fælles fokus på skoleniveau, idet det er vanskeligt at arbejde med at udvikle en kultur i afgrænsede fag og klasser. Samtidig understreger særligt lærerne dog vigtigheden af, at de inden for den overordnede ramme har mulighed for at differentiere arbejdet med feedback og tilpasse det til de enkelte elever og fag. En stor grad af metodefrihed for lærerne kan dog skabe et behov for at få afstemt, hvor meget eller lidt lærerne forventes at arbejde med og gøre ud af feedbacken. Erfaringen er nemlig, at metodefriheden ellers kan betyde, at eleverne oplever, at der er stor forskel på, hvilke slags, hvor meget og hvor god feedback de får fra lærerne.

### **Det kræver tid og ressourcer at arbejde med feedback**

Lærere og leders erfaring er, at det at udvikle, facilitere og give feedback er tidskrævende for lærerne. Dels fordi det for en del af lærerne er et udviklingsarbejde, hvor de skal videreudvikle og justere deres hidtidige praksis. Dels fordi det kræver mere tid og et større arbejde at give og facilitere feedback end blot at give en karakter. Lærere og ledere fortæller, at arbejdet med at udvikle feedbackpraksis er særligt tidskrævende i starten, men at feedback tager tid uanset erfaring. Det er forskelligt, om der har været afsat tid til forsøget på skolerne eller ej. Dette har haft betydning for, hvor meget arbejde lærerne har haft mulighed for at lægge i forsøget.

## **Om datagrundlaget**

Undersøgelsen er bygget op om et mixed methods-design med både kvalitative og kvantitative datakilder. Følgende datakilder indgår i undersøgelsen:

- *En spørgeskemaundersøgelse blandt de deltagende elever* i de to forsøgsår med det formål at kortlægge alle deltagende elevers overordnede erfaringer med og vurderinger af forsøget.
- *Baggrundsinformation om de deltagende elevers baggrund* (køn, etnisk baggrund, karaktergennemsnit fra folkeskolens afgangsprøver, forældres højeste uddannelsesniveau og husstandsindkomst) fra Danmarks Statistik med det formål at belyse betydningen af elevernes sociale baggrund for deres udbytte af forsøget.
- *Beskrivelse af skolernes indsatser* med det formål at få overblik over skolernes tilgange til og indsatser ifm. forsøget.
- *Skolebesøg på fire skoler med gruppeinterviews med elever, lærere og ledelse* med det formål at få dybdegående og nuanceret viden om de involveredes erfaringer med og vurderinger af forsøget. Der er både gennemført interviews med elever, der har været midt i forsøget, og 2.g-elever, der har været med i forsøget året før. Ligesom der er gennemført interviews med lærere, der har deltaget i forsøget, og lærere, der i 2.g har modtaget elever, der har deltaget i forsøget. De fire

skoler er blevet udvalgt mhp. variation ift. elevernes udbytte af forsøget, typen af indsatser skolerne gennemfører ifm. forsøget samt forskellige skoletyper og elevgrundlag.

- *Data om fravær* for de deltagende elever samt sammenligningselever med det formål at kunne sammenholde data for forsøgs- og sammenligningselever. Karakterdata er også indsamlet, men har ikke været tilstrækkeligt sammenlignelige inden for de enkelte fag til at kunne blive inddraget.

## 2 Indledning

Med aftalen om styrkede gymnasiale uddannelser fra 2016 blev det besluttet, at der skulle gennemføres et forsøg på de treårige gymnasiale uddannelser med karakterfritagelse i alle ikke-afsluttende fag i 1.g. Forsøget skal give skolerne bedre muligheder for at styrke den fremadrettede evaluering af eleverne og for at bruge forskellige evalueringsformer i den løbende faglige evaluering af eleven i 1.g.

Målet med forsøget har været at tilvejebringe mere viden om, hvordan man bedst kan anvende ikke-karakterbaseret, systematisk feedback i gymnasiet, herunder hvordan karakterfritagelsen kan anvendes i relation til elever med forskellig social baggrund. 15 skoler har deltaget i forsøget.

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at forestå en undersøgelse af forsøget.

Efter forsøgets første år udarbejdede EVA et midtvejsnotat, der samlede op på de foreløbige erfaringer med forsøget på baggrund af en spørgeskemaundersøgelse blandt de deltagende elever i skoleåret 2017/2018. Denne afsluttende rapport fremlægger de samlede resultater for undersøgelsen af forsøget i form af erfaringer med forsøget i skoleårene 2017/2018 og 2018/2019 på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen blandt eleverne, interviews med lærere, elever og ledelse, baggrunds- og skoledata om eleverne samt skolernes indsatsbeskrivelser.

### 2.1 Undersøgelsesspørgsmål

Formålet med undersøgelsen er at belyse, hvilken betydning systematisk feedback uden karaktergivning har for elevernes faglige udbytte, tilgang til læring og læringskultur, herunder om skolernes indsatser har forskellig betydning for elever med forskellig social baggrund.

Herudover vil der være fokus på at belyse de tilgange og konkrete indsatser, som skolen sætter i stedet for karakterer. Det vil blive belyst, om indsatserne har samme betydning for alle typer elever, eller om der kan spores forskelle, således at indsatserne fungerer forskelligt for forskellige typer elever. Eksempelvis i forhold til elevens sociale baggrund og faglige udgangspunkt.

Undersøgelsen vil tage udgangspunkt i følgende undersøgelsesspørgsmål:

1. Hvilken betydning har systematisk feedback uden karaktergivning for elever:
  - a. Oplevede læringsudbytte
  - b. Læringsstrategier
  - c. Motivation
  - d. Deltagelse i undervisningen
  - e. Oplevelse af læringskultur i klassen
  - f. Trivsel

- g. Fravær
- h. Afleveringer
- i. Afsluttende karakterer.

2. Er der forskel på, hvad systematisk feedback uden karaktergivning betyder for elever med forskellig social baggrund? (Social baggrund belyses ud fra parametrene elevernes faglige niveau, køn, etnicitet, forældres uddannelsesniveau, husstandsindkomst).
3. Hvad karakteriserer de indsatser, som skolerne sætter i stedet for karaktergivning?
  - a. Er der nogle indsatser, der ser ud til at fungere bedre end andre?
  - b. Er der forskel på, hvordan de forskellige indsatser virker for forskellige elevgrupper?

Undersøgelsen vil give forligskredsen og gymnasierne viden om, hvilken betydning systematisk feedback uden karaktergivning har for eleverne og deres faglige udbytte, tilgang til læring og læringskultur, herunder hvilken betydning dette har for forskellige elevgrupper. Ligeledes vil den give viden om, hvordan gymnasierne i praksis kan arbejde med læringskultur, feedback og karaktergivning. Ligesom undersøgelsen også kan kvalificere diskussioner heraf inden for det øvrige skole- og uddannelsessystem.

## 2.2 Baggrund og relevans

15 skoler har søgt om at deltage i projektet, og alle har fået tilsagn om at deltage. Blandt de deltagende skole er repræsenteret både stx, htx og hhx, der deltager skoler fra alle landets regioner, og der er skoler med forskelligt socioøkonomisk elevgrundlag repræsenteret. Forsøget blev igangsat 1. august 2017 og har haft to gennemløb af 1.g-klasser, hhv. i skoleåret 2017/2018 og 2018/2019. I alt 1.920 elever har været med i forsøget. Alle 15 skoler har gennemført forsøget og deltaget i begge forsøgsår.

### Deltagende skoler

---

- Roskilde Handelsskole, hhx
- Slotshaven Gymnasium, hhx og htx
- Erhvervsskolerne Aars, hhx og htx
- College 360, hhx
- Odense Tekniske Gymnasium, htx
- Gefion Gymnasium, stx
- Aarhus Gymnasium, stx
- Københavns Åbne Gymnasium, stx
- Hasseris Gymnasium, stx
- Nørre G, stx

- Nørresundby Gymnasium og hf, stx
- Viborg Katedralskole, stx
- Rønde Gymnasium, stx
- Helsingør Gymnasium, stx
- Ingrid Jespersens Gymnasieskole, stx (privat)

De deltagende skoler har forpligtet sig på at undlade at give løbende standpunktskarakterer, ligesom de har undladt at give løbende karakterer for oplæg, afleveringer og lignende. Mens det er valgfrit for skolerne, om de fortsat vil give standpunktskarakterer ved skoleårets afslutning. De deltagende skoler forpligtes endvidere til at bruge andre evalueringsmetoder, som giver eleven viden om sit standpunkt. Både i forhold til de overordnede mål for uddannelsen som helhed og ud fra det enkelte fags mål og bedømmelseskriterier.

Forsøget og forsøgsrammen tager ikke udgangspunkt i en fast og fælles definition af, hvad der forstås ved feedback eller et fælles forskningsgrundlag, men beskriver, at der i forsøget er tale om ikke-karakterbaserede, fremadrettede evalueringsformer. I udmeldingen om forsøget er dog opridsset en række rapporter, artikler og materialer, som skolerne har kunne anvende til inspiration<sup>1</sup>. Det har således været op til skolerne selv at bestemme, hvordan de konkret ville arbejde med forsøget og indsatserne har således været forskelligartede på tværs af skoler såvel som på tværs af lærere på de enkelte skoler. Det at der ikke har været et fælles udgangspunkt for arbejdet med forsøget og dermed ikke en ensartethed på tværs af skoler ift. deres indsatser, betyder, at opsamlingen på lærere, ledere og elevers erfaringer er en opsamling på erfaringer med en forskellighed af indsatser. Til gengæld har det givet de deltagende skoler mulighed for at udvikle og afprøve en bred vifte af forskellige evaluerings- og feedbackformer, og dermed mulighed for at samle op på erfaringerne med forskellige tilgange til evaluering og feedback.

Karakterfriheden strækker sig; fra eleverne starter i studieretningsklasserne efter grundforløbet og frem til afslutningen af 1. g. Grundforløbet er ikke karakterfrit, idet det med den nyeste gymnasie-

---

1 "Gymnasiernes arbejde med formativ feedback", Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), 2017. <https://www.eva.dk/udgivelser/2017/gymnasiernes-arbejde-med-formativ-feedback>.

"Karaktergivning i gymnasiet", Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), 2016: <https://www.eva.dk/eva/projekter/2015/karaktergivning-i-de-gymnasiale-uddannelser/hent-udgivelse/karaktergivning-i-gymnasiet>.

"Portfolioevaluering" af Ellen Krog et al., Gymnasiepædagogik nr. 40, 2003: <http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/10/40.pdf>.

"Peer feedback i gymnasiet – fokus på elevernes skriveprocesser" kronik af Trine Juul et al., Gymnasieskolen 2012: <http://gymnasieskolen.dk/peer-feedback-i-gymnasiet-%E2%80%93-fokus-p%C3%A5-elevernes-skriveprocesser>.

"Elevfeedback og læring – to udviklingsprojekter om formativ evaluering ved Fredericia Gymnasium" af Gry Sandholm Jensen, Aarhus Universitet: [http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2015/06/Elevfeedback\\_og\\_laering.pdf](http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2015/06/Elevfeedback_og_laering.pdf).

"Evaluering: fra monster til mening" af Torben Spanget Christensen, Gymnasieforskning nr. 3, 2014:

[http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2014/10/GF03\\_210x297\\_OK\\_NY3\\_evaluering.pdf](http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2014/10/GF03_210x297_OK_NY3_evaluering.pdf).

Feedback-spillet "Studiometro" fra Århus Universitet: <http://studiometro.au.dk/atskrive/feedback/spil-til-tekstfeedback/>.

Modeller for feedback feed up og feed forward fra emu.dk: <http://www.emu.dk/sites/default/files/PDFVrktjlringsspor2feedbackmodel.pdf>.



form blev indført, at eleverne får to prøvekarakterer, der kommer på eksamensbeviset. Nogle skoler arbejder dog med karakternedtoning i grundforløbet ud over de to obligatoriske prøvekarakterer ved at undlade at give løbende karakterer for opgaver og lignende.

Skolerne har selv udvalgt, hvor mange og hvilke 1.g-klasser der har indgået i forsøget. Dog har det været givet i forsøgsrammen, at samtlige 1.g-klasser på de deltagende skoler ikke kunne deltage.

De deltagende skolars udvælgelse af deltagende lærere og klasser er sket på tre forskellige måder:

1. Interesserede lærere har selv meldt sig til forsøget, hvilket har betydet, at deres klasser er blevet udvalgt til forsøgsklasser.
2. Skolen har udvalgt, hvilke klasser der skulle deltage i forsøget, og disse klassers lærere er så blevet en del af forsøget.
3. Nogle lærere har meldt sig, mens andre lærere er blevet indskrevet til forsøget.

Skolerne har generelt udvalgt klasserne med henblik på at få erfaringer med forsøget blandt så forskellige elever som muligt. Erfaringen blandt lærere og ledelse er, at karakterer har forskellig betydning for forskellige elever, og at blandt andet den studieretning, eleverne går på, kan hænge sammen med, hvor karakterorienterede eleverne er. Derfor har skolerne blandt andet ønsket at gøre sig erfaringer med forsøget blandt de studieretninger, de oplever som særligt karakterorienterede.

Konkret har skolerne i deres ansøgning udarbejdet en plan for den feedback- og evalueringsindsats, der træder i stedet for karakterer i forsøgsperioden, med mulighed for at justere indsatserne ud fra skolernes erfaringer efter forsøgets første gennemløb i skoleåret 2017/2018.

Formativ evaluering og feedback optræder generelt som et element, skolerne skal sætte fokus på som del af gymnasireformen. I den forbindelse har Børne- og Undervisningsministeriet også afholdt SIP-kurser (Skoleudvikling i Praksis) omkring formativ evaluering og feedback, såvel som om karaktergivning, som alle landets gymnasier har haft mulighed for at deltage i.

Ligesom Børne- og Undervisningsministeriet og EVA i samarbejde har afholdt henholdsvis et opstarts- og midtvejsseminar for de deltagende skoler med oplæg og mulighed for erfaringsudveksling, vil der blive afholdt et afslutningsseminar for skolerne.

## **2.2.1 Baggrunden for skolernes deltagelse i forsøget**

Skolernes motivation for at deltage i forsøget har været at arbejde med at skabe en kultur blandt eleverne, hvor der er mere fokus på læring og mindre ensidigt fokus på præstation. Skolerne oplever, at en del af deres elever har et u hensigtsmæssigt ensidigt karakter- og præstationsfokus, som skaber et behov for at arbejde med elevernes motivation og tilgang til undervisning, men også deres relationer til lærere og klassekammerater. Både af hensyn til elevernes faglige udvikling, men også af hensyn til deres trivsel og fællesskab med klassekammerater.

Lærere og ledelser ser udviklingen af en feedbackkultur som en central del af at skabe en bedre læringskultur. Derfor har en del af formålet med at deltage i forsøget særligt været at styrke feedbackkulturen blandt eleverne og give lærerne mulighed for at videreudvikle og blive klogere på deres feedbackpraksis. Med udgangspunkt i eksisterende skole- og uddannelsesforskning omkring læring, feedback og motivation har skolerne haft en grundantagelse om, at arbejdet med feedback kan understøtte læringskulturen ved, at der i højere grad bliver lagt vægt på undervisningen som et trykt øverum, hvor læreren optræder i rollen som vejleder, og i mindre grad på undervisningen som

et bedømmelsesrum, hvor læreren optræder i rollen som bedømmer. Arbejdet med feedback skal også bidrage til, at andre motivationsformer end præstationsmotivationen kan blive bragt i spil blandt eleverne. Dette sådan, at eleverne i højere grad også motiveres af at lære frem for alene af, hvad de skal kunne til eksamen eller får karakterer for, og at man på den måde kan understøtte en mere nysgerrig kultur blandt eleverne. Samtidig skal arbejdet med feedback gerne skulle understøtte elevernes faglige udvikling. Både fordi feedbacken hjælper eleverne med, hvad de har brug for at arbejde med for at udvikle sig fagligt, og hvordan de kan gøre det, men også fordi en tryk og nysgerrig kultur, hvor eleverne har lyst til at deltage uden frygt for at fejle, gerne skulle understøtte deres læring.

Skolernes deltagelse i forsøget er en del af et større forudgående og efterfølgende arbejde med feedback, karakternedtoning og læringskultur på den enkelte skole. Samtidig ses der over de senere år generelt en stigende interesse for at arbejde med disse elementer inden for den gymnasiale sektor. En del skoler har for eksempel på egen hånd igangsat lokale projekter med karakternedtoning inden for bekendtgørelsens rammer. EVA's undersøgelse "Karaktergivning i gymnasiet" fra 2016 viste også, at 28 % af de treårige gymnasiale uddannelser på daværende tidspunkt havde arbejdet med karakternedtoning og karakterfrihed i forskellige former.

Det, som er nyt for skolerne, når de har deltaget i forsøget, er en større systematik om og fokus på karakterfrihed og feedback samt mulighed for at blive klogere på, hvad det har af betydning for elevernes læringskultur, motivation og trivsel, når man fjerner karaktererne helt. Ligesom det er nyt, at der systematisk samles op på erfaringerne med forsøget i form af indeværende undersøgelse.

Udover at skolerne har betragtet forsøget som liggende fint i forlængelse af deres forudgående arbejde med feedback og læringskultur, har de samtidig betragtet forsøget som en mulighed for at arbejde med implementeringen af gymnasireformen fra 2017, hvor formativ feedback optræder som et element, skolerne skal sætte fokus på.

## 2.3 Undersøgelsens design og organisering

I dette afsnit beskrives undersøgelsens analysedesign, datagrundlag og organisering.

### 2.3.1 Analysedesign og datagrundlag

Undersøgelsen har forløbet over to år, fra august 2017 til august 2019, og har dermed fulgt de to gennemløb af 1.g-klasser, der indgår i forsøget. Undersøgelsen er bygget op om et mixed methods-design med både kvalitative og kvantitative datakilder for både at kunne kortlægge samtlige elevers overordnede erfaringer med og vurderinger af forsøget og få adgang til dybdegående viden om udvalgte elever, lærere og leders erfaringer med og holdninger til forsøget. Ligesom inddragelse af baggrundsdata om eleverne giver mulighed for at undersøge, hvordan forsøget opleves af forskellige elever.

De enkelte elementer i designet udfoldes i det følgende.

## Datakilder, der indgår i undersøgelsen

- Spørgeskemaundersøgelse blandt de deltagende 1.g-elever i begge skoleår
- Baggrundsinformation om de deltagende elevers sociale baggrund fra Danmarks Statistik
- Beskrivelse af skolernes indsatser – hvad træder i stedet for karakterer?
- Skolebesøg på fire skoler med gruppeinterviews med elever, lærere og ledelse
- Data om fravær og karakterer fra skolernes studieadministrative systemer for de deltagende elever samt sammenligningselever.

Det har ikke været muligt inden for rammerne af det indeværende design at sammenligne effekten af systematisk feedback *uden karaktergivning* med effekten af feedback *med karaktergivning*, da det ikke har været muligt at finde en repræsentativ kontrolgruppe til sammenligning med forsøgsgruppen. Selvom det kun er en delmængde af 1.g-klasserne på skolerne, der deltager i forsøget, vil de 1.g-klasser, som ikke indgår i forsøget, alligevel blive påvirket af forsøget og den udvikling af feedback og evalueringsformer, som skolen sætter i gang. Desuden er der ikke en tydelig systematik i skolernes udvælgelse af, hvilke og hvor mange klasser der er forsøgsklasser.

### Spørgeskemaundersøgelse blandt 1.g-elever

Der er gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt de deltagende elever i begge forsøgsår. Spørgeskemaet er blevet udsendt hen mod slutningen af skoleåret, for at eleverne har nået at gøre sig flest mulige erfaringer med forsøget inden deres besvarelse. I 2018 blev spørgeskemaundersøgelsen gennemført i perioden 8. maj-7.juni, mens spørgeskemaundersøgelsen i 2019 blev gennemført i perioden 25. april-20.maj. Spørgeskemaet blev udsendt tidligere i 2019 ud fra et ønske fra skolerne om at have bedre mulighed for at afsætte tid i undervisningen til, at eleverne kunne besvare spørgeskemaet. EVA har i løbet af begge perioder udsendt to påmindelsesmails til eleverne. Derudover har EVA også sendt en e-mail til kontaktpersonerne for forsøget på skolerne forud for og undervejs i spørgeskemaundersøgelsen med en påmindelse om at minde eleverne om at svare og om muligt afsætte tid til besvarelse i undervisningen.

Spørgeskemaet blev udsendt elektronisk, og eleverne besvarede skemaet via et link. Linket til spørgeskemaundersøgelsen blev distribueret til eleverne ved fremsendelse af et unikt link til deres individuelle e-mailadresser, som skolerne har udleveret via sikker mail.

I 2018 blev spørgeskemaet udsendt til 934, hvoraf 549 elever besvarede skemaet, hvilket giver en svarprocent på 59 %. I 2019 blev spørgeskemaet udsendt til 986, hvoraf 631 elever svarede, hvilket giver en svarprocent på 64 %. Samlet set har 1.920 elever modtaget spørgeskemaet, og 1.118 elever har besvaret det, hvilket giver en samlet svarprocent på 61 %<sup>2</sup>.

2 Det har ikke været muligt at lave en bortfaldsanalyse, da der kun er indhentet registerdata for de elever, der har besvaret spørgeskemaet.

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen er at belyse, hvilken betydning eleverne oplever, at karakterfritagelsen har for deres faglige udbytte, tilgang til læring og læringskultur. Der har været tale om et enslydende skema til de to årgange, hvilket gør det muligt at sammenligne besvarelserne i spørgeskemaerne og dermed følge udviklingen i forsøget over tid.

Spørgeskemaundersøgelsen belyser følgende temaer:

- Elevernes erfaringer med feedback i 1.g
- Karakterers, karakterfriheds og feedbacks betydning for elevernes motivation, tilgang til opgaver og undervisning, trivsel samt klassekultur
- Elevernes overordnede vurdering af forsøget med karakterfri 1.g-klasser
- Elevernes oplevelse af at gå i gymnasiet<sup>3</sup>.

Spørgeskemaet er udviklet på baggrund af en workshop afholdt med elever, der deltager i forsøget, og eksisterende viden på området. Efterfølgende er spørgeskemaet blevet pilottestet blandt elever, der er en del af forsøget.

Elevernes spørgeskemabesvarelser for hhv. første og andet forsøgsår er blevet sammenlignet med henblik på at undersøge, om der var markante forskelle mellem elevernes besvarelser i de to år. Dette har ikke været tilfældet, hvorfor elevernes besvarelser i rapporten afrapporteres for begge forsøgsår samlet. Dog afrapporteres elevernes overordnede vurderinger af forsøget også adskilt for hvert forsøgsår.

### **Baggrundsinformation om elevers sociale baggrund fra Danmarks Statistik**

For at kunne belyse betydningen af elevers sociale baggrund for deres udbytte af den systematiske feedback uden karaktergivning er der blevet indhentet baggrundsvariable fra Danmarks Statistik. For samtlige elever, der deltager i forsøget, er indhentet følgende:

- Køn
- Karaktergennemsnit for folkeskolens afgangsprøver
- Forældres højeste fuldførte uddannelsesniveau
- Husstandsindkomst
- Ethnicitet.

Baggrundsdataene er blevet krydset med elevernes spørgeskemabesvarelser. Dermed har baggrundsdataene via krydstabeller været anvendt til at undersøge, om der er signifikante forskelle på elevernes erfaringer med forsøget afhængigt af forskellige baggrundsvariable. Der er foretaget en signifikanstest for krydstabellerne i form af en  $\chi^2$ -test for uafhængighed mellem de to variable.

---

<sup>3</sup> Der afrapporteres ikke selvstændigt på spørgsmålene vedrørende elevernes generelle skoleerfaringer og faglige udgangspunkt, men disse spørgsmål har været anvendt ifm. midtvejsnotatet i 2018 at undersøge, om der var signifikante forskelle på elevernes erfaringer med forsøget afhængigt af forskellige baggrundsvariable. Forud for denne afsluttende rapport er indhentet registerdata om elevernes baggrund, og disse data anvendes i stedet i denne rapport.

Der inddrages kun krydstabeller i indeværende rapport, hvor der forekommer en signifikant forskel mellem de to variable ved et 5 %-signifikansniveau.

EVA har arbejdet med de pågældende data på Danmarks Statistiks forskermaskine, hvor data er anonymiseret.

### **Beskrivelse af skolens indsats – hvad træder i stedet for karakterer?**

EVA har i første forsøgsår udsendt et kort skema til hver af de deltagende skoler, hvor skolerne ud fra en række prædefinerede kategorier er blevet bedt om at karakterisere deres indsats i forbindelse med forsøget, herunder deres evaluering- og feedbackindsats samt en konkret plan for implementering på skolen. Efter første forsøgsår har skolerne haft mulighed for at justere og skærpe deres indsats på baggrund af erfaringerne. Derfor har skolerne ved andet forsøgsår haft mulighed for at opdatere deres indsatsbeskrivelse og udfolde eventuelle ændringer i indsatserne.

På de enkelte skoler har der dog været en væsentlig grad af metodefrihed ift., hvordan de enkelte lærere har ønsket at gribe det konkrete arbejde med evaluering- og feedback an. Selvom skolerne har udarbejdet indsatsbeskrivelser for skolen som helhed, har der således ikke været tale om ensartede helskoleindsatser, idet der også internt på skolerne har været forskel på, hvilke indsats der har været gennemført i relation til forsøget.

Skolernes indsatsbeskrivelser er blevet anvendt til at få overblik over skolernes tilgange og indsats i relation til forsøget, herunder forskelle og ligheder på tværs af skoler. Indsatsbeskrivelserne er også blevet anvendt i udvælgelsen af de fire skoler til skolebesøg.

### **Skolebesøg på fire skoler med gruppeinterviews med elever, lærere og ledelse**

I forsøgets andet gennemløb er der blevet gennemført fire skolebesøg med henblik på at undersøge forskellige skolers indsats og erfaringer med forsøget. Besøgene har haft til formål at give dybdegående og nuanceret viden om elever, lærere og lederes oplevelser med forsøget, herunder med forskellige typer af indsats.

Skolerne er blevet udvalgt med udgangspunkt i de gennemførte spørgeskemaundersøgelser blandt elever samt skolernes indsatsbeskrivelser. Udvælgelsen er sket med henblik på at sikre variation i forhold til:

- Elevernes vurdering af udbytte af forsøget
- De typer af indsats, skolerne gennemfører ifm. forsøget
- Forskellige gymnasiale uddannelser og forskelligt elevgrundlag.

På hver af de fire skoler er der i foråret 2019 blevet udført gruppeinterviews med følgende grupper:

- Elever, der er en del af forsøget i skoleåret 2018/2019
- Lærere, der er en del af forsøget i skoleåret 2018/2019
- Elever, der *har været* en del af forsøget i skoleåret 2017/2018
- Lærere, der har modtaget elever i 2. g, der *har været* en del af forsøget i skoleåret 2017/2018
- Skolens ledelse.

Der er i alt gennemført interviews med fire ledelsesrepræsentanter, 32 lærere og 42 elever.

Blandt elever og lærere, der er en del af forsøget i skoleåret 2018/2019, var fokus i interviewene på, hvordan elever og lærere oplever forsøget og den indsats, der træder i stedet for karakterer på skolen. Blandt elever og lærere, der har været en del af forsøget i skoleåret 2017/2018, har der særligt været fokus på, hvad der er sket, efter at klasserne ikke længere er en del af forsøget ift. elevernes tilgang til læring og læringskultur. I interviews med skolens ledelse har der været fokus på at af-dække de organisatoriske rammer omkring forsøgene.

### **Data om fravær og karakterer fra skolens studieadministrative system**

De deltagende skoler er blevet bedt om via skolens studieadministrative system at indhente oplysninger om de deltagende elever på følgende områder:

- Fravær
- Skriftligt fravær
- Årskarakterer
- Årsprøvekarakterer.

Skolerne er desuden blevet bedt om at levere ovenstående data for 1.g-elever i skoleåret 2016/2017. Disse elever har ikke været del af forsøget med karakterfritagelse og fungerer dermed som sammenligningsgrundlag i analysen. Skolerne er blevet bedt om at levere variablene for de 1.g-elever, der i skoleåret 2016/2017 har haft samme eller de mest sammenlignelige studieretninger i forhold til de studieretninger, der er udvalgt til forsøget på den pågældende skole. Dette er gjort med henblik på at styrke sammenligneligheden mellem forsøgs elever og sammenlignings elever<sup>4</sup>.

Hensigten har været at sammenholde fravær og karakterer for henholdsvis forsøgs eleverne og sammenlignings eleverne for at undersøge, om der er signifikante forskelle mellem de to grupper på disse parametre.

Sammenligningen kan dog af flere grunde ikke ses som en effektanalyse af systematisk feedback uden karaktergivning. Formålet med sammenligningen er i stedet at perspektivere undersøgelsens resultater. En række forbehold knytter sig således til sammenligningen:

- For det første har flere af skolerne også før forsøget haft særligt fokus på formativ evaluering, feedback og karakternedtoning. Derfor kan sammenlignings eleverne også have været udsat for indsatser i relation til dette.
- For det andet trådte der en ny gymnasireform i kraft i sommeren 2017, som bl.a. ændrede på studieretningerne, forkortede grundforløbet og indebar nye læreplaner for fagene. Dermed har 1.g. fag og studieretninger set anderledes ud for sammenlignings eleverne, der har gået i 1.g før reformens ikrafttræden, end for forsøgs eleverne, som har gået i 1.g efter reformens ikrafttræden.

Disse forskelle kan også spille ind ift. elevernes fravær og karakterer.

---

<sup>4</sup> Mulighederne ift. udbud af studieretninger er ændret med gymnasireformen, der trådte i kraft i august 2017. Med gymnasireformen blev antallet af mulige studieretninger reduceret, hvorfor forsøgs- og sammenlignings elevernes studieretninger ikke nødvendigvis matcher hinanden en til en.

Endelig har det ikke været muligt at indhente data om sammenlignings elevernes baggrund inden for undersøgelsens rammer. Derfor har det ikke været muligt at vurdere, i hvilken grad forsøgs eleverne og sammenlignings elevernes baggrundsoplysninger svarer til hinanden, udover at de går på ens eller sammenlignelige studieretninger.

### **Kun fravær data har været tilstrækkeligt tilgængelige og sammenlignelige til at kunne inddrages, mens karakter data har måttet udgå**

En forudsætning for at kunne inddrage den enkelte skoles data i analyserne har været, at der var sammenlignelige data tilgængelige for både skolens forsøgs- og sammenlignings elever. Det vil sige, at samme type af fravær- eller karakter data har være tilgængelig for begge grupper. En del af skolerne har haft skiftet studieadministrativt system i perioden, hvorfor de ikke ligger inde med skoledata på både forsøgs- og sammenlignings elever. Disse skoler har derfor ikke kunnet indgå i analyserne.

I forhold til fravær data har der været tilstrækkelig sammenlignelig og systematisk indsamlet data til, at det har været muligt at gennemføre en sammenligning af fravær og skriftligt fravær for forsøgs- og sammenlignings grupperne. Der har været tilgængelige og sammenlignelige data for ni ud af 15 deltagende skoler, svarende til data for 1.187 forsøgs elever og 623 sammenlignings elever.

Til gengæld har det vist sig ikke at være muligt at gennemføre analyser på karakter data (årskarakterer og årsprøvekarakterer), da der ikke har været tilstrækkeligt tilgængelige, sammenlignelige karakter data. For det første har der ikke været tilgængelige karakter data for en væsentlig del af skolerne. Dels fordi en del af skolerne, har skiftet studieadministrativt system undervejs i perioden. Dels fordi det har været op til skolerne at beslutte, om forsøgs eleverne skulle have årskarakterer eller ej i ikke-afsluttende fag. Der er derfor kun blevet indberettet karakter data fra seks af de 15 deltagende skoler.

For det andet har en væsentlig del af de karakter data, der er indsendt fra skolerne, ikke været anvendelige til sammenligning. Sammenligning af karakter data kræver, at forsøgs elever og sammenlignings elever har haft samme fag på samme niveau. Men udover dansk har det været forskelligt, om forsøgs- og sammenlignings grupperne på de enkelte skoler begge har haft samme fag, og om de har været på samme *niveau*. Ud af de seks skoler, der er modtaget karakter data fra, er der for hvert fag højst et par skoler, hvor der er sammenlignelige karakterer for forsøgs- og sammenlignings elever. Det begrænsede antal af karakterer og elever, der vil ligge til grund for en sammenligning af karakterer såvel som den manglende systematik i dataene, gør, at de tilgængelige data ikke har været tilstrækkelige til at lave analyser og udtale sig på baggrund af.

## **2.3.2 Projektgruppe**

Bag undersøgelsen står en projektgruppe bestående af følgende medarbejdere:

- Senior konsulent Sarah Richardt Schoop (projektleder)
- Konsulent Kristian Quistgaard Steensen
- Konsulent Anne Nissen Bonde
- Senior konsulent Sara Hach
- Junior konsulent Camilla Longfors
- Junior konsulent Michella Ida Mikuta.

## 2.4 Rapportens opbygning

Rapporten falder i tre dele:

- I kapitel 3 beskrives det, hvilke indsatser man har arbejdet med på skolerne som led i forsøget, herunder særligt skolernes arbejde med feedback, som har udgjort omdrejningspunktet i skolerne arbejde. Først udfoldes det, hvilke typer af indsatser skolerne har arbejdet med. Dernæst beskrives det, hvilke erfaringer lærere og elever har med, hvad der generelt har betydning for, at indsatser ift. læringskulturen og feedback giver et udbytte for eleverne. Til slut beskrives erfaringerne med en række forskellige, konkrete feedbackformer.
- I kapitel 4 beskrives det, hvilken betydning karakterer, karakterfrihed og feedback har for eleverne. Først præsenteres elevernes overordnede vurdering af forsøget med karakterfri 1.g-klasser og elevernes overordnede præferencer ift. at få karakterer og feedback. Dernæst udfolder kapitlet, hvilken betydning karakterer, karakterfrihed og feedback har for eleverne ift. deres motivation og tilgang til opgaver og undervisning, såvel som ift. deres trivsel, relationer til lærer og klassekammerater, samt klassekulturen.
- I kapitel 5 beskrives lærere og lederes erfaringer med de organisatoriske rammer for forsøget. Det vil sige organisering af forsøget på skolen, lærernes kompetencer og kompetenceudvikling, tid og ressourcer samt ledelsesunderstøttelse. Til slut i kapitlet beskrives også skolernes overvejelser om, hvordan de fremadrettet vil arbejde videre med karakterfrihed og feedback.



## 3 Skolernes indsatser under forsøget med karakterfrihed

I dette kapitel beskrives det, hvilke indsatser man har arbejdet med på skolerne som del af forsøget. Sigtet med forsøget har for skolerne været at understøtte udviklingen af en kultur med fokus på læring frem for præstation blandt eleverne, jf. afsnit 2.2.1. Feedback, i mange forskellige former, er trådt i stedet for karakterer som led i forsøget og har udgjort omdrejningspunktet for skolernes arbejde med læringskulturen blandt eleverne. Lærerne har ligeledes haft fokus på generelt at tilrettelægge undervisningen og tale med eleverne på en måde, der understøtter en læringskultur.

Først udfoldes det, hvilke typer af indsatser, herunder særligt formativ feedback, som skolerne har arbejdet med i forbindelse med forsøget, og i hvilket omfang. Dernæst beskrives det, hvilke erfaringer lærere, elever og ledelse har med, hvad der generelt har betydning for, at indsatser ift. læringskulturen og feedback fungerer og giver et udbytte for eleverne. Til slut beskrives lærere og elevers erfaringer med en række forskellige, konkrete feedbackformer, herunder hvorvidt forskellige elever oplever forskelligt udbytte af feedback.

### 3.1 Typer og omfang af feedbackindsatser

I dette afsnit beskrives det, hvilke typer af feedbackindsatser skolerne har arbejdet med i forbindelse med forsøget, og i hvilket omfang. I de efterfølgende afsnit udfoldes erfaringerne med disse indsatser og elevernes udbytte heraf.

#### 3.1.1 Skolerne har kombineret en overordnet, fælles ramme for forsøget med en stor grad af metodefrihed til de enkelte lærere

Forsøget med karakterfri 1.g-klasser indgår på skolerne som led i et større forudgående og efterfølgende arbejde med elevernes motivation og udvikling af læringskulturen, jf. afsnit 2.2.1. Skolerne ser en styrket indsats ift. løbende feedback som en central måde at arbejde med en tryk og nysgerig læringskultur blandt eleverne, og feedback er derfor i høj grad det, der træder i stedet for karakterer i skolernes arbejde med forsøget.

Det har været karakteristisk for skolernes indsatser og arbejde med feedback ifm. forsøget, at der typisk har været en overordnet ramme for arbejdet med feedback på skolen. Den overordnede ramme har bestået i, at alle de deltagende lærere har skulle sætte systematisk fokus på feedback, hvilket er blevet understøttet via fælles oplæg, workshops og erfaringsudveksling (se afsnit 5.1). På en del af skolerne har der også været et fælles udgangspunkt i form af bestemte feedbackformer, som lærerne har skulle prøve af - eksempelvis i form af feedbacksamtaler med eleverne eller video-feedback. Skolernes indsatsbeskrivelser viser dog, at de involverede lærere på de enkelte skoler generelt har haft en stor grad af metodefrihed og mulighed for differentiering ift., hvordan og hvor meget de vil arbejde med feedback ifm. forsøget. Dette billede bekræftes i interviewundersøgelsen, der viser, at det er forskelligt fra fag til fag og lærer til lærer, hvor meget og hvilke slags feedback eleverne har fået.

### 3.1.2 Både forskelle og ligheder i indsatser på tværs af skoler

På tværs af skolerne ses det, at der med forsøget er blevet sat fokus på fremadrettet, handlingsanvisende og tydelig feedback ifm. undervisning og afleveringer. På en række skoler er dette bl.a. sket ved ikke kun at give feedback på færdige opgaver eller oplæg, men også undervejs i elevernes arbejdsproces. En del af skolerne knytter arbejdet med feedback tæt sammen med tydeliggørelse af læringsmål i undervisning og afleveringer, da det betragtes som en forudsætning for at kunne være tydelig og systematisk i sin evaluering af og feedback til eleverne. En række af skolerne har i forlængelse heraf haft fokus på at udvikle et fælles sprog lærere og elever imellem. Dels ift. feedback og hvilke elementer god feedback indeholder, hvor skolerne særligt har benyttet sig af begreberne feedback, feed up og feed forward. Dels ift. at tale med eleverne om deres faglige udvikling på en anden måde end med bedømmelsestermer og karakterer.

På hovedparten af skolerne har man vekslet mellem forskellige kombinationer af feedback fra læreren, feedback fra klassekammerater og selvevaluering og refleksion. En stor del af skolerne har arbejdet systematisk med individuelle samtaler mellem lærer og elev – ofte som en erstatning for standpunktssamtaler. Samtalerne er på nogle skoler blevet afholdt med de enkelte faglærere i elevens forskellige fag, mens man på andre skoler har tilrettelagt det, så en lærer har holdt en samlet samtale med eleven, hvor læreren også har samlet op på feedback fra de øvrige faglærere. På flere af skolerne har der forud for samtalerne været indlagt et element af selvevaluering, hvor eleverne har skulle evaluere sig selv som forberedelse til samtalen med læreren. Selvevalueringerne har både kunne omhandle elevens styrker og svagheder i konkrete fag såvel som elevens bredere studiekompetencer. På flere af skolerne har der også været indlagt et element af opsamling eller refleksion efter samtalen med læreren, hvor eleven har skulle samle op på og reflektere over den modtagne feedback. Enkelte skoler har også afprøvet gruppefeedback, hvor læreren frem for at sidde med eleverne individuelt, giver feedback til eleverne i mindre grupper. Grupper der kan være sammensat ud fra fagligt niveau eller ud fra, at eleverne har behov for at arbejde særligt med samme dele af faget.

En stor del af skolerne har også arbejdet med elev til elev-feedback som en del af forsøget. Både i form af mundtlig og skriftlig elev til elev-feedback på opgaver og oplæg. På flere skoler har der særligt været fokus på elev til elev-feedback på skriftlige opgaver via onlineplatformen Peergrade, hvor eleverne kan udveksle og give feedback på hinandens opgaver, og hvor opgaverne kan anonymiseres, hvis ønsket. I forlængelse heraf kobler skolerne i høj grad også arbejdet med læringskulturen til at arbejde med fællesskabet og samarbejdskulturen eleverne imellem, fordi et godt klassefællesskab med fokus på samarbejde frem for konkurrence betragtes som en forudsætning for en tryk læringskultur. På skolerne arbejder man bl.a. med at understøtte fællesskab og samarbejde gennem samarbejdsøvelser og konkret gruppearbejde.

På enkelte skoler har man arbejdet med videofeedback - enten fra lærer til elev eller fra elev til elev. Videofeedbacken er fx blevet givet ifm. enkelte opgaver, hvor læreren giver sin feedback på video eller filmer ned over elevens opgave og kommenterer den imens. Enkelte skoler har også forsøgt sig med at udskifte individuelle standpunktssamtaler med læreren med videofeedback fra læreren.

På et par skoler har man etableret et fælles udgangspunkt for forsøget i form af et årshjul eller en plan for, hvornår forskellige lærere har skulle give eleverne bestemte former for feedback. Det fælles udgangspunkt har både skulle sikre en sammenhæng og kontinuitet i arbejdet med forsøget og sikre variation i de feedbackformer eleverne møder og hvornår, de modtager den. Bl.a. for at undgå, at feedbacksamtalerne klumper sig sammen med risiko for at køre eleverne trætte.

Ud over det konkrete feedbackarbejde har skolerne også haft grundlæggende fokus på at arbejde og tale med eleverne om deres motivation, klassekultur og tilgang til læring. Det er sket på forskellig vis ved, at lærerne har forsøgt både at italesætte og tilrettelægge undervisningen som et trygt læringsrum og tydeliggøre for eleverne, at det at begå fejl og prøve sig frem er vejen til faglig udvikling. På nogle skoler taler man med eleverne om deres motivation med udgangspunkt i CEFU's fem motivationsformer; videns-, mestrings- præstations-, relations- og involveringsmotivation<sup>5</sup>. Derudover tager en række skoler udgangspunkt i Carol Dwecks mindsetteori<sup>6</sup>. Dweck skelner mellem, at man som elev kan have et fixed eller growth mindset<sup>7</sup>. Tanken er, at det at få formativ feedback skal understøtte et growth mindset hos eleverne, hvor de har tro på og lyst til at gøre en indsats for at blive bedre.

Tabel 3.1 oplister, hvilke nøgleord der optræder i de enkelte skolers indsatsbeskrivelser. Oversigten skal dog læses med det forbehold, at det for det første er forskelligt, hvor udfoldede skolernes indsatsbeskrivelser har været. Dette er dog ikke nødvendigvis ensbetydende med, at der har været forskelle på omfanget af skolernes indsats i praksis. For det andet har lærerne, som påpeget, haft en høj grad af metodefrihed ift., hvordan de har ville arbejde med feedback i relation til forsøget. Oversigten i tabel 3.1 beskriver derfor kun de indsats, der har været et fælles fokus på den enkelte skole, og dækker altså ikke over de individuelle indsats og aktiviteter som lærerne selv har arbejdet med ud over de fælles fokusområder på skoleniveau.

**TABEL 3.1**

#### Fokuspunkter i skolernes indsatsbeskrivelser

##### **Roskilde Handelsskole**

- Standpunktskarakterer erstattet af individuelle samtaler med læreren.

##### **Slotshaven Gymnasium**

- Evaluering ift. læringsmål i undervisning og ved afleveringer.
- Eksperimentere med forskellige feedbackformer.
- I stedet for standpunktskarakterer evaluerer faglærere eleverne i elektronisk studiebog på Lectio, samtidig med at elever udfylder selvevaluering. Klassens kontaktlærere gennemfører samtaler med eleverne med udgangspunkt heri.

##### **Erhvervsskolerne Aars**

- Formativ feedback på alle afleveringer.
- Standpunktskarakterer udskiftet med lærer-elevsamtale på baggrund af samlet feedback fra lærergruppen. Elever reflekterer efterfølgende over lærerens tilbagemeldinger i elektronisk portfolio.

5 Pless, Mette & Katznelson, Noemi & Hjort-Madsen, Peder & Nielsen, Anne Mette W. (2015). *Unges motivation i udskolingen*. Aalborg Universitetsforlag.

6 Dweck, Carol. (2006). *Mindset*. Random House.

7 Dwecks mindsetbegreb drejer sig om mestringsforventninger. Ved et fastlåst mindset betragter eleven sin egen faglige formåen som en statisk størrelse, hvorfor det ikke for alvor nytter at anstrenge sig for at lære. Ved et udviklende mindset forstår eleven sin egen faglige formåen som noget, der kan udvikles ved at gøre en indsats

#### Fokuspunkter i skolernes indsatsbeskrivelser

##### **College 360**

- Fælles sprog via overordnet feedbackmodel (feed up, feedback og feed forward).
- Refleksionsskrivning ift. læringsmål i de enkelte fag, studieområdeforløbene og ift. deres studiekompetencer.

---

##### **Odense Tekniske Gymnasium**

- Forskellige indsatser inden for forskellige fag.
- I flere fag særligt fokus på elev til elev-feedback via Peergrade, men også på både skriftlig og mundtlig feedback fra læreren.

---

##### **Gefion Gymnasium**

- Fokus på feedback undervejs i skriveprocessen.
- Evalueringssamtale med faglærer som erstatning for manglende karaktergivning. Samtalen har taget udgangspunkt i et skema, hvor eleven på forhånd har forholdt sig til de faglige mål for undervisningen, og efter samtalen har eleverne skulle udarbejde et referat af samtalen.

---

##### **Aarhus Gymnasium**

- Fælles evalueringsmodel som alle lærere anvender, når elevernes standpunkt evalueres og danner udgangspunkt for samtale mellem elev og lærer. Evalueringsmodellen omhandler både konkrete læringsmål, hvordan eleven arbejder med udfordringer og elevens studieadfærd.

---

##### **Københavns Åbne Gymnasium**

- Elev til elev-feedback.
- Vlogging, hvor eleverne bruger video til at løse konkrete opgaver og som refleksionsværktøj til at sætte fokus på egen læring og udvikling.
- Videofeedback fra læreren på konkrete opgaver og som erstatning for standpunktskarakter.

---

##### **Hasseris Gymnasium**

- Feedbacksamtaler med eleverne hvor der normalt gives standpunktskarakterer.
- Etablering af årshjul for feedback blandt klassens lærere.

---

##### **Nørre G**

- Mere fokuseret, handlingsanvisende og tydelig feedback på opgaver og ifm. undervisning.
- Elev til elev-feedback.
- Gruppefeedback.
- Fokus på fejl som vejen til udvikling.
- Eksplicitering af faglige mål.

---

##### **Nørresundby Gymnasium og hf**

- Fokus på processen via processamtaler og procesdokumenter, herunder selvevaluering.
- Tydelige mål og tydelige fremadrettede fokuspunkter i feedbacken.
- Elevevaluerende samtaler hvor læreren samtaler med en elev, mens resten af klassen lytter og efterfølgende reflekterer.
- Italesættelse af at man lærer af at fejle.
- Anderledes undervisningsformer der kan bringe andre elever i spil/eleverne i spil på anden vis.

---

##### **Viborg Katedralskole**

- Tydelige læringsmål og klare succeskriterier.
- Fælles sprog omkring læring.
- Elev til elev-feedback og selvevaluering.
- Individuelle evalueringssamtaler med læreren.
- Faglige screeninger og tests.

#### Fokuspunkter i skolernes indsatsbeskrivelser

##### **Rønde Gymnasium**

- Beskrivelse af mål for den enkelte lektion.
- Individuelle evalueringssamtaler med eleverne i fagene.
- Introduktion til og arbejde med klasserumskultur i klassen.

---

##### **Helsingør Gymnasium**

- Fastlagte evalueringssamtaler med læreren og systematisk evaluering vinter og sommer.
- Veksel mellem selvevaluering, elev til elev-feedback og feedback fra læreren.
- Individuelle logbøger.
- Tydelige fokuspunkter i opgaver.
- Fokus på skriveproces.
- Model med forskellige faser som fælles ståsted.

---

##### **Ingrid Jespersens Gymnasieskole**

- Styrket feedback og arbejde med tydelige mål i den daglige undervisning og det skriftlige arbejde.
- Alle deltagende fag afholder individuelle evalueringssamtaler med eleverne og i tre fag afholdes desuden gruppebaserede evalueringssamtaler. Eleverne skal efter samtalen skrive et notat om samtalens vigtigste punkter. Derudover afholdes mentorsamtaler med faglærere med et mere generelt fokus på elevernes trivsel og læring.

---

Kilde: skolernes indsatsbeskrivelser

### **Justeringer i de enkelte skolers indsats i løbet af forsøgsperioden**

Skolerne har i løbet af forsøgsperioden haft mulighed for at justere deres indsats i relation til forsøget på baggrund af de erfaringer, de løbende har gjort sig. I dette afsnit beskrives det, hvilke justeringer en del af skolerne har foretaget fra første til andet forsøgssår. Beskrivelsen af skolernes justeringer bygger på deres opdaterede indsatsbeskrivelser fra andet forsøgssår. Dermed dækker de beskrevne justeringer, ændringer der er sket på skoleniveau, mens der også må antages at være foretaget justeringer i arbejdet med forsøget blandt de enkelte lærere. Disse justeringer har dog ikke været mulige at kortlægge ud fra skolernes overordnede indsatsbeskrivelser.

For det første har lærerne erfaret, at selvom de selv oplever at arbejde meget med feedback til eleverne, så er eleverne ikke nødvendigvis opmærksomme på, hvornår de får feedback. Dette kan bl.a. hænge sammen med, at en del af eleverne har en meget snæver forståelse af, hvad feedback er og først og fremmest forstår feedback som individuelle samtaler med læreren og skriftlig feedback på opgaver, mens de i mindre grad er bevidste om den løbende og integrerede feedback, de fx modtager i undervisningen. Derfor har en række af skolerne i andet forsøgssår haft ekstra opmærksomhed omkring at tydeliggøre over for eleverne, når de får feedback.

For det andet har det på en række skoler været erfaringen, at der har været behov for en større tydelighed i feedbacken, for at eleverne har kunne forstå og anvende den. Det drejer sig både om en tydelighed ift., hvad eleverne kan gøre bedre fremadrettet og hvordan, men også om i højere grad at tydeliggøre elevernes faglige niveau i den feedback, de får. Erfaringen har nemlig været, at en del elever i slutningen af skoleåret og ved overgangen til 2.g er blevet overraskede over deres faglige niveau, når karakterne er blevet genindført. Det er særligt blevet oplevet som problematisk ift. elever, der har ligget på dumpegrænsen, men som ikke har kunne aflæse det i den feedback, de har modtaget (Denne pointe udfoldes i afsnit 3.2.3 og 4.4). Derfor har en del af skolerne i andet forsøgssår haft fokus på at styrke den del af feedbacken, der samler op på, hvor eleverne ligger ift. de faglige mål. På nogle skoler har man oplevet et behov for at give årskarakterer i slutningen af skoleåret for, at tydeliggøre det faglige niveau over for den enkelte elev.

For det tredje har man på en række skoler oplevet, at der har været behov for en større grad af koordinering lærerne imellem ift., hvilke former for feedback man har arbejdet med i hvilke klasser og hvornår eksempelvis evalueringssamtaler med eleverne er blevet afholdt. Dette behov udspringer af en erfaring om, at det dels er vigtigt med en sammenhængende indsats ift. eleverne, når man arbejder med feedback- og læringskultur. Dels, at det er vigtigt med en grad af variation ift., hvilke typer af feedback eleverne får og hvornår de modtager feedbacken - sådan at eleverne eksempelvis ikke kører trætte i, at der bliver afholdt en række ens evalueringssamtaler med lærerne i træk.

For det fjerde har det på en del skoler været oplevelsen, at det har været svært at finde tid og plads i skemaet til at afholde individuelle evalueringssamtaler med eleverne. Derfor er evalueringssamtalerne i andet forsøgsår i højere grad blevet skemalagt af ledelsen. På enkelte skoler er evalueringssamtalerne blevet lagt uden for undervisningen, fordi lærerne har oplevet det som forstyrrende med elever, der gik ind og ud af undervisningen for at gå til samtale.

### **3.1.3 Eleverne får hyppigst feedback fra lærerne og typisk i undervisningen eller på skriftlige opgaver**

Eleverne er blevet spurgt, hvilke typer af feedback de får, og fra hvem. Eleverne får oftest feedback fra en lærer. Det sker hyppigst i undervisningen eller i form af skriftlig feedback, hvilket størstedelen af eleverne får på ugentlig eller månedlig basis. 28 % af eleverne svarer, at de får skriftlig feedback fra en lærer dagligt eller ugentligt og 55 % månedligt. Tilsvarende svarer 31 % af eleverne, at de får mundtlig feedback fra en lærer i undervisningen dagligt eller ugentligt og 35 % månedligt. Mens feedback fra en lærer uden for klasselokalet én-til-én typisk forekommer et par gange om året. 70 % af eleverne svarer, de får denne form for feedback et par gange om året.

Selvevaluering forekommer for størstedelen af eleverne månedligt eller et par gange om året (77 %), hvilket hænger fint sammen med, at selvevaluering, jf. de kvalitative interviews, ofte kobles til feedbacksamtaler med læreren. Feedback fra klassekammerater forekommer sjældnere end feedback fra læreren. For hovedparten af eleverne er elev til elev-feedback noget, de oplever månedligt eller et par gange om året. 22 % af eleverne svarer, at de får mundtlig feedback fra klassekammerater månedligt og 26 % svarer et par gange om året. På samme vis svarer 22 % af eleverne, at de får skriftlig feedback fra klassekammerater månedligt og 30 % svarer et par gange om året. Godt en tredjedel af eleverne svarer, at de aldrig får feedback fra klassekammerater. 36 % svarer, at de aldrig får mundtlig feedback fra klassekammerater og 43 % svarer, at de aldrig får skriftlig feedback fra klassekammerater.

De kvalitative interviews har vist, at mangfoldigheden af feedbackformer som skolerne har anvendt, har været større end de prædefinerede kategorier, som eleverne er blevet spurgt ind til i spørgeskemaundersøgelsen. Eksempelvis har man på flere skoler arbejdet med gruppefeedback. Dermed er det fulde omfang og den fulde palette af feedbackformer, som eleverne har mødt, ikke udtømmende indeholdt i nedenstående spørgeskemaspørgsmål og -svar.

TABEL 3.2

### Hvor ofte får du følgende former for feedback?

	Dagligt	Ugentligt	Månedligt	Et par gange om året	Aldrig	Total
Skriftlig feedback fra en lærer (N = 1180)	1 %	27 %	55 %	16 %	1 %	100 %
Skriftlig feedback fra klassekammerater (N = 1180)	1 %	4 %	22 %	30 %	43 %	100 %
Mundtlig feedback fra en lærer i undervisningen (N = 1180)	5 %	26 %	35 %	25 %	9 %	100 %
Mundtlig feedback fra en lærer i en samtale en til en uden for klasselokalet (N = 1180)	0 %	3 %	20 %	70 %	7 %	100 %
Mundtlig feedback fra klassekammerater (N = 1180)	3 %	13 %	22 %	26 %	36 %	100 %
Feedback fra min lærer via digitale teknologier, fx på video, via Peergrade, Facebook, digitale quizzes (N = 1180)	1 %	7 %	20 %	26 %	46 %	100 %
Feedback fra klassekammerater via digitale teknologier, fx på video, via Peergrade, Facebook, digitale quizzes (N = 1180)	1 %	5 %	17 %	21 %	56 %	100 %
Selvevaluering, fx udfyldelse af selvevalueringskema (N = 1180)	1 %	5 %	31 %	46 %	18 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt karakterfri 1.g-elever, 2018 og 2019.

Eleverne er også blevet spurgt om, hvad den feedback, de får, omhandler. Deres svar peger på, at de oftest får feedback på konkrete ting, de siger i undervisningen, umiddelbart efter at de har sagt dem (40 % får dette dagligt eller ugentligt), og på opgaver og afleveringer, der er færdige og afleveret (52 % får dette dagligt eller ugentligt). Derimod peger elevernes besvarelser på, at feedbacken i mindre grad sætter fokus på deres arbejdsproces. Feedbacken handler sjældnere om opgaver og afleveringer, som eleverne stadig er i gang med eller skal arbejde videre med efter feedbacken. Dette sker for 35 % af eleverne månedligt, 28 % et par gange om året og for 21 % aldrig. Det samme gælder feedback om elevens arbejdsproces, som 23 % får månedligt, 39 % et par gange om året og 25 % aldrig. Ligesom det også gælder feedback, der omhandler samarbejde med klassekammerater. 20 % svarer, at de får feedback på dette månedligt, 37 % et par gange om året og 28 % svarer, at de aldrig får feedback på dette.

TABEL 3.3

### Hvor ofte får du feedback på følgende fra en lærer?

	Dagligt	Ugentligt	Månedligt	Et par gange om året	Aldrig	Total
Opgaver og afleveringer, som jeg er færdig med og har afleveret (N = 1180)	4 %	48 %	42 %	4 %	1 %	100 %
Opgaver og afleveringer, som jeg stadig er i gang med eller skal arbejde videre med efter feedbacken (N = 1180)	1 %	15 %	35 %	28 %	21 %	100 %
Konkrete ting, jeg siger i undervisningen, umiddelbart efter jeg har sagt dem (N = 1180)	15 %	25 %	21 %	17 %	22 %	100 %
Hvad og hvor meget jeg generelt siger i undervisningen (N = 1180)	6 %	9 %	25 %	50 %	10 %	100 %
Min arbejdsproces i forbindelse med opgaver eller lektier, fx noteteknik, brug af digitale teknologier og programmer, tilgang til litteratursøgning og tekstlæsning (N = 1180)	4 %	10 %	23 %	39 %	25 %	100 %
Den måde, jeg arbejder sammen med klassekammerater på i gruppearbejde (N = 1180)	4 %	11 %	20 %	37 %	28 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt karakterfri 1.g-elever, 2018 og 2019.

## 3.2 Overordnede erfaringer med indsatser ift. læringskultur og feedback ifm. forsøget

I dette afsnit beskrives det, hvilke erfaringer lærere, elever og ledelse har med at arbejde med feedback og læringskultur samt elevernes overordnede udbytte af dette, mens næste afsnit går mere i dybden med erfaringer med forskellige typer af konkrete feedbackformer.

### 3.2.1 Et trygt læringsrum skal både italesættes og praktiseres

Et af skolernes hovedformål med forsøget er at skabe et trygt læringsrum og i højere grad adskille øve- og bedømmelsesrummet i gymnasiet. For lærerne handler dette i høj grad, men ikke kun, om at arbejde med feedback. Lærernes erfaring fra forsøget er, at det helt grundlæggende er afgørende, at de hele tiden både italesætter og praktiserer det læringsrum, de sigter mod at etablere. Her har det ifølge lærerne stor betydning, hvordan lærerne tilrettelægger undervisningen, hvordan de taler med eleverne, og om hvad.

#### Behov for at tale med eleverne om læring og motivation

Lærerne fortæller, at det er vigtigt løbende at tale med eleverne om, hvad et trygt læringsrum er, og hvorfor det er vigtigt for deres læring. Det kan bl.a. handle om at tale med eleverne om, hvad læring er, og hvad der kan hæmme og fremme læring, men også om, hvordan forskellige former for motivation kan se ud. Disse samtaler igangsætter lærerne på forskellig vis.



Nogle lærere introducerer eleverne til forskellige motivationsformer og taler med eleverne om, hvilke motivationsformer de kan genkende fra sig selv, og om hvorfor det kan være godt ikke alene at være motiveret af præstation. En lærer fortæller:



Det er bare sådan en fin time, vi har, for det er ældre elever, der fortæller, hvad der motiverer dem. Og så får 1.g'erne nogle cases, som de kan spejle sig i og snakke om, hvad det er for nogle former for motivation, der er på spil, for på den måde at blive bevidste om, hvad de selv bliver motiveret af.

Nogle lærere tager udgangspunkt i mindsetteorien i disse samtaler og gør taler med eleverne om, at de gerne skal bevæge sig hen imod et såkaldt growth mindset, hvor de er drevet af en tiltro til og motivation for at blive klogere som et mål i sig selv. En lærer fortæller, hvordan han blandt andet taler med eleverne om, at udfordringer og frustrationer er en del af det at lære noget nyt:



Når de er opgivende og frustrerede, så taler vi om, at jeg godt kan forstå dem, og at jeg havde det på samme måde, dengang jeg var i deres sted. Men vi taler også om, at det fede ved at møde ting, der er frustrerende, er, at det åbner din bevidsthed, og deri opstår læring. Og de synes, at det er vildt træls, når jeg siger det, men for at du kan rykke dig, er du nødt til at ramme panden mod muren.

To elever fortæller, hvordan deres lærere har forsøgt at motivere dem til at udfordre sig selv mere ved at italesætte, at den karakterfrie undervisning nu først og fremmest er et trykt læringsrum.



Vores lærere har været virkelig gode til at sige, at vi skal huske, at det her er bare en test, og der er mange opgaver, som vi aldrig har lavet før. Og at det er første gang, vi prøver det, og at vi kommer til at lave mange af de her opgaver, så prøv jer frem, og så får I feedback på det.



Vores fysiklærer har sagt, at de opgaver, vi har fået, har været sværere end dem, vi havde fået, hvis vi havde fået karakterer. Så vi rigtig har kunnet udfordre os selv. Det har også været svært, men man kan på en måde udfordre sig selv mere, fordi man ved, at jeg ikke skal ligge inden for den her ramme – så kan jeg måske gøre noget, som jeg aldrig har prøvet før.

### **Gøre det til et fælles projekt at blive klogere sammen**

Lærerne ser det som centralt, at eleverne skal lære, at det at prøve sig frem, deltage og fejle er en mulighed for at lære nyt og ikke bare noget negativt, der bør undgås. Lærerne opfordrer eleverne til at byde ind og forsøger at tydeliggøre, at siger man noget forkert, så er det en mulighed for, at alle i klassen bliver klogere. En lærer fortæller:



Jeg synes, at det er vigtigt at opfordre dem til at turde byde ind. Og når de så nogle gange har blandet nogle ting sammen, så siger jeg, at det er et skidegodt svar, for det giver os mulighed for at se, at du er kommet til at blande det og det sammen. Og så prøver vi at lukke det op og snakker om, hvordan det kan være, og at vi nu alle har lært det.

Lærerne forsøger at understøtte et fagligt fællesskab i klassen frem for, at hver elev oplever at være overladt til sig selv eller ligefrem i konkurrence med klassekammeraterne. Lærerne fortæller, at de har meget fokus på at italesætte og tilrettelægge undervisningen sådan, at det bliver et fælles projekt i klassen at blive klogere sammen. En lærer fortæller:



Hvis en elev går i stå, og jeg spørger, om der er nogle, der har lyst til at hjælpe, så forsøger jeg at få dem til at forstå, at så skal eleven ikke føle, at han ikke kan finde ud af det, men at det er fordi, at det skal være et rum, hvor man kan byde ind, hjælpe og støtte hinanden. Så roser man den elev for at turde, og de elever, som byder ind, for at hjælpe og nå frem til noget sammen.

Lærerne oplever det som et langt og sejt, men vigtigt, træk at rykke eleverne i deres tilgang til fejl. Men lærerne oplever, at det at rose eleverne for at byde ind og at bruge de ting, eleverne byder ind med på en konstruktiv og lærerig måde, uanset om de er korrekte eller ej, kan hjælpe en anden tilgang blandt eleverne på vej. En lærer fortæller:



Det er hårdt arbejde at få dem til at forstå, at man ikke bare skal have det perfekte svar hele tiden. Det bliver vi ikke meget klogere af. Men det er fordi, at det ligger indgroet hos dem, at de endelig ikke må lave fejl. En slags nulfejlskultur.

Lærerne påpeger også, at nogle fag i højere grad understøtter, at eleverne oplever at være i en læreproces, hvor de forsøger sig frem og tør fejle, men at det også afhænger af tilrettelæggelsen af undervisningen inden for det enkelte fag. I dansk er processkrivning eksempelvis en integreret del af faget, hvor fokus netop er på arbejdsprocessen og den læreproces, der ligger heri for eleverne. En fysiklærer fortæller tilsvarende, at det eksperimentelle element i fysik også giver mulighed for at understøtte en nysgerrig og undersøgende tilgang, men at det afhænger af, hvordan det eksperimentelle arbejde tilrettelægges. Hvor det før i tiden ofte foregik ud fra en nøje beskrevet instruktion, er der i dag i højere grad fokus på en mere undersøgende tilgang, eksempelvis i form af Inquiry based science education. Læreren fortæller, at det har været enormt fremmede for elevernes læring at arbejde på denne måde, men at eleverne ikke nødvendigvis selv ser det, men oplever de mere åbne læreprocesser som udfordrende. Hun fortæller:



Jeg synes, at jeg er delvist lykkedes med at få dem til at turde begå fejl. Men det handler også om, at jeg har et eksperimentelt fag. Klassisk har fysikfaget været meget styret, der har nærmest været en madopskrift, de har skullet følge. Men i år har de bare fået at vide, at det er det her fænomen, I skal undersøge – find selv ud af, hvordan. Det tvinger dem til at begå nogle fejl. De synes, at det har været mega svært og frustrerende og kaotisk, men læringsmæssigt har det været enormt fremmede – men det ser de ikke selv.

### 3.2.2 Karakterfrihed gør det ikke i sig selv; det afgørende er, hvilke indsatser der kommer i stedet

Der er tale om et forsøg med karakterfrihed, men både lærere og elever understreger, at det at fjerne karaktererne ikke i sig selv er tilstrækkeligt til at understøtte en bedre læringskultur og styrket faglig udvikling hos eleverne. Det afgørende er, hvad der kommer i stedet for karaktererne. Her er det i høj grad feedback, skolerne sætter i stedet, og i den forbindelse er det vigtigt at være opmærksom på, at ikke al feedback er lige hjælpsom for eleverne. Lærere og elever peger på en række kendetegn, der karakteriserer, hvad eleverne oplever som god feedback.

#### 1. Feedbacken skal indeholde både ris og ros

Både af hensyn til elevernes motivation og deres muligheder for at videreudvikle sig fagligt er det centralt, at feedbacken både peger på, hvad eleverne gør godt, og hvad der er brug for, at de arbejder videre med.

## 2. Feedbacken skal være handlingsanvisende og fremadrettet, men også give et billede af fagligt standpunkt

Feedbacken skal være handlingsanvisende og fremadrettet, hvis den skal hjælpe eleverne med, hvordan de skal blive bedre. Feedback uden karakterer kan give plads til, at fokus i feedbacken bliver mere fremadrettet, men det kræver, at feedbacken ikke bare er en bedømmelse med ord, men at den også hjælper eleverne videre. Samtidig understreger eleverne dog også vigtigheden af, at feedbacken ikke alene er fremadrettet, men også rummer feedback, der giver eleverne et billede af deres faglige standpunkt, det vil sige hvordan de klarer sig i forhold til faget og uddannelsens mål.

## 3. Feedbacken skal være konkret og udfoldet – men fokuseret

Feedbacken skal være konkret og udfoldet for at være hjælpsom. En elev beskriver i det følgende et gennemgående perspektiv hos eleverne ift. god og dårlig feedback:



Sløj feedback er der, hvor der bare står okay, fint, godt arbejde eller en lille smiley. Det skal være grundigt. Der skal være konkrete eksempler med noget, som er godt og dårligt i ens opgave, og feedbacken skal ikke bare være, at du skal arbejde med kommaer.

Samtidig må feedbacken gerne være fokuseret og tydelig, sådan at eleverne bliver hjulpet til at overskue og navigere i den feedback, de får. Fx ved at feedbacken centrerer sig om en række udvalgte fokuspunkter, som eleven har særligt brug for at arbejde med.

## 4. Feedbacken skal fastholdes over tid

Det har betydning for både elevernes motivation og faglige udvikling, at feedbacken ikke optræder som enkeltstående isolerede øer, men at eleverne bliver hjulpet med at fastholde og se en rød tråd i feedbacken over tid for at undgå at blive ved med at begå de samme fejl, og for at eleven kan følge sin egen udvikling over tid. En elev fortæller:



Tit kan feedback blive sådan, at det her er en opgave med feedback, og det her er en anden opgave med feedback, og så har feedbacken ikke så meget med hinanden at gøre. Men selvom det kan være meget for en lærer at holde styr på, så er det rart, hvis de siger, at jeg kan huske i din sidste aflevering, der havde du ikke styr på det, og det har du stadig ikke, eller det her er blevet meget bedre.

Fokuspunkter, som eleverne har særligt brug for at arbejde med og får særlig feedback på, kan være én måde at fastholde feedbacken over tid og hjælpe lærerne med at holde styr på, om eleverne har det med i eksempelvis næste aflevering, som de manglede eller gjorde forkert sidste gang.

### 3.2.3 Feedback hjælper eleverne med at vide, hvordan de skal arbejde fremadrettet, og i mindre grad med at kende deres faglige niveau

Eleverne er blevet spurgt, hvad den feedback, de får, hjælper dem med at blive klogere på. Elevernes svar peger på, at feedbacken særligt hjælper eleverne med at vide, hvordan de skal arbejde fremadrettet. Knap 8 ud af 10 elever svarer, at feedback hjælper dem med at vide, hvad det er meningen, de skal lære i faget (76 %), hvad de er gode og mindre gode til (79 %), og hvad de skal gøre for at udvikle sig fagligt (73 %). Derimod hjælper feedbacken i lidt mindre grad eleverne med at kende deres faglige niveau (57 %), og hvordan de har udviklet sig hidtil (54 %). Kun godt halvdelen af eleverne svarer, at feedbacken hjælper dem med at blive klogere på dette.

TABEL 3.4

### I hvilken grad hjælper den samlede feedback, du får, dig med at vide følgende?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Total
Hvad det er meningen, vi skal lære i faget (N = 1180)	20 %	56 %	20 %	5 %	100 %
Hvad jeg er god til, og hvad er jeg mindre god til (N = 1180)	33 %	46 %	15 %	5 %	100 %
Hvilket fagligt niveau, jeg ligger på (N = 1180)	16 %	41 %	27 %	16 %	100 %
Hvordan jeg har udviklet mig i faget indtil videre (N = 1179)	17 %	37 %	30 %	15 %	100 %
Hvad jeg skal gøre for at udvikle mig fagligt (N = 1180)	28 %	45 %	20 %	7 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt karakterfri 1.g-elever, 2018 og 2019.

### Eleverne forsøger at oversætte feedback til karakterer

Når eleverne ikke får karakterer, fortæller både lærere og elever, at eleverne ofte forsøger at oversætte den feedback, de får, til en karakter. Eleverne oplever dog også, at det er vanskeligt at afkode hvilket karakterniveau, den feedback, de får, svarer til – netop fordi feedbacken i højere grad har fokus på, hvordan de skal arbejde fremadrettet, end hvor de ligger. En elev fortæller:



Jeg bruger karakterer som en fed ting, fordi man kan se, hvor man ligger. Jeg føler ikke, at den feedback, vi har fået, er tilstrækkelig og svarer til en karakter. Vi har bare fået at vide, at det er fint. Men hvad er fint for den lærer, er det 7 eller 12? Det har været svært at vurdere.

### Flere skoler har oplevet et behov for at tydeliggøre elevernes faglige niveau

En del af formålet med forsøget og med fokus på fremadrettet feedback er netop, at eleverne i mindre grad skal fokusere på deres faglige niveau og i højere grad på at lære og udvikle sig. Derfor har skolerne generelt haft meget fokus på den fremadrettede, formative feedback. Men på flere af skolerne har man i løbet af forsøget erfaret, at der alligevel har været behov for i højere grad at tydeliggøre fagligt niveau og fagligt standpunkt over for eleverne. Det vil sige hvordan eleverne klarer sig ift. de faglige mål. Indskrevet i forsøgsrammen står der også, at eleverne skal evalueres ift. deres faglige standpunkt, men blot med andre evaluering- og feedbackformer end en karakter.

På skolerne har man særligt oplevet et behov ift. at tydeliggøre det faglige niveau for elever, der har ligget på dumpegrænsen, men ikke har kunnet aflæse i feedbacken, at de lå på vippen til ikke at bestå. I forsøgsrammen indgik der også, at skolerne har pligt til at være særligt opmærksomme på denne type af elever. En leder fortæller, at de i løbet af forsøget har sat fokus på, at feedbacken ikke alene skulle være formativ, men også give eleverne et billede af, om de lever op til de faglige mål:



De skal have en indikation på, om de lever op til de faglige mål, og det må de godt få uden karakterer. De skal have det i prosa, så det giver mening for dem. Så den del har vi arbejdet meget med, at det også er en del af det.

Det har været op til skolerne og lærerne at bestemme, om eleverne har skullet have årskarakterer i slutningen af skoleåret i de ikke-afsluttende fag, der har indgået i forsøget. Det er forskelligt sko-

lerne og de enkelte lærere imellem, om de har givet årskarakterer. Men på nogle skoler er man mellem første og andet forsøgsår gået over til at give årskarakterer for netop at give eleverne en indikation på deres faglige niveau i slutningen af skoleåret.

### 3.2.4 Både feedback på opgaver, input i undervisningen, arbejdsprocesser og samarbejde med klassekammerater hjælper eleverne til, hvordan de kan blive bedre i skolen

Eleverne oplever, at den feedback, de får allermest ud af, er, når de får feedback på opgaver og afleveringer, som de er færdige med og har afleveret. 9 ud af 10 oplever, at feedback med dette fokus hjælper dem med, hvordan de skal blive bedre i skolen (90 %), som også er det eleverne er mest vant til at få feedback på. Men en stor del af eleverne oplever også at få udbytte af feedback, der omhandler opgaver, de stadig er i gang med og skal arbejde videre med efterfølgende (85 %). Det samme gælder feedback på konkrete ting, de siger i undervisningen (74 %), og hvad og hvor meget de generelt siger i undervisningen (77 %). Størstedelen af eleverne oplever det også som hjælpsomt med feedback, der omhandler deres egen arbejdsproces (72 %) og den måde, de arbejder sammen med klassekammerater på (71 %).

TABEL 3.5

I hvilken grad hjælper det dig med, hvordan du skal blive bedre i skolen, når du får feedback på følgende?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Total
Opgaver og afleveringer, som jeg er færdige med og har afleveret (N = 1169)	46 %	44 %	8 %	2 %	100 %
Opgaver og afleveringer, som jeg stadig er i gang med eller skal arbejde videre med efter feedbacken (N = 928)	38 %	47 %	13 %	2 %	100 %
Konkrete ting, jeg siger i undervisningen, umiddelbart efter jeg har sagt dem (N = 915)	25 %	49 %	21 %	5 %	100 %
Hvad og hvor meget jeg generelt siger i undervisningen (N = 1064)	23 %	54 %	19 %	4 %	100 %
Min arbejdsproces i forbindelse med opgaver eller lektier, fx noteteknik, brug af digitale teknologier og programmer, tilgang til litteratursøgning og tekstlæsning (N = 880)	22 %	50 %	23 %	6 %	100 %
Den måde, jeg arbejder sammen med klassekammerater på i gruppearbejde (N = 846)	17 %	54 %	24 %	5 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt karakterfri 1.g-elever, 2018 og 2019.

Note: Disse spørgsmål er kun blevet stillet til respondenter, som har svaret "Dagligt", "Ugentligt", "Månedligt" eller "Et par gange om året" til de tilsvarende svarkategorier i det foregående spørgsmål "Hvor ofte får du feedback på følgende fra en lærer?".

### 3.2.5 Det kræver noget af eleverne at få noget ud af feedback

Elever og lærere understreger, at god feedback ikke i sig selv rykker eleverne fagligt. Det afgørende er, om eleverne forstår og formår at omsætte den feedback, de får. Derfor er det ikke blot vigtigt, at læreren har fokus på at give god feedback, men også på at understøtte, at eleverne omsætter feedbacken.

Skal eleverne have noget ud af feedback, kræver det, at de forholder sig til feedbacken og er interesserede i at lære og udvikle sig på baggrund af den. Det er ikke feedbacken i sig selv, der udvikler eleverne, men den måde, de arbejder med og bruger den på. Eleverne fortæller, at for at få noget ud af feedbacken, skal man forholde sig til den og øve sig i ikke at se de udviklingspunkter, der måtte være, som kritikpunkter, men som en mulighed for at arbejde med at blive bedre. En elev siger:



Hvis man skal have noget ud af feedbacken, kræver det, at vi ikke bare læser den og glemmer det igen. Det kræver, at vi kigger vores tekst igennem og tænker jo, jeg kunne måske godt have formuleret mig bedre der. At vi ligesom har en interesse i at blive bedre. Man skal være villig til at se sine fejl i øjnene.

### Eleverne skal lære og understøttes i at modtage, anvende og give feedback

Lærere og elever understreger, at det at modtage, anvende og give feedback ikke er noget, eleverne bare kan, men også noget, de har brug for at blive klædt på til og understøttet i fra lærerens side. En elev fortæller, hvordan der har været behov for, at lærerne ifm. forsøget har talt med eleverne om, hvordan de kan forstå og anvende den feedback, de får. Han fortæller:



For at kunne forstå ens feedback og bruge den konstruktivt er det vigtigt, at man som elev bliver undervist i at behandle den ordentligt. Nogle gange var det svært, hvordan man skulle forholde sig til den, og derfor var det vildt rart, at vores lærere lærte os det.

Eleverne fortæller, at de oplever at blive bedre til at afkode og anvende den feedback, de får, med tiden. Samtidig fortæller både lærere og elever, at lærerne kan understøtte elevernes brug af feedback ved at holde eleverne op på, at de rent faktisk får forholdt sig til den feedback, de får, og at feedbacken bliver fastholdt over tid.

Det kan være ved, at eleverne får nogle særlige fokuspunkter, som de skal arbejde med og får feedback på. Læreren kan også understøtte kontinuitet i og fastholdelse af feedbacken ved, at den feedback, eleverne får over tid, samles i eksempelvis samme dokument, sådan at eleverne har overblik over den, herunder hvad der særligt går igen, og hvor de rykker sig. Lærere og elever fortæller også, at når der afsættes tid til at arbejde med feedback i undervisningen, så øger det sandsynligheden for, at feedbacken bliver brugt og videreført.

Endelig understreger eleverne, at det ikke kun er dem selv, men også læreren, der kan handle på feedbacken til gavn for elevernes faglige udvikling. Hvis det eksempelvis fremgår af feedbacken, at en stor del af klassen har svært ved samme del af faget, kan læreren tage det, der udfordrer, op i undervisningen.

## 3.3 Erfaringer med konkrete feedbackformer

I dette afsnit beskrives det, hvilke erfaringer lærere og elever har gjort sig med en række forskellige feedbackformer. Det kan både være erfaringer ift., hvad der er vigtigt og fungerer godt, såvel som hvad der udfordrer og ikke er muligt ved forskellige typer af feedback.

### 3.3.1 Eleverne er særligt glade for individuel feedback fra læreren, mens de er mere delte om elev til elev-feedback og selvevaluering

I det følgende beskrives elevernes overordnede vurdering af forskellige feedbackformer pba. spørgeskemaundersøgelsen. Efterfølgende udfoldes elevs og læreres erfaringer med de forskellige feedbackformer med udgangspunkt i de kvalitative interviews.

Eleverne oplever først og fremmest feedback fra læreren som hjælpsom, mens de er mere delte i forhold til udbyttet af feedback fra klassekammerater. Eleverne er særligt glade for mundtlig feedback fra en lærer i en til en-samtale uden for klasselokalet. 9 ud af 10 elever oplever, at en samtale med læreren hjælper dem med, hvordan de skal blive bedre i skolen (90 %), herunder svarer 62 %, at dette i høj grad gør sig gældende. Eleverne oplever også et stort udbytte af skriftlig feedback fra en lærer (86 %), såvel som af mundtlig feedback fra en lærer i undervisningen (77 %). Mens eleverne er mere delte, når det kommer til udbyttet af digital feedback fra læreren, som kan tage mange forskellige former (59 % oplever, at det hjælper dem med, hvordan de skal blive bedre i skolen).

Når det kommer til feedback fra klassekammerater og selvevaluering, er eleverne mere delte. Knap halvdelen af eleverne oplever, at skriftlig feedback fra klassekammerater (43 %) og mundtlig feedback fra klassekammerater (46 %) hjælper dem med, hvordan de skal blive bedre i skolen. Kun godt to ud af tre elever oplever digital feedback fra klassekammerater som hjælpsom ift., hvordan de skal blive bedre i skolen (38 %). Det skal bemærkes, at der i spørgeskemaet spørges ind til, hvad eleverne oplever at få ud af at *få feedback* fra klassekammerater, dermed afdækkes det ikke, hvad eleverne oplever at få ud af at *give feedback* til klassekammerater. Ift. selvevaluering er eleverne også delte, idet 41 % oplever, at selvevaluering hjælper dem med, hvordan de skal blive bedre i skolen.

**TABEL 3.6**

### I hvilken grad hjælper følgende feedbackformer dig med, hvordan du skal blive bedre i skolen?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Total
Skriftlig feedback fra en lærer (N = 1166)	39 %	47 %	11 %	2 %	100 %
Skriftlig feedback fra klassekammerater (N = 675)	6 %	37 %	44 %	14 %	100 %
Mundtlig feedback fra en lærer i undervisningen (N = 1077)	26 %	51 %	19 %	4 %	100 %
Mundtlig feedback fra en lærer i en samtale en til en uden for klasselokalet (N = 1105)	62 %	28 %	9 %	3 %	100 %
Mundtlig feedback fra klassekammerater (N = 753)	7 %	39 %	40 %	14 %	100 %
Feedback fra min lærer via digitale teknologier, fx på video, via Peergrade, Facebook, digitale quizzes (N = 633)	12 %	47 %	33 %	8 %	100 %
Feedback fra klassekammerater via digitale teknologier, fx på video, via Peergrade, Facebook, digitale quizzes (N = 520)	6 %	32 %	44 %	18 %	100 %
Selvevaluering, fx udfyldelse af selvevalueringsskema (N = 971)	5 %	36 %	38 %	21 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt karakterfri 1.g-elever, 2018 og 2019.

Note: Disse spørgsmål er kun blevet stillet til respondenter, som har svaret "Dagligt", "Ugentligt", "Månedligt" eller "Et par gange om året" til de tilsvarende svarkategorier i det foregående spørgsmål "Hvor ofte får du følgende former feedback?".

### 3.3.2 Erfaringer med individuel mundtlig og skriftlig feedback fra læreren

Mundtlig og skriftlig feedback kan tage mange former og indgå integreret i eller uden for undervisningen. I dette afsnit fokuseres særligt på individuelle- og gruppefeedbacksamtaler med læreren, som er noget af det, flere skoler har arbejdet særligt med som en del af forsøget.

#### **Mundtlig feedback giver mulighed for dialog og relationsdannelse, mens skriftlig feedback kan være mere konkret og lettere at fastholde**

Eleverne er særligt glade for mundtlig feedback fra læreren en til en uden for klasselokalet, hvor eleverne har læreren for sig selv og dermed lærerens fulde opmærksomhed. Eleverne beskriver, at styrken ved denne form for feedback er, at det muliggør dialog med læreren omkring feedbacken og dermed mulighed for at spørge ind til feedbacken og sikre, at både lærer og elev forstår hinanden. En elev fortæller:



Ved mundtlig feedback har man mulighed for at spørge, hvis der er noget, man ikke forstår. Så snakker man personligt med læreren, og så kan man selv sige, hvad man synes. Når man bare får skriftlig feedback, der kan man jo ikke sige, okay, men det var ikke det, som jeg tænkte.

Feedbacksamtaler med læreren er en feedbackform, en del af skolerne på forskellig vis har arbejdet med i forbindelse med forsøget. Nogle steder har eleverne haft feedbacksamtaler med hver lærer i hvert fag en eller et par gange i løbet af forsøget. På andre skoler har eleverne haft samtale med én lærer, som så har fået input fra elevens andre lærere for på den vis at kunne tage en samtale med eleven om, hvordan det samlet set går. Lærerne fortæller, at de i samtalerne både har fokus på det faglige, men også ser samtalerne som en mulighed for relationsdannelse med den enkelte elev. En lærer fortæller:



Jeg spørger ind til, hvad har du dyrket af idræt før, hvilke øvelser fungerer for dig, hvad tror du, dit kondital er? Jeg prøver at danne en relation, så de kan lide mig, og jeg lærer dem at kende, og de tror på, at jeg kan lære dem noget. Så jeg har fokus på det relationelle i de 7 minutter.

Lærerne fortæller, at de mundtlige samtaler er tidskrævende, og at det kan være svært at komme tæt på den enkelte elev og eksempelvis finde ud af, hvad de motiveres af, pga. den begrænsede tid til samtalerne og de mange samtaler i træk. Fordi tiden til selve samtalen er begrænset, indlægger en del af lærerne et element af selvevaluering forud for samtalen, sådan at eleverne i højere grad er forberedte og fokuserede på samtalen. Dette uddybes i afsnit 3.3.3 om selvevaluering.

Eleverne oplever også, at skriftlig feedback fra læreren kan være med til at udvikle dem fagligt. Styrken ved skriftlig feedback, sammenlignet med mundtlig, er ifølge både eleverne og lærerne, at den skriftlige feedback er lettere at fastholde, fordi den kan gemmes, mens den mundtlige feedback kan være sværere at genkalde. Det betyder også, at den mundtlige feedback kan opleves som mindre håndgribelig. En elev fortæller, at det er lettere at vende tilbage til og bruge skriftlig feedback end mundtlig:



Når man får skriftlig feedback, kan man kigge tilbage på det, når man skal lave noget lignende. Det gør mig mere tryk, når jeg skal skrive en opgave. Vi havde lige skrevet et essay i engelsk, og så skulle vi skrive et til, og så kunne man gå tilbage og kigge på rettelser. Det var en stor hjælp.

Nogle lærere og elever har forsøgt sig med at optage mundtlige feedbacksamtaler med læreren for bedre at kunne fastholde og huske feedbacken på samme vis som ved skriftlig feedback.



### 3.3.3 Erfaringer med selvevaluering

Nogle lærere indlægger elementer af selvevaluering som en del af feedbackarbejdet. Det kan fx handle om refleksioner ift. konkrete opgaver og oplæg, eleverne har arbejdet med, men det kan også være refleksioner over, hvordan det generelt går for eleverne i faget og gymnasiet.

#### Selvevaluering optræder typisk i kombination med feedback fra læreren

Eleverne understreger, at det er vigtigt, at de får nogle konkrete og for dem meningsfulde pejlemærker for, hvad de skal reflektere over, hvis de skal evaluere sig selv. Samtidig fortæller eleverne, at selvevaluering fungerer bedst, hvis læreren samler op på deres evalueringer og refleksioner, frem for at det står alene. Selvevaluering kan og skal ikke nødvendigvis være det, der skal hjælpe eleverne videre, men har i høj grad til formål at igangsætte refleksion hos eleverne. Eleverne har stadig brug for at få andre øjne på deres opgaver og lignende, for som en elev siger ”Hvis man selv mener, at man har lavet en god opgave, så ville man også give sig selv god feedback”. Derfor optræder selvevaluering ofte ifm. andre former for feedback eller drøftelser frem for at stå alene.

#### Elevernes refleksion forud for feedbacksamtaler kan kvalificere samtalerne

Lærere og elever fremhæver, at de særligt har gode erfaringer med, at eleverne skal evaluere sig selv forud for feedbacksamtaler med læreren. Selvevalueringen kan tage forskellige former, men handler grundlæggende om, at eleverne reflekterer over, hvor deres styrker ligger, hvad de har brug for at arbejde mere med, og eventuelt hvordan. Lærerne oplever, at det kvalificerer den efterfølgende feedbacksamtale mellem lærer og elev, at eleverne har reflekteret og forberedt sig forud for samtalen. Det betyder ifølge lærerne, at de kan starte samtalen et andet sted, end hvis elevens refleksion først finder sted under den typisk relativt korte samtale. Samtidig kan det også være en måde at få eleverne til at komme mere på banen i samtalen, frem for at det hovedsageligt bliver læreren, der taler, hvilket lærerne oplever, ofte kan ske. Eleverne er enige i, at det kvalificerer samtalen, at de ved, hvad de konkret vil komme til at tale om og kan blive spurgt til, og at de har haft mulighed for at overveje dette forud for samtalen.

Ofte har lærerne udfyldt en evaluering af eleven magen til den, eleven selv har besvaret, sådan at de kan sammenligne læreren og elevens billede af, hvordan eleven klarer sig. Både lærere og elever oplever det som frugtbart at kunne sammenligne elevens selv-billede med lærerens billede af eleven for at få afstemt dette og forventningerne til eleven i faget. En elev fortæller:



Vi fik et papir med ’hvordan er dit fremmøde’, ’hvor engageret er du i timerne’, ’hvor meget fagligt forstår du’. Så skal man skrive, hvad man er god og dårlig til, og hvad man selv og læreren kan gøre for at gøre det bedre. Og så tager man en snak om det. Det er godt, for der er fx nogle, der tror, at de er meget bedre, end læreren tror, og omvendt. Så for at komme på lige fod.

### 3.3.4 Erfaringer med gruppefeedback fra læreren til eleverne

Nogle lærere har arbejdet med mundtlig gruppefeedback til elever, typisk i grupper af tre til fire elever. For nogle af disse lærere har det været mere af nød end af lyst, at de har afholdt gruppefeedback frem for individuelle feedbacksamtaler, fordi de har oplevet det som for tidskrævende at skulle afholde samtaler med hver enkelt elev. For andre lærere har det været et aktivt pædagogisk og didaktisk valg at gennemføre gruppefeedback, fordi de har oplevet, at netop det at få feedback i grupper kan give eleverne noget, som individuel feedback ikke kan. Blandt lærere og elever er der således også både positive og negative erfaringer med gruppefeedback at finde.

### Gruppefeedback kan give eleverne nogle at spejle sig i, men risikerer at blive ukonkret og sensitivt

På den positive side fortæller lærerne, at gruppefeedback giver mulighed for at sætte elever på samme niveau, som har brug for at arbejde med det samme, sammen i feedbackgrupper. Det at høre, at andre klassekammerater sidder med nogle af de samme udfordringer, kan gøre, at eleverne får nogle ligesindede at spejle sig i, hvilket kan skabe tryghed hos eleverne. Samtidig giver det læreren mulighed for at differentiere fokuset for feedbacken, når eleverne er grupperet ud fra fagligt niveau eller ud fra, hvad de har særligt brug for at arbejde med. En lærer fortæller om gruppefeedbacken:



Alt efter hvilken gruppe, man sad med, om de var fagligt dygtige eller svage, valgte jeg at fokusere på noget forskelligt. Nogle af de svage skulle bare starte med at finde nogle begreber fra teksten og få brugt dem mundtligt i timerne, hvor med de dygtige kunne man tale mere i dybden om de forskellige ting.

På den negative side fortæller nogle af eleverne, at gruppefeedbacken kan have en tendens til at blive for ukonkret og upersonlig, når den gives til gruppen samlet set frem for til de enkelte elever. En elev fortæller:



Det var lidt svært, fordi vi blev taget ind i grupper, så det var ikke personlig feedback. Ideen er fin nok, fordi man får mundtlig feedback, nu hvor vi ikke får karakter. Men man havde svært ved at finde ud af, hvad man skulle gøre bedre, fordi der var tre til fire mennesker, som måske alle sammen skulle oppe hvert sit, men det fik vi ikke at vide, fordi det var mere generel feedback.

Eleverne forsøger ved gruppefeedback også ofte at oversætte gruppesammensætningen til en indikation for, hvilket fagligt niveau de ligger på, alt efter hvilke elever de kommer i gruppe med.

Samtidig oplever nogle elever også, at det kan være meget sensitivt og personligt at få feedback foran andre elever – specielt hvis man ikke er helt på samme niveau og derfor ikke får lige god feedback. Det er således vigtigt at have fokus på elevernes oplevelse af tryghed og fortrolighed i feedbacksituationen. En elev fortæller:



Jeg var sammen med en i dansk, hvor jeg lå middel, og hun lå under middel, og så blev det en lidt nederen situation for hende, for hun fik meget negativ feedback, hvor jeg sad og fik mere positiv feedback. Det var ubehageligt for hende, og at jeg skulle høre på det.

### 3.3.5 Erfaringer med elev til elev-feedback

Langt størstedelen af eleverne er glade for feedback fra læreren, mens eleverne er mere delte, når det kommer til feedback fra klassekammerater (jf. tabel 3.5). I dette afsnit udfoldes lærere og elevers erfaringer med elev til elev-feedback. Elev til elev-feedback kan tage mange former og kan være både mundtlig og skriftlig. Nogle af de måder, lærerne særligt arbejder med elev til elev-feedback på, er, at eleverne skal gennemgå hinandens opgaver med øje for særlige fokuspunkter, eller ved, at de skal fremlægge for hinanden i grupper og give feedback.

#### Eleverne ser læreren som en faglig autoritet – ikke klassekammeraterne

Eleverne ser læreren som en faglig autoritet, og en del af eleverne betragter feedback fra læreren som den bedste, fordi læreren har det største faglige overblik og den største faglige viden. Derfor er en del af eleverne skeptiske over for, hvor faglig korrekt og brugbar feedback klassekammerater kan give, og de selv kan give deres klassekammerater. En elev fortæller:



Vi fik nogle spørgsmål, som vi skulle vurdere de andres opgaver ud fra. Fx 'følger den her stil den genre, I skulle ramme?'. Og så sidder man og tænker, at jeg ved jo ikke, om jeg kender genre-orden ordentligt, så det fik man ikke noget godt ud af.

Det betyder også, at en del af eleverne tager feedback fra læreren mere seriøst og bruger den mere end feedback fra klassekammerater. Når eleverne ser læreren som den bedste at få feedback fra, hænger det sammen med, at nogle elever betragter feedback som noget, der skal give dem det rigtige svar på det, de ikke ved og kan, frem for at feedbacken skal hjælpe dem til selv at blive klogere og undersøge sig frem til svaret. Elevernes tilgang til feedback hænger på den måde sammen med elevernes generelle tilgang til læring, og om det for dem drejer sig om at finde det korrekte svar eller opsøge ny viden og blive klogere. En lærer fortæller om en oplevelse ifm. elev til elev-feedback:



Johan [elev] begynder at stille spørgsmål til mig. Så siger jeg, prøv lige at lade din kammerat svare, og så begynder hun at svare. Men så siger Johan, at han ikke vil have svaret fra hende, men fra mig, fordi jeg er læreren. Man skal træne dem i, at jeg ikke vil svare, fordi de skal øve sig i at hjælpe hinanden og prøve at stole på, at det er et samarbejde. På den måde trækker jeg mig ud af ligningen og giver dem myndighed og faglighed til, at de selv skal prøve at undersøge sig frem til det rigtige svar.

### **En del af eleverne tænker, at de kun kan lære noget af at få feedback – ikke også af at give feedback**

En af forklaringerne på, at en del elever ikke oplever at få noget ud af elev til elev-feedback, kan være, at flere elever ikke har øje for, at man ikke kun lærer noget af at modtage feedback fra andre, men også af at give feedback og se klassekammeraters opgaveløsning.

For det første oplever lærere såvel som nogle elever, at det kan give eleverne nye perspektiver på deres egne opgaver og tilgang til skolearbejdet, når de ser, hvordan klassekammerater har arbejdet med en opgave. En elev siger, at "så kan man se andre måder, man kunne have gjort det på, og se nogle nye vinkler". En lærer fortæller:



Det med, at de ser hinandens opgaver, det er en stor fordel. Eleverne har tit en fornemmelse af, at der er to streger under resultatet og ét rigtigt svar, men når de ser hinandens besvarelser, så kan de også se forskellige tilgange og måder at gøre det på, og det er en stor styrke.

For det andet får eleverne ved elev til elev-feedback også trænet deres samarbejdsevner og feedbackkompetencer. Det er noget, eleverne kan bruge i gruppearbejde i gymnasiet. En elev fortæller:



Man kan bruge det i gruppearbejde, i stedet for at man er bange for at sige til en anden, at jeg ikke synes, at det er super godt. Så ved man nu, hvordan man kan formulere det, så man ikke træder nogen over tærerne, og man tør sige det, i stedet for at man ender med at aflevere en opgave, man ikke synes, er god.

Samarbejdsevner og feedbackkompetencer er også noget, eleverne oplever, at de kan bruge i deres videre uddannelses- og arbejdsliv, og dermed også en træning af elevernes studiekompetence.

En del af lærerne gør brug af programmet Peergrade til elev til elev-feedback på skriftlige opgaver. Peergrade er en online platform, der gør det muligt at inddrage elever i strukturerede feedbackprocesser, hvor eleverne enten anonymt eller ikke-anonymt kan give hinanden feedback på skriftlige opgaver. Denne platform giver også mulighed for at træne eleverne i, hvad der er god feedback, fordi programmet rater den feedback, eleverne giver til hinanden, og eleverne og lærerne kan give feedback på feedbacken. Dette sætter fokus på, at elev til elev-feedback ikke kun handler om at få, men også om at lære at give god feedback.

## Elevernes relationer og modenhed har stor betydning ved elev til elev-feedback

Når elev til elev-feedback kan opleves svært for nogle elever, hænger det også sammen med, at der i høj grad er noget relationelt på spil, når eleverne skal give feedback til hinanden. Lærerne påpeger, at elevernes relationer såvel som modenhed derfor har stor betydning for, hvor velfungerende elev til elev-feedback bliver. Eleverne fortæller i overensstemmelse hermed, at det kan opleves som grænseoverskridende at skulle dele sine opgaver med klassekammerater frem for læreren og at skulle give klassekammerater feedback, der også kan være af mere kritisk karakter. Derfor får relationerne til klassekammeraterne stor betydning. Føler eleverne sig ikke trygge, kan det betyde, at de holder igen med feedbacken til klassekammeraterne. En lærer fortæller:



Hvis de skal give hinanden feedback, så er der nødt til at være en tryghed i rummet og ift. den klassekammerat, man giver feedback. Ellers er det bare teater, hvor de siger, at det ser fint ud. Jeg har før lavet det [elev til elev-feedback], hvor det er faldet til jorden, fordi de sidder og siger ingenting, fordi de er bange for den klassekammerat, de er sammen med, eller føler sig dumme.

Lærerne oplever, at eleverne bliver bedre til at indgå i elev til elev-feedback med tiden. Det handler både om, at de får mulighed for at træne og vænne sig til det, men også om deres modenhed. En lærer fortæller, at der med modenhed menes, at eleverne "kan sætte sig ud over sig selv og har et medansvar". Derfor oplever lærerne også, at elev til elev-feedback ofte kan fungere bedre i 2.g og 3.g.

## Elev til elev-feedback kræver tydelig rammesætning fra lærerens side

Lærere og elever understreger, at det er afgørende for elevernes udbytte af elev til elev-feedback, at læreren tydeligt rammesætter feedbacken for eleverne. Fordi en høj grad af rammesætning og facilitering er nødvendigt ved elev til elev-feedback, fortæller lærerne også, at elev til elev-feedback ikke nødvendigvis er tidsbesparende for dem ift. andre typer af feedback.

For det første drejer behovet for rammesætning sig om at tydeliggøre både form og indhold i feedbacken over for eleverne. Det vil sige hvad eleverne konkret skal give hinanden feedback på, hvordan formen på feedbacken skal være, og hvordan man formulerer brugbar og fremadrettet feedback. Her er det naturligvis vigtigt, at det, eleverne skal give hinanden feedback på, er noget, de med deres faglige niveau meningsfuldt kan forholde sig til. Lærerne fortæller, at tydeligheden om, hvad eleverne skal give hinanden feedback på eksempelvis kan skabes ved, at der er en skabelon eller rettevejledning, som udpinder, hvad feedbacken skal dreje sig om.

For det andet drejer rammesætning sig også om gruppesammensætning. Som nævnt gør en del lærere brug af Peergrade, hvor eleverne kan give hinanden feedback på opgaver. En af de styrker, lærerne ser ved Peergrade, er, at det kan gøre feedbackprocessen meget struktureret, fordi det bliver fordelt, hvem der skal give hinanden feedback, og der kan opstilles kriterier for feedbacken. Derimod savner lærerne selv at kunne sammensætte, hvilke elever der skal give feedback til hvilke elever, frem for at dette sker tilfældigt. Lærerne har dog lidt forskellige perspektiver på, om de helst vil sammensætte elever på samme niveau eller på forskellige niveauer, men de vil uanset hvad gerne have muligheden for selv at danne feedbackgrupperne.

For det tredje drejer rammesætning sig også om overvejelser om anonymitet ifm. elev til elev-feedback. Både lærere og elever peger på, at der kan være argumenter både for og imod anonymitet ved elev til elev-feedback. På den ene side kan det, at eleverne ikke er anonyme, når de skal give feedback til hinanden, betyde, at eleverne i højere grad føler sig forpligtede til at give en grundig og brugbar feedback, end hvis de var anonyme. En lærer fortæller:



Når man sidder over for hinanden, så føler man sig mere forpligtet til at gøre noget. Men omvendt oplever jeg, at når det er face to face, så kommer der også en berøringsangst ind, så tør man ikke sige, at det er skrald, det du har lavet.

Som citatet også viser, så oplever nogle lærere og elever på den anden side, at der ved elev til elev-feedback i høj grad også er noget socialt på spil, og at det kan være rigtig svært at give også mere kritisk feedback til en klassekammerat. Ved at anonymisere feedbacken kan en del af det relationelles betydning tages ud. Samtidig kan anonymisering dog for nogle elever også betyde, at feedbacken bliver useriøs eller usaglig, fordi de ikke skal stå til ansvar for feedbacken på samme måde, som hvis det ikke var anonymt.

### 3.3.6 Erfaringer med videofeedback

På flere af skolerne har man i forbindelse med forsøget arbejdet med videofeedback. Det kan enten være videofeedback fra læreren eller fra klassekammerater. Formen kan enten være, at den person, der giver feedback, filmer sig selv, eller det kan være et såkaldt screencast, hvor læreren filmer ned over en elevs opgave og udpeger og kommenterer på konkrete dele af opgaven undervejs.

#### Videofeedback giver mulighed for personlig og fastholdt feedback, men ikke for dialog om feedbacken

Eleverne oplever, at en af styrkerne ved videofeedback er, at det giver mulighed for, at de kan få udfoldet feedback, fordi der kan nå at komme mange detaljer og forklaringer med på bare et par minutters videofeedback. Samtidig giver videofeedback, sammenlignet med mundtlig feedback, eleverne mulighed for at gemme og vende tilbage til den feedback, de har fået, på et senere tidspunkt. Til gengæld er en af ulemperne ved videofeedback, at der, modsat ved mundtlig feedback, er tale om envejskommunikation, og eleven har derfor ikke mulighed for at have en dialog med den person, der giver feedbacken, og spørge uddybende og opklarende ind eller forklare sig.

Men i og med at der er grænser for, hvor meget tid læreren har til feedbacksamtaler med de enkelte elever, betragter eleverne videofeedback som et godt supplement til mundtlig feedback. På samme vis er der også begrænset tid til relationsarbejde ift. den enkelte elev i den daglige undervisning, men eleverne oplever, at videofeedbacken kan være med til at styrke lærer-elev-relasjonen. Når eleverne får videofeedback fra læreren, føler de sig set og hørt og oplever feedbacken som personlig, fordi der sidder en levende person og fortæller dem den. Det kan både have positiv betydning for, hvor meget eleverne tager feedbacken til sig, og for at de også føler sig mere trygge ved læreren i undervisningen. En lærer fortæller:



Eleverne har fortalt, at de elsker at få videoer. De sagde, at de lyttede på en anden måde, end når de får feedback på skrift. Vi har 34 elever i en klasse, så det er svært at nå at snakke med dem alle i en travl hverdag. Så det at få en video henvendt fra læreren, hvor man sidder derhjemme og siger elevens navn, det tror jeg, betyder meget for dem. At de føler sig set og hørt.

#### Videofeedback kan være grænseoverskridende og tidskrævende – især i starten

Lærere og elever kan se en række potentialer i videofeedback som supplement til andre feedbackformer, men de understreger samtidig, at det også kræver noget at lave feedbackvideoer til elever og klassekammerater.

For det første oplever både lærere og elever, at det, især i starten, kan være grænseoverskridende at skulle filme sig selv og dele en video af sig selv med andre. Ligesom særligt lærerne fortæller, at videofeedback også kræver, at de er på på en anden måde, når de skal give videofeedback, end ved andre former for feedback. En lærer fortæller:



Jeg skal være i nogenlunde præsentabelt humør for at kunne lave videoerne. Det er svært at sidde presset på fjerde nattetime og rette afleveringer og så være motiveret og glad. Der er jeg nødt til at lade være, for jeg kan se på min egen video, at den nærmest er demotiverende.

For det andet fortæller lærere og elever også, at det kan være tidskrævende at give videofeedback. Det drejer sig både om, at det kan tage tid at få styr på teknikken, og særligt for eleverne at finde ud af, hvad de skal sige i feedbacken. Men det drejer sig også om, at netop fordi, det er feedback, der bliver filmet, og de derfor er meget på, og feedbacken bliver gemt, så kan lærere, men særligt elever, have en tendens til at tage videoen om mange gange, fordi den skal være helt perfekt.

### 3.4 Forskellige elevers udbytte af forskellige typer af feedback

I dette afsnit beskrives det, hvilke mønstre og forskelle i elevernes besvarelser der træder frem, når man krydser elevernes spørgeskemabesvarelser om deres udbytte af feedbacken med registerdata om elevernes køn og baggrund. Der afrapporteres kun på spørgsmål, hvor der er signifikante forskelle mellem forskellige grupper af elever. Der er signifikante forskelle på alle de fem inddragede parametre, det vil sige afhængig af elevernes køn, faglige niveau, etnicitet, husstandsindkomst og forældres uddannelsesniveau.

#### 3.4.1 Forskelle i elevernes udbytte af feedback afhængigt af køn

Når man inddeler eleverne efter køn, viser der sig en række forskelle ift., hvilket udbytte eleverne oplever at få af feedbacken.

##### Dreng oplever et større udbytte af selvevaluering end piger

Drengene oplever i højere grad end pigerne, at selvevaluering hjælper dem med, hvordan de skal blive bedre i skolen. 47 % af drengene svarer, at selvevaluering ”i høj grad” eller ”i nogen grad” hjælper dem med dette. For pigerne gælder det 36 %.

TABEL 3.7

I hvilken grad hjælper følgende feedbackformer dig med, hvordan du skal blive bedre i skolen: Selvevaluering

	Pige		Dreng		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
I høj grad	26	4 %	24	6 %	50	5 %
I nogen grad	187	32 %	157	41 %	344	36 %
I mindre grad	241	42 %	126	33 %	367	38 %
Slet ikke	124	21 %	74	19 %	198	21 %
Total	578	100 %	381	100 %	959	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes køn og i hvilken grad de oplever, at selvevaluering hjælper dem med, hvordan de kan blive bedre i skolen ( $p = 0,010$ ).

### Piger oplever større udbytte af feedback på opgaver, de er i gang med, end drenge

Pigerne oplever i højere grad end drengene, at feedback på opgaver og afleveringer, de stadig er i gang med eller skal arbejde videre med efter feedbacken, hjælper dem med, hvordan de skal blive bedre i skolen. 42 % af pigerne svarer, at dette ”i høj grad” er tilfældet, mens 31 % af drengene svarer dette.

TABEL 3.8

I hvilken grad hjælper det dig med, hvordan du skal blive bedre i skolen, når du får feedback på følgende: Opgaver og afleveringer, som jeg stadig er i gang med eller skal arbejde videre med efter feedbacken

	Pige		Dreng		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
I høj grad	230	42 %	114	31 %	344	38 %
I nogen grad	243	44 %	187	52 %	430	47 %
I mindre grad	68	12 %	53	15 %	121	13 %
Slet ikke	12	2 %	9	2 %	21	2 %
Total	553	100 %	363	100 %	916	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes køn og i hvilken grad de oplever, at det hjælper dem med, hvordan de kan blive bedre i skolen, når de får feedback på opgaver og afleveringer, som de stadig er i gang med eller skal arbejde videre med efter feedbacken ( $p = 0,021$ ).

### 3.4.2 Forskelle i elevernes udbytte af feedback afhængigt af elevernes faglige niveau

Karaktergennemsnit fra folkeskolens afgangsprøver er anvendt som indikator for elevernes faglige niveau. Eleverne er blevet inddelt i fire kvartiler ud fra deres karaktergennemsnit. Når man inddeler eleverne ud fra deres faglige niveau, viser der sig en række forskelle i deres oplevede udbytte af feedback.

#### Elever med et lavt fagligt niveau oplever i højere grad, at feedback hjælper dem med at vide, hvad de skal lære, og hvordan de kan udvikle sig fremadrettet

Elever med et gennemsnit i den lave ende oplever i højere grad end elever med et gennemsnit i den høje ende, at den samlede feedback, de får, hjælper dem med at vide, hvad det er meningen, de skal lære i faget. 30 % af eleverne i kvartilen med det laveste gennemsnit svarer, at dette ”i høj grad” gør sig gældende. For eleverne i kvartilen med det højeste gennemsnit er andelen 16 %.

TABEL 3.9

I hvilken grad hjælper den samlede feedback, du får, dig med at vide følgende: Hvad det er meningen, vi skal lære i faget

	1. kvartil (gns 2.5-6.7)		2. kvartil (gns 6.8-8.1)		3. kvartil (gns 8.2-9.5)		4. kvartil (gns 9.6-12)		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Slet ikke	12	5 %	10	4 %	14	5 %	16	5 %	52	5 %
I mindre grad	37	16 %	50	18 %	59	19 %	84	25 %	230	20 %
I nogen grad	110	48 %	161	57 %	189	62 %	188	55 %	648	56 %
I høj grad	68	30 %	61	22 %	43	14 %	53	16 %	225	19 %
Total	227	100 %	282	100 %	305	100 %	341	100 %	1155	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks Grundskolekarakterregister (UDFK).

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes karaktergennemsnit fra folkeskolens afgangsprøver, og i hvilken grad de oplever, at den samlede feedback, de får, hjælper dem til at vide, hvad det er meningen, de skal lære i faget ( $P < 0,000$ ).

Det samme gælder ved spørgsmålet om, i hvilken grad den samlede feedback, de får, hjælper dem med at vide, hvordan de har udviklet sig indtil videre. 22 % af eleverne i kvartilen med det laveste gennemsnit svarer, at dette "i høj grad" gør sig gældende. For eleverne i kvartilen med det højeste gennemsnit er andelen 18 %. Der er således tale om en lille om end signifikant forskel.

TABEL 3.10

I hvilken grad hjælper den samlede feedback, du får, dig med at vide følgende: Hvordan jeg har udviklet mig i fag indtil videre

	1. kvartil (gns 2.5-6.7)		2. kvartil (gns 6.8-8.1)		3. kvartil (gns 8.2-9.5)		4. kvartil (gns 9.6-12)		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Slet ikke	41	18 %	31	11 %	47	15 %	52	15 %	171	15 %
I mindre grad	39	17 %	96	34 %	97	32 %	117	34 %	349	30 %
I nogen grad	96	42 %	104	37 %	126	41 %	112	33 %	438	38 %
I høj grad	50	22 %	51	18 %	35	11 %	60	18 %	196	17 %
Total	226	100 %	282	100 %	305	100 %	341	100 %	1154	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks Grundskolekarakterregister (UDFK).

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes karaktergennemsnit fra folkeskolens afgangsprøver, og i hvilken grad de oplever, at den samlede feedback, de får, hjælper dem med at vide, hvordan de har udviklet sig i fag indtil videre ( $P < 0,000$ ).



Samme tendens ses ved spørgsmålet om, i hvilken grad den samlede feedback, de får, hjælper dem med at vide, hvad de skal gøre for at udvikle sig fagligt. 35 % af eleverne i kvartilen med det laveste gennemsnit svarer, at dette ”i høj grad” gør sig gældende. For eleverne i kvartilen med det højeste gennemsnit er andelen 25 %.

**TABEL 3.11**

### I hvilken grad hjælper den samlede feedback, du får, dig med at vide følgende: Hvad jeg skal gøre for at udvikle mig fagligt

	1. kvartil (gns 2.5-6.7)		2. kvartil (gns 6.8-8.1)		3. kvartil (gns 8.2-9.5)		4. kvartil (gns 9.6-12)		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Slet ikke	15	7 %	15	5 %	26	9 %	28	8 %	84	7 %
I mindre grad	40	18 %	61	22 %	53	17 %	76	22 %	230	20 %
I nogen grad	93	41 %	120	43 %	160	52 %	152	45 %	525	45 %
I høj grad	79	35 %	86	30 %	66	22 %	85	25 %	316	27 %
Total	227	100 %	282	100 %	305	100 %	341	100 %	1155	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks Grundskolekarakterregister (UDFK).

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes karaktergennemsnit fra folkeskolens afgangsprøver, og i hvilken grad de oplever, at den samlede feedback, de får, hjælper dem med at vide, hvad de skal gøre for at udvikle sig fagligt ( $P < 0,015$ ).

### Elever med et højt fagligt niveau oplever et større udbytte af skriftlig og mundtlig feedback fra en lærer end elever med et lavt fagligt niveau

Elever med et gennemsnit i den høje ende oplever i højere grad end elever med et gennemsnit i den lave ende, at skriftlig feedback fra læreren hjælper dem med, hvordan de skal blive bedre i skolen. 47 % af eleverne i kvartilen med det højeste gennemsnit svarer, at dette ”i høj grad” gør sig gældende. Mens 36 % af eleverne i kvartilen med det laveste gennemsnit svarer dette.

**TABEL 3.12**

**I hvilken grad hjælper følgende feedbackformer dig med, hvordan du skal blive bedre i skolen: Skriftlig feedback fra en lærer**

	1. kvartil (gns 2.5-6.7)		2. kvartil (gns 6.8-8.1)		3. kvartil (gns 8.2-9.5)		4. kvartil (gns 9.6-12)		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
I høj grad	79	36 %	99	36 %	110	36 %	158	47 %	446	39 %
I nogen grad	110	50 %	135	49 %	146	48 %	146	43 %	537	47 %
I mindre grad	28	13 %	39	14 %	38	12 %	24	7 %	129	11 %
Slet ikke	5	2 %	5	2 %	11	4 %	8	2 %	29	3 %
Total	222	100 %	278	100 %	305	100 %	336	100 %	1.141	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes elevens karaktergennemsnit fra grundskolen og i hvilken grad de oplever, at skriftlig feedback fra en lærer hjælper dem med, hvordan de kan blive bedre i skolen ( $p = 0,027$ ).

På samme vis oplever eleverne med et gennemsnit i den høje ende i højere grad end elever med et gennemsnit i den lave ende, at mundtlig feedback fra en lærer i en samtale én-til-én uden for klasselokalet hjælper dem med, hvordan de skal blive bedre i skolen. 71 % af eleverne i kvartilen med det højeste gennemsnit svarer, at dette "i høj grad" gør sig gældende. For eleverne i kvartilen med det laveste gennemsnit svarer 53 % af eleverne dette.

**TABEL 3.23**

**I hvilken grad hjælper følgende feedbackformer dig med, hvordan du skal blive bedre i skolen: Mundtlig feedback fra en lærer i en samtale én-til-én uden for klasselokalet**

	1. kvartil (gns 2.5-6.7)		2. kvartil (gns 6.8-8.1)		3. kvartil (gns 8.2-9.5)		4. kvartil (gns 9.6-12)		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
I høj grad	109	53 %	165	62 %	165	57 %	229	71 %	668	62 %
I nogen grad	70	34 %	69	26 %	88	31 %	73	23 %	300	28 %
I mindre grad	21	10 %	26	10 %	26	9 %	16	5 %	89	8 %
Slet ikke	6	3 %	5	2 %	9	3 %	5	2 %	25	2 %
Total	206	100 %	265	100 %	288	100 %	323	100 %	1.082	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes karaktergennemsnit fra grundskolen og i hvilken grad de oplever, at mundtlig feedback fra en lærer i en én-til-én samtale uden for klasselokalet, hjælper dem med, hvordan de kan blive bedre i skolen ( $p = 0,005$ ).

### Elever med et fagligt lavt niveau oplever et større udbytte af feedback fra klassekammerater end elever med et højt fagligt niveau

62 % af eleverne i kvartilen med det laveste gennemsnit svarer, at skriftlig feedback fra klassekammerater ”i høj grad” eller ”i nogen grad” hjælper dem med, hvordan de skal blive bedre i skolen. For eleverne i kvartilen med det højeste gennemsnit svarer kun 36 % dette.

TABEL 3.34

#### I hvilken grad hjælper følgende feedbackformer dig med, hvordan du skal blive bedre i skolen: Skriftlig feedback fra klassekammerater

	1. kvartil (gns 2.5-6.7)		2. kvartil (gns 6.8-8.1)		3. kvartil (gns 8.2-9.5)		4. kvartil (gns 9.6-12)		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
I høj grad	11	8 %	13	8 %	3	2 %	9	5 %	36	5 %
I nogen grad	71	54 %	52	34 %	58	32 %	61	31 %	242	37 %
I mindre grad	38	29 %	65	42 %	88	49 %	94	48 %	285	43 %
Slet ikke	12	9 %	23	15 %	30	17 %	30	15 %	95	14 %
Total	132	100 %	153	100 %	179	100 %	194	100 %	658	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes elevens karaktergennemsnit fra grundskolen og i hvilken grad de oplever, at skriftlig feedback fra klassekammerater hjælper dem med, hvordan de kan blive bedre i skolen ( $p < 0,000$ ).

Samme tendens gør sig gældende ift. mundtlig feedback fra klassekammerater. Her svarer 61 % af eleverne i kvartilen med det laveste gennemsnit, at dette ”i høj grad” eller ”i nogen grad” hjælper dem med, hvordan de skal blive bedre i skolen. For eleverne i kvartilen med det højeste gennemsnit gælder dette kun 44 %.

**TABEL 3.45**

**I hvilken grad hjælper følgende feedbackformer dig med, hvordan du skal blive bedre i skolen: Mundtlig feedback fra klassekammerater**

	1. kvartil (gns 2.5-6.7)		2. kvartil (gns 6.8-8.1)		3. kvartil (gns 8.2-9.5)		4. kvartil (gns 9.6-12)		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
I høj grad	15	11 %	17	10 %	10	5 %	10	4 %	52	7 %
I nogen grad	71	50 %	53	31 %	71	35 %	90	40 %	285	39 %
I mindre grad	40	28 %	79	46 %	91	45 %	88	39 %	298	40 %
Slet ikke	16	11 %	23	13 %	31	15 %	35	16 %	105	14 %
Total	142	100 %	172	100 %	203	100 %	223	100 %	740	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes karaktergennemsnit fra grundskolen og i hvilken grad de oplever, at mundtlig feedback fra klassekammerater, hjælper dem med, hvordan de kan blive bedre i skolen ( $p = 0,003$ ).

**Elever med et fagligt lavt niveau oplever et større udbytte af selvevaluering end elever med et højt fagligt niveau**

Elever med et gennemsnit i den lavere ende oplever i højere grad end elever med et gennemsnit i den højere ende, at selvevaluering hjælper dem med, hvordan de skal blive bedre i skolen. 55 % af eleverne i kvartilen med det laveste gennemsnit svarer, at dette ”i høj grad” eller ”i nogen grad” gør sig gældende. For eleverne i kvartilen med det højeste gennemsnit gælder dette 34 %.

**TABEL 3.56**

**I hvilken grad hjælper følgende feedbackformer dig med, hvordan du skal blive bedre i skolen: Selvevaluering**

	1. kvartil (gns 2.5-6.7)		2. kvartil (gns 6.8-8.1)		3. kvartil (gns 8.2-9.5)		4. kvartil (gns 9.6-12)		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
I høj grad	13	7 %	14	6 %	9	4 %	13	4 %	49	5 %
I nogen grad	85	48 %	81	36 %	89	35 %	87	30 %	342	36 %
I mindre grad	54	30 %	96	42 %	90	36 %	125	43 %	365	38 %
Slet ikke	26	15 %	37	16 %	65	26 %	67	23 %	195	21 %
Total	178	100 %	228	100 %	253	100 %	292	100 %	951	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes karaktergennemsnit fra grundskolen og i hvilken grad de oplever, at selvevaluering hjælper dem med, hvordan de kan blive bedre i skolen ( $p = 0,001$ ).

### Elever med et højt fagligt niveau oplever et større udbytte af feedback på både færdige og igangværende opgaver end elever med et lavt fagligt niveau

Elever med et gennemsnit i den høje ende oplever i højere grad, at feedback på opgaver og afleveringer, som de er færdige med og har afleveret, hjælper dem med, hvordan de skal blive bedre i skolen, end elever med et gennemsnit i den lavere ende. 56 % af eleverne i kvartilen med det højeste gennemsnit svarer, at dette ”i høj grad” gør sig gældende. 41 % af eleverne i kvartilen med det laveste gennemsnit svarer dette.

TABEL 3.67

I hvilken grad hjælper det dig med, hvordan du skal blive bedre i skolen, når du får feedback på følgende: Opgaver og afleveringer, som jeg er færdig med og har afleveret

	1. kvartil (gns 2.5-6.7)		2. kvartil (gns 6.8-8.1)		3. kvartil (gns 8.2-9.5)		4. kvartil (gns 9.6-12)		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
I høj grad	91	41 %	114	41 %	137	45 %	189	56 %	531	46 %
I nogen grad	108	49 %	139	50 %	130	43 %	122	36 %	499	44 %
I mindre grad	18	8 %	18	6 %	31	10 %	24	7 %	91	8 %
Slet ikke	5	2 %	6	2 %	7	2 %	4	1 %	22	2 %
Total	222	100 %	277	100 %	305	100 %	339	100 %	1.143	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes karaktergennemsnit fra grundskolen og i hvilken grad de oplever, at det hjælper dem med, hvordan de kan blive bedre i skolen, når de får feedback på opgaver og afleveringer, som de er færdige med og har afleveret ( $p = 0,007$ ).

Samme tendens ses ift. udbyttet af feedback på opgaver og afleveringer, som eleverne stadig er i gang med eller skal arbejde videre med efter feedbacken. 90 % af eleverne i kvartilen med det højeste gennemsnit svarer, at feedback på dette ”i høj grad” eller ”i nogen grad” hjælper dem med, hvordan de skal blive bedre i skolen. For eleverne i kvartilen med det laveste gennemsnit gælder dette 85 %. Der er således tale om en lille, men signifikant forskel.

TABEL 3.78

I hvilken grad hjælper det dig med, hvordan du skal blive bedre i skolen, når du får feedback på følgende: Opgaver og afleveringer, som jeg stadig er i gang med eller skal arbejde videre med efter feedbacken

	1. kvartil (gns 2.5-6.7)		2. kvartil (gns 6.8-8.1)		3. kvartil (gns 8.2-9.5)		4. kvartil (gns 9.6-12)		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
I høj eller nogen grad	150	85 %	186	83 %	194	80 %	239	90 %	769	85 %
I mindre grad eller slet ikke	26	15 %	38	17 %	49	20 %	28	10 %	141	15 %
Total	176	100 %	224	100 %	243	100 %	267	100 %	910	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikantstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes karaktergennemsnit fra grundskolen og i hvilken grad de oplever, at det hjælper dem med, hvordan de kan blive bedre i skolen, når de får feedback opgaver og afleveringer, som de stadig er i gang med eller skal arbejde videre med efter feedbacken ( $p = 0,022$ ).

Note: Af hensyn til personfølsomhed er kategorierne ”i nogen grad” og ”i høj grad” og ”slet ikke” og ”i mindre grad” slået sammen, da der har været for få personer i hver kategori til at afrapportere selvstændigt. Der er testet for, at forskellene også er signifikante, når kategorierne ikke er slået sammen.

### Elever med lavt fagligt niveau oplever et større udbytte af feedback på deres samarbejde med klassekammerater end elever med et højt fagligt niveau

Eleverne med et gennemsnit i den lavere ende oplever i højere grad end eleverne med et gennemsnit i den højere ende, at det hjælper dem med, hvordan de skal blive bedre i skolen, når de får feedback på den måde, de arbejder sammen med klassekammerater på i gruppearbejde. 26 % af eleverne i kvartilen med det laveste gennemsnit svarer, at dette ”i høj grad” gør sig gældende. Mens 14 % af eleverne i kvartilen med det højeste gennemsnit svarer dette.

TABEL 3.89

I hvilken grad hjælper det dig med, hvordan du skal blive bedre i skolen, når du får feedback på følgende: Den måde jeg arbejder sammen med klassekammerater på i gruppearbejde

	1. kvartil (gns 2.5-6.7)		2. kvartil (gns 6.8-8.1)		3. kvartil (gns 8.2-9.5)		4. kvartil (gns 9.6-12)		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
I høj grad	45	26 %	33	16 %	32	14 %	31	14 %	141	17 %
I nogen grad	86	49 %	122	59 %	126	55 %	117	54 %	451	54 %
I mindre grad	31	18 %	43	21 %	62	27 %	60	28 %	196	24 %
Slet ikke	12	7 %	9	4 %	11	5 %	9	4 %	41	5 %
Total	174	100 %	207	100 %	231	100 %	217	100 %	829	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes karaktergennemsnit fra grundskolen og i hvilken grad de oplever, at det hjælper dem med, hvordan de kan blive bedre i skolen, når de får feedback på den måde, de arbejder sammen med klassekammerater på i gruppearbejde ( $p = 0,021$ ).

### 3.4.3 Forskelle i elevernes udbytte af feedback afhængig af etnisk baggrund

Når man opdeler eleverne ud fra etnicitet, viser der sig også en række forskelle i deres oplevede udbytte af feedback.

#### Elever med anden etnisk baggrund end dansk oplever i højere grad, at feedbacken hjælper dem med at vide, hvad de skal lære, og hvordan de har udviklet sig

Elever med anden etnisk baggrund end dansk oplever i højere grad end elever med etnisk dansk baggrund, at den samlede feedback, de får, hjælper dem med at vide, hvad det er meningen, de skal lære i faget. 82 % af eleverne med anden etnisk baggrund end dansk svarer, at dette "i høj grad" eller "i nogen grad" gør sig gældende. For elever med etnisk dansk baggrund er andelen 74 %.

**TABEL 3.20**

I hvilken grad hjælper den samlede feedback, du får, dig med at vide følgende: Hvad det er meningen, vi skal lære i faget

	Dansk		Anden etnisk baggrund		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Slet ikke	47	5 %	8	5 %	55	5 %
I mindre grad	208	21 %	24	14 %	232	20 %
I nogen grad	558	56 %	91	53 %	649	56 %
I høj grad	178	18 %	50	29 %	228	20 %
Total	991	100 %	173	100 %	1164	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes etnicitet, og i hvilken grad de oplever, at den samlede feedback, de får, hjælper med at vide, hvad det er meningen, de skal lære i faget ( $P < 0,004$ ).

Det samme gælder spørgsmålet om, i hvilken grad den samlede feedback, de får, hjælper dem med at vide, hvilket fagligt niveau de ligger på. 71 % af eleverne med anden etnisk baggrund svarer, at dette ”i høj grad” eller ”i nogen grad” gør sig gældende. For elever med etnisk dansk baggrund er andelen 55 %.

**TABEL 3.21**

I hvilken grad hjælper den samlede feedback, du får, dig med at vide følgende: Hvilket fagligt niveau jeg ligger på

	Dansk		Anden etnisk baggrund		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Slet ikke	165	17 %	19	11 %	184	16 %
I mindre grad	281	28 %	31	18 %	312	27 %
I nogen grad	391	39 %	89	51 %	480	41 %
I høj grad	154	16 %	34	20 %	188	16 %
Total	991	100 %	173	100 %	1164	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes etnicitet, og i hvilken grad de oplever, at den samlede feedback, de får, hjælper dem med at vide, hvilket fagligt niveau de ligger på ( $P < 0,001$ ).

Det samme gælder ved spørgsmålet om, i hvilken grad den samlede feedback, de får, hjælper dem med at vide, hvordan de har udviklet sig i faget indtil videre. 67 % af eleverne med anden etnisk baggrund svarer, at dette ”i høj grad” eller ”i nogen grad” gør sig gældende. For etnisk danske elever er andelen 53 %.



TABEL 3.22

I hvilken grad hjælper den samlede feedback, du får, dig med at vide følgende: Hvordan jeg har udviklet mig i fag indtil videre

	Dansk		Anden etnisk baggrund		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Slet ikke	151	15 %	22	13 %	173	15 %
I mindre grad	317	32 %	35	20 %	352	30 %
I nogen grad	365	37 %	73	42 %	438	38 %
I høj grad	157	16 %	43	25 %	200	17 %
Total	990	100 %	173	100 %	1163	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes etnicitet, og i hvilken grad de oplever, at den samlede feedback, de får, hjælper dem med at vide, hvordan de har udviklet sig i fag indtil videre ( $P < 0,001$ ).

### Elever med anden etnisk baggrund end dansk får mere ud af skriftlig feedback fra klassekammerater end elever med etnisk dansk baggrund

Eleverne med anden etnisk baggrund end dansk oplever i højere grad, at skriftlig feedback fra klassekammerater hjælper dem med, hvordan de skal blive bedre i skolen, end elever med etnisk dansk baggrund. 55 % af eleverne med anden etnisk baggrund end dansk svarer, at dette ”i høj grad” eller ”i nogen grad” gør sig gældende. For eleverne med etnisk dansk baggrund gælder dette kun 40 %.

TABEL 3.23

I hvilken grad hjælper følgende feedbackformer dig med, hvordan du skal blive bedre i skolen: Skriftlig feedback fra klassekammerater

	Dansk		Anden etnisk baggrund		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
I høj eller nogen grad	219	40 %	62	55 %	281	42 %
I mindre grad eller slet ikke	332	60 %	50	45 %	382	58 %
Total	551	100 %	112	100 %	663	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes etniske herkomst og i hvilken grad de oplever, at skriftlig feedback fra klassekammerater hjælper dem med, hvordan de kan blive bedre i skolen ( $p = 0,002$ ).

Note: Af hensyn til personfølsomhed er kategorierne ”i nogen grad” og ”i høj grad” og ”slet ikke” og ”i mindre grad” slået sammen, da der har været for få personer i hver kategori til at afrapportere selvstændigt. Der er testet for, at forskellene også er signifikante, når kategorierne ikke er slået sammen.

### 3.4.4 Forskelle i elevernes udbytte af feedback afhængig af forældres uddannelsesniveau

Når man inddeler eleverne efter deres forældres højeste uddannelsesniveau, viser der sig en enkel forskel ift., hvilket udbytte eleverne oplever at få af feedbacken.

#### Elever af forældre uden erhvervskompetencegivende uddannelse får et større udbytte af feedback på samarbejde med klassekammerater end øvrige elever

89 % af eleverne, hvis forældre ingen erhvervskompetencegivende uddannelse har, svarer ”i høj grad” eller ”i nogen grad”, at det hjælper dem med, hvordan de skal blive bedre i skolen, når de får feedback på den måde, de arbejder sammen med klassekammerater på i gruppearbejde. For elever af forældre på de øvrige uddannelsesniveauer er andelen mindre, nemlig mellem 69-74 %.

TABEL 3.29

I hvilken grad hjælper det dig med, hvordan du skal blive bedre i skolen, når du får feedback på følgende: Den måde jeg arbejder sammen med klassekammerater på i gruppearbejde

	Ingen erhvervskompetencegivende uddannelse		Mindst en EUD		Mindst en KVVU		Mindst en MVU		Mindst en LVU		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
I høj eller nogen grad	56	89 %	159	69 %	51	74 %	182	72 %	148	69 %	596	72 %
I mindre grad eller slet ikke	7	11 %	73	31 %	18	26 %	71	28 %	68	31 %	237	28 %
Total	63	100 %	232	100 %	69	100 %	253	100 %	216	100 %	833	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikantstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes forældres uddannelsesbaggrund og i hvilken grad de oplever, at det hjælper dem med, hvordan de kan blive bedre i skolen, når de får feedback på den måde de arbejder sammen med klassekammerater på i gruppearbejde ( $p = 0,021$ ).

Note: Af hensyn til personfølsomhed er kategorierne ”i nogen grad” og ”i høj grad” og ”slet ikke” og ”i mindre grad” slået sammen, da der har været for få personer i hver kategori til at afrapportere selvstændigt. Der er testet for, at forskellene også er signifikante, når kategorierne ikke er slået sammen.

### 3.4.5 Forskelle i elevernes udbytte af feedback afhængig af hustandsindkomst

Når man inddeler eleverne efter deres hustandsindkomst, viser der sig en enkel forskel ift., hvilket udbytte eleverne oplever at få af feedbacken.

#### Elever med en lav hustandsindkomst oplever et større udbytte af skriftlig feedback fra klassekammerater end elever med en høj hustandsindkomst

53 % af eleverne i kvartilen med den laveste hustandsindkomst svarer, at skriftlig feedback fra klassekammerater ”i høj grad” eller ”i nogen grad” hjælper dem med, hvordan de skal blive bedre i skolen. For eleverne i de øvrige, højere kvartiler er andelen lavere, nemlig mellem 37-39 %.

**TABEL 3.25**

I hvilken grad hjælper følgende feedbackformer dig med, hvordan du skal blive bedre i skolen: Skriftlig feedback fra klassekammerater

	Kvartil 1 (nederst)		Kvartil 2		Kvartil 3		Kvartil 4 (øverst)		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
I høj grad	14	8 %	10	6 %	5	3 %	8	5 %	37	6 %
I nogen grad	77	45 %	52	33 %	54	34 %	47	32 %	230	36 %
I mindre grad	63	37 %	65	41 %	75	47 %	73	50 %	276	43 %
Slet ikke	17	10 %	31	20 %	25	16 %	19	13 %	92	14 %
Total	171	100 %	158	100 %	159	100 %	147	100 %	635	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes forældres indkomst og i hvilken grad de oplever, at skriftlig feedback fra klassekammerater hjælper dem med, hvordan de kan blive bedre i skolen ( $p = 0,032$ ).

## 4 Karakterer og feedbacks betydning for eleverne

I dette kapitel beskrives det, hvilken betydning karakterer, karakterfrihed og feedback har for eleverne. Først fremlægges elevernes overordnede vurdering af forsøget med karakterfri 1.g-klasser, hvorefter det opridses, hvilke overordnede præferencer eleverne har ift. at få hhv. karakterer og feedback. Dernæst går kapitlet mere i dybden med, hvilken betydning karakterer, karakterfrihed og feedback har for eleverne ift. deres motivation og tilgang til opgaver og undervisning, såvel som ift. deres trivsel, relationer til lærer og klassekammerater, samt ift. klassekulturen. Herunder hvorvidt karakterer, karakterfrihed og feedback har forskellig betydning for forskellige elever. Endelig kommer kapitlet også omkring lærere, elever og ledelsers overvejelser over, hvilken forskel en afgrænset periode med karakterfrihed kan gøre for eleverne.

Grundlæggende peger undersøgelsen på, at karakterer og feedback kan have forskellig betydning for forskellige elever, men at elevernes tilgang til karakterer og feedback også kan ændre sig afhængigt af de erfaringer, eleverne gør sig. Samtidig peger undersøgelsen også på, at den enkelte elev ofte har et ambivalent forhold til karakterer, hvor det at få eller ikke få karakterer ikke har entydig positiv eller negativ betydning for eleven.

### 4.1 Elevernes overordnede vurdering af forsøget

Omkring to ud af tre elever har været tilfredse med at være med i forsøget med karakterfri 1.g (63 %). Eleverne er således delte, når det kommer til deres holdning til forsøget, om end der er en overvægt af positivt stemte elever. Dette bekræfter det generelle billede af, at forskellige elever har forskellige tilgange til karakterer, karakterfrihed og feedback.

Eleverne er både blevet spurgt om, hvad de syntes om det, da de først fik at vide, at de skulle være med i forsøget – det vil sige inden, de havde været igennem forsøget – og om hvad de synes om at have været med i forsøget – det vil sige efter, de har været igennem forsøget. Lidt færre af eleverne svarer, at de var glade for, at de skulle være med i forsøget, da de først fik det at vide (57 %), end efter de har været igennem forsøget (63 %). En del af eleverne har altså ændret holdning til forsøget i positiv retning undervejs.

TABEL 4.1

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? (Samlet for forsøgsårene 2018 og 2019).

	Helt enig	Delvist enig	Delvist uenig	Helt uenig	Total
Da jeg fik at vide, at min klasse skulle være med i forsøget med ikke at få karakterer i 1.g, var jeg glad for det (N = 1176)	29 %	28 %	19 %	24 %	100 %
Jeg har været tilfreds med at være med i forsøget med ikke at få karakterer i 1.g (N = 1176)	29 %	34 %	21 %	16 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt karakterfri 1.g-elever, 2018 og 2019.

De kvalitative interviews bekræfter, at eleverne har forskellige holdninger til forsøget. Elevernes holdning til forsøget drejer sig bl.a. om, hvor vigtigt de oplever det er at få karakterer, men afhænger i høj grad også af, hvor hyppig og hvor god feedback de oplever at have fået. Her er der stor forskel på, hvor meget og hvilke former for feedback forskellige lærere har arbejdet med. Samtidig viser elevinterviewene også, at en del af eleverne er ambivalente ift. forsøget, fordi de både oplever, at fraværet af karakterer og fokus på feedback kan gøre noget godt for dem, samtidig med at de også oplever, at karakterer betyder noget for dem. En elev fortæller:



Jeg kan godt se, hvorfor vi laver forsøget. For det er relevant at finde den bedste indlæringsmåde og forhindre os i karakterræs, der gør mange elever stressede. Men personligt så kan jeg godt lide karakterræset, fordi det er meget motiverende.

Interviewene viser også, ligesom spørgeskemaundersøgelsen, at eleverne kan ændre holdning til forsøget, idet deres tilgang til karakterer og feedback kan forandre sig afhængigt af de erfaringer, de gør sig med karakterer, karakterfrihed og feedback. En elev fortæller, hvordan hun først var skeptisk over for forsøget, men med tiden blev mere positivt stemt:



I starten tænkte jeg, at det var skørt. Jeg forbandt gymnasiet med karakterer og tænkte, at man sikkert ikke kan bruge feedbacken til noget. Men jeg blev positivt overrasket, fordi lærerne gjorde et godt stykke arbejde, og man fik noget ud af feedbacken. Og så var det rart, at man i år er med i undervisningen, fordi man gerne vil lære, og ikke bare fordi man gerne vil have 10.

Omvendt er der også elever, der som udgangspunkt har været positivt stemte over for forsøget, men hvis holdning har ændret sig i negativ retning, fordi forsøget ikke har levet op til forventningerne. Det drejer sig typisk om, at eleverne har forventet at få mere og bedre feedback, end de har oplevet i praksis.

### Elevernes vurdering af forsøget ligger på samme niveau i de to forsøgsår

Deler man elevernes vurdering af forsøget op på de enkelte forsøgsår 2017/2018 og 2018/2019, så viser det sig, at elevernes vurdering af forsøget har ligget på samme niveau i begge forsøgsår. Det gælder elevernes tilfredshed med at skulle være med i forsøget, da de først fik det at vide, hvor 58 % af eleverne i første forsøgsår og 56 % af eleverne i andet forsøgsår var overvejende glade for at skulle være med i forsøget. Ligesom det også gælder elevernes tilfredshed med at have været med i forsøget, hvor 63 % af eleverne i begge år har været overvejende tilfredse med at være med i forsøget.

TABEL 4.2

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? (Fordelt på de to forsøgsår 2017/2018 og 2018/2019).

Første forsøgsår /andet forsøgsår	Helt enig	Delvist enig	Delvist uenig	Helt uenig	Total
Da jeg fik at vide, at min klasse skulle være med i forsøget med ikke at få karakterer i 1.g, var jeg glad for det (N = 545/631)	28 %/29 %	30 %/27 %	19 %/19 %	24 %/25 %	100 %
Jeg har været tilfreds med at være med i forsøget med ikke at få karakterer i 1.g (N = 545/631)	28 %/31 %	35 %/32 %	20 %/22 %	17 %/15 %	100 %

Note: Tallet før skråstregen er andelen for første forsøgsår 2018, mens tallet efter skråstregen er andelen for andet forsøgsår 2019.

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt karakterfri 1.g-elever, 2018 og 2019.

#### 4.1.1 Forskelle i elevernes vurdering af forsøget

I dette afsnit beskrives forskelle i elevernes vurdering af forsøget. Først beskrives, hvilke forskelle der er i elevernes vurdering af forsøget, når man deler eleverne op ud fra en række baggrundsvariable. Dernæst beskrives, hvilke forskelle der er i elevernes vurdering af forsøget på tværs af skoler.

##### Forskelle i elevernes vurdering er afhængig af baggrund

Inddeler man eleverne ud fra registerdata om køn, fagligt niveau, etnicitet, husstandsindkomst og forældrenes uddannelsesniveau, viser der sig at være forskelle i elevernes vurdering af forsøget ift. de tre førstnævnte parametre, men ikke ift. de to sidstnævnte. Det afrapporteres kun, hvor der er signifikante forskelle forskellige grupper af elever imellem.

##### Drengene var i højere grad glade for at skulle være med i forsøget end pigerne

Drengene svarer i højere grad end pigerne, at de var glade for det, da de først fik at vide, at de skulle være med i forsøget. 63 % af drengene er "helt enig" eller "delvist enig" i dette. For pigerne er andelen 53 %.

**TABEL 4.3**

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Da jeg fik at vide, at min klasse skulle være med i forsøget, var jeg glad for det

	Pige		Dreng		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	185	26 %	97	21 %	282	24 %
Delvist uenig	146	21 %	73	16 %	219	19 %
Delvist enig	184	26 %	143	32 %	327	28 %
Helt enig	194	27 %	139	31 %	333	29 %
Total	709	100 %	452	100 %	1161	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes køn, og hvor glade de blev, da de fik at vide, at deres klasse skulle være med i forsøget ( $P < 0,022$ ).

**Elever med lavt fagligt niveau var i højere grad glade for at skulle være med i forsøget**

Elever med et karaktergennemsnit fra grundskolen i den lavere ende af karakterskalaen var i højere grad glade for at skulle være med i forsøget, end elever med et gennemsnit i den højere ende af karakterskalaen. 67 % af eleverne med et gennemsnit fra folkeskolens afgangsprøver i den laveste kvartil svarer "helt enig" eller "delvist enig" i dette. For eleverne i højeste kvartil er andelen 47 %.

**TABEL 4.4**

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Da jeg fik at vide, at min klasse skulle være med i forsøget, var jeg glad for det

	1. kvartil (gns 2.5-6.7)		2. kvartil (gns 6.8-8.1)		3. kvartil (gns 8.2-9.5)		4. kvartil (gns 9.6-12)		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	37	16 %	62	22 %	76	25 %	103	30 %	278	24 %
Delvist uenig	37	16 %	47	17 %	55	18 %	80	23 %	219	19 %
Delvist enig	70	31 %	92	33 %	86	28 %	77	23 %	325	28 %
Helt enig	81	36 %	81	29 %	87	29 %	81	24 %	330	29 %
Total	225	100 %	282	100 %	304	100 %	341	100 %	1152	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks Grundskolekarakterregister (UDFK).

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes karaktergennemsnit fra folkeskolens afgangsprøver, og i hvilken grad de vurderer, at de var glade for det, da de fik at vide, at deres klasse skulle være med i forsøget ( $P < 0,000$ ).

## Elever med anden etnisk baggrund end dansk har i højere grad været tilfredse med at være med i forsøget

Elever med anden etnisk baggrund end dansk svarer i højere grad end elever med etnisk dansk baggrund, at de har været tilfredse med at være med i forsøget. 71 % af eleverne med anden etnisk baggrund er "helt enig" eller "delvist enig" i dette. Andelen for elever med etnisk dansk baggrund er 62 %.

TABEL 4.5

### Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Jeg har været tilfreds med at være med i forsøget med ikke at få karakterer i 1.g

	Dansk		Anden etnisk baggrund		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	162	16 %	25	15 %	187	16 %
Delvist uenig	219	22 %	24	14 %	243	21 %
Delvist enig	333	34 %	59	34 %	392	34 %
Helt enig	275	28 %	64	37 %	339	29 %
Total	989	100 %	172	100 %	1161	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikantstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes etnicitet, og i hvilken grad de har været tilfredse med at være med i forsøget med ikke at få karakterer i 1.g ( $P < 0,024$ ).

## Forskelle i elevernes vurdering af forsøget på tværs af skoler

Ser man på elevernes vurderinger af forsøget på de enkelte skoler i figur 4.1 og 4.2, ses det, at der er variation skolerne imellem. Der er i begge forsøgsår betydelig forskel på, hvor positivt eleverne vurderer det at have været med i forsøget på tværs af skoler.

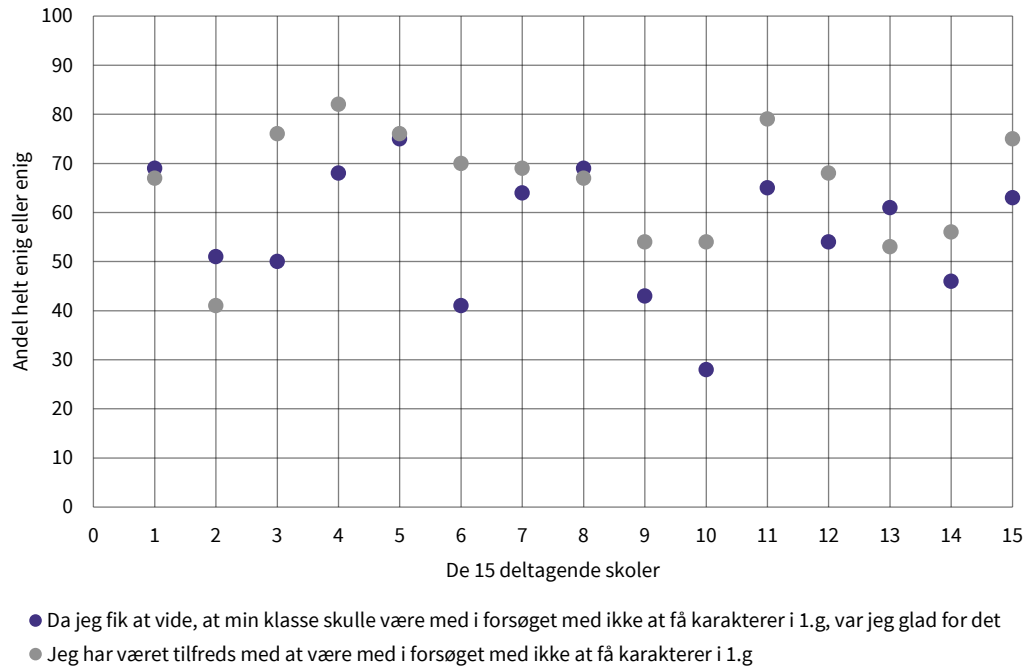
Hvor andelen af elever, der har været overvejende tilfredse med at være med i forsøget, på nogle skoler ligger omkring 50 %, så ligger andelen på andre skoler omkring 80 %. Disse forskelle kan ikke alene forklares med, at eleverne som udgangspunkt har været mere eller mindre positivt indstillede over for forsøget på forskellige skoler. For på en del af skolerne har eleverne ændret markant holdning til forsøget før og efter, de har været igennem det. På størstedelen af skolerne har elevernes holdning ændret sig i positiv retning, mens elevernes holdning på enkelte skoler har været uændret. På en række af skolerne har elevernes holdning til forsøget således rykket sig markant i positiv retning fra før til efter forsøget med helt op til 29 procentpoint.

Det er altså forskelligt, hvordan forsøget er blevet modtaget og oplevet af eleverne på de enkelte skoler. Inden for rammerne af denne undersøgelse er det ikke muligt at sige noget om, hvorvidt disse forskelle kan forklares med forskelle i skolernes indsats og/eller forskelle med hensyn til, hvilke elevtyper der har deltaget i forsøget fra skole til skole.



FIGUR 4.1

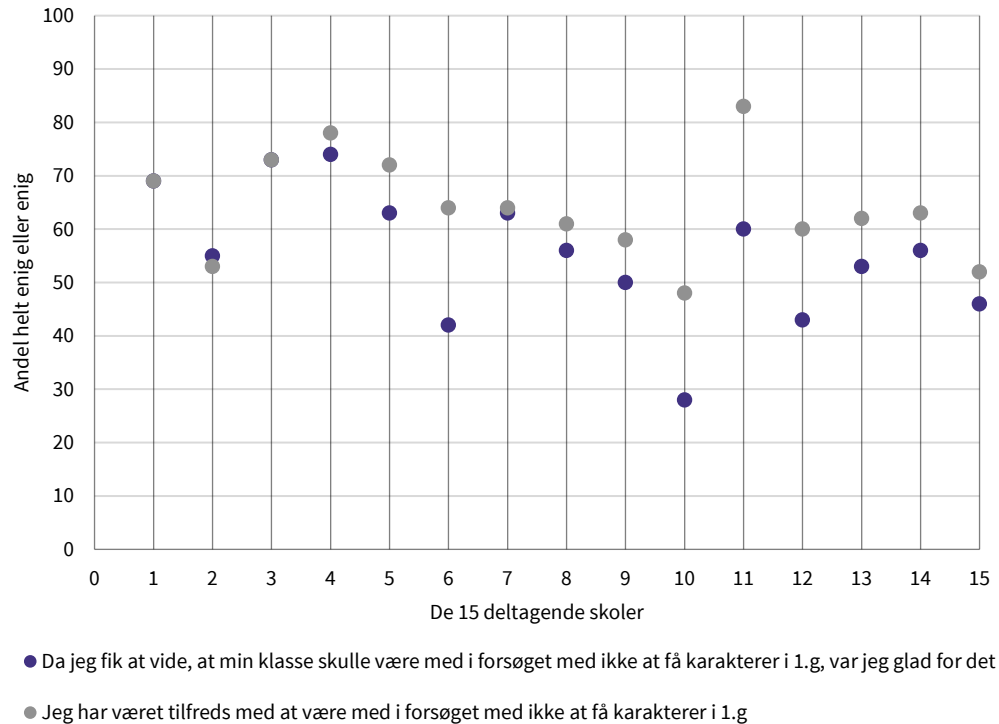
Elevernes vurdering af forsøget med karakterfri 1.g fordelt på skoler  
forsøgsår 2017/2018



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt karakterfri 1.g-elever 2018.

FIGUR 4.2<sup>8</sup>

### Elevernes vurdering af forsøget med karakterfri 1.g fordelt på skoler forsøgsår 2018/2019



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt karakterfri 1.g-elever 2019.

Sammenligner man elevernes vurderinger af forsøget på de enkelte skoler i de to forsøgsår, så ses det, at elevernes tilfredshed med forsøget går i negativ retning på færre skoler i andet end i første forsøgsår. I første forsøgsår går elevernes vurdering af forsøget i negativ retning fra før til efter forsøget på fire af skolerne og gør det med mellem 2-10 procentpoint. Mens det i andet forsøgsår kun gælder for en enkelt skole og der kun er tale om en ændring på to procentpoint. Dette kunne pege på, at skolerne i højere grad er ved at finde formen på arbejdet med karakterfriheden på forsøgets andet år. Omvendt ses det dog også, at på godt halvdelen af skolerne, nemlig ni ud af 15 skoler, er elevernes tilfredshed med forsøget i andet forsøgsår lidt lavere end i første forsøgsår. For stort set alle skoler er der dog kun tale om en forskel på 3-5 procentpoint. Endelig ses det også, at eleverne på nogle skoler var mere positive over for forsøget, før de havde været igennem det i første forsøgsår end i andet forsøgsår, mens det omvendte gør sig gældende på andre skoler.

De forskelle der er at spore mellem de to forsøgsår, kan dog ikke entydigt tilskrives skolernes indsatser i relation til forsøget i de to forsøgsår. De to forsøgsår er nemlig ikke direkte sammenlignelige, idet forskellige elever, herunder elever på forskellige studieretninger har indgået i forsøget på skolerne i de to forsøgsår, hvilket kan have betydning for elevernes vurdering af forsøget, idet forskellige elever har forskellige tilgange til karakterer og feedback, som de følgende afsnit vil udfolde.

8 For skole 1 og 3 har elevernes vurdering af forsøget, før og efter deltagelse i forsøget, været ens, hvorfor der kun optræder én markering i figuren for disse skoler.

## 4.2 Elevernes præferencer ift. karakterer og feedback

I dette afsnit beskrives elevernes præferencer ift., hvor ofte og hvornår de gerne vil have henholdsvis karakterer og feedback.

### 4.2.1 Eleverne vil gerne have både karakterer og feedback

Spørger man eleverne, om de helst vil have karakterer, feedback eller begge dele for en opgave, så svarer 8 ud af 10, at de foretrækker at få både karakterer og feedback (82 %). 15 % foretrækker kun at få feedback, mens 3 % foretrækker kun at få karakterer.

TABEL 4.6

Kan du bedst lide at få karakterer, feedback eller begge dele for en opgave?

	Antal	Procent
Både karakterer og feedback	963	82 %
Kun feedback	179	15 %
Kun karakterer	37	3 %
Total	1179	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt karakterfri 1.g-elever, 2018 og 2019.

Det gennemgående svar, når man spørger eleverne, hvorfor de foretrækker både at få karakterer og feedback, er, at karakterer og feedback kan to forskellige ting; feedbacken hjælper dem med, hvordan de kan blive bedre, mens karaktererne fungerer som et konkret pejlemærke på deres niveau i gymnasiet og deres fremtidige uddannelsesmuligheder. En elev forklarer:



Jeg synes, at den feedback, vi fik under karakterfritagelse, var rigtig god. Det var dejligt at få en feedback, hvor det var tydeligt, hvad man kunne gøre bedre. Det kunne man lære meget af. Men jeg foretrækker at få både karakter og feedback, for karakteren gør, at du ved, hvor du ligger, og hvor højt du skal prioritere fagene ift. hinanden.

Beder man eleverne om at vælge mellem enten at få en karakter for eller feedback på en opgave, så foretrækker halvdelen af eleverne at få feedback (51 %), en tredjedel at få karakter (35 %), mens de resterende er i tvivl (14 %).

TABEL 4.7

Hvis du skal vælge mellem enten at få en karakter eller feedback på en opgave, hvilken tilbagemelding foretrækker du så?

	Feedback		Karakterer		Ved ikke		Total
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	
Total	320	51 %	220	35 %	91	14 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt karakterfri 1.g-elever, 2019  
Note: Eleverne er kun blevet stillet dette spørgsmål i 2019.

#### 4.2.2 Ønske om hyppig, grundig feedback og karakterer indimellem

Dykker man lidt mere ned i elevernes præferencer ift. karakterer og feedback, så peger de kvalitative interviews på, at eleverne generelt ønsker at få hyppig og grundig feedback, der kan hjælpe dem med, hvordan de kan blive bedre. Samtidig vil eleverne også gerne have en karakter som pejlemærke på deres niveau, men for en del af eleverne ville det være tilstrækkeligt med karakterer en gang imellem, fx i form af standpunktskarakterer eller for større projekter. En elev fortæller:



Det kunne være fint med en blanding af karakterfrihed og standpunktskarakterer, så man til dagligt var karakterfri, men tre gange om året fik svar på, hvor man ligger. Så er der plads til at forbedre sig i undervisningen, men man kan stadig følge udviklingen i karaktererne.

Elevernes efterspørgsel efter karakterer afhænger i høj grad også af, hvor god de oplever, at den feedback, de får, er, og om de oplever, at feedbacken giver dem en indikation på deres faglige niveau eller ej. Nogle elever ønsker dog uanset hvad at få karakterer for alt, hvad de laver i skoleregi, både af hensyn til deres motivation og for at kende deres niveau både løbende i gymnasiet og i forhold til fremtidige uddannelsesmuligheder.

#### Den rette timing ift. karakterer og feedback har betydning for eleverne

En del af eleverne fortæller, at hvis de får karakterer og feedback samtidig, så har de en tendens til at fokusere på karakteren frem for på feedbacken. Det vil sige, at timingen ift., hvornår eleverne får hhv. karakterer og feedback, og om de får det samtidig eller hver for sig, kan have betydning for, hvor meget eleverne forholder sig til feedbacken. Fordi feedbacken får mere opmærksomhed, hvis den kommer forud for en karakter, foreslår nogle elever selv, at de først får feedback, de skal forholde sig til, og først derefter en karakter. En elev fortæller:



Jeg ville gerne have, at vi først fik feedback, og så efter lidt tid fik karakteren. For så kunne man fokusere på det, som skulle gøres bedre. Så man ikke bare dropper alt, fordi man har fået en karakter, som man ikke er tilfreds med.

Den rette timing ift. fordelingen mellem feedback og karakterer handler også om, tidspunktet på skoleåret og hvilke fag der er tale om. For det første er eleverne glade for feedback i starten af skoleåret, og også gerne uden karakterer, så de har ro til at sætte sig ind i nye fag og områder. Men i slutningen af skoleåret vil eleverne også gerne have et billede af, hvor de ligger fagligt.

For det andet har det betydning for eleverne, hvorvidt der er tale om afsluttende fag. I de afsluttende fag, hvor der ikke er lang tid til, at eleverne får karakterer, der kommer på eksamensbeviset, er det vigtigere for eleverne med hyppige karakterer for at vide, hvor de ligger. En elev siger:



Hvis det er et afsluttende fag, så er det vigtigt at få karakterer tit. Hvis nu vi har forskellige emner, så har man også brug for karakterer løbende, så man kan se, hvad man er god til og ikke er god til. Hvis det bare er et gennemsnit, så ved du ikke, hvad du skal forbedre til eksamen.

### 4.2.3 Forskellige elevers præferencer for karakterer og feedback

Krydser man elevernes besvarelser ift. deres præferencer for karakterer og feedback med registerdata om elevernes baggrund, optræder der enkelte signifikante forskelle for så vidt angår elevernes køn og deres forældres uddannelsesbaggrund, men ikke for så vidt angår etnicitet, fagligt niveau og husstandsindkomst.

#### Forskelle i piger og drenges præferencer for karakterer og feedback

Ved spørgsmålet om, hvorvidt eleverne foretrækker karakterer, feedback eller begge dele for en opgave, svarer flere piger end drenge, at de gerne vil have både karakterer og feedback. 84 % af pigerne foretrækker at få både karakterer og feedback, mens det gælder 78 % af drengene.

TABEL 4.8

Kan du bedst lide at få karakterer, feedback eller begge dele for en opgave?

	Pige		Dreng		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Både karakterer og feedback	595	84 %	354	78 %	949	82 %
Kun feedback	100	14 %	77	17 %	177	15 %
Kun karakterer	13	2 %	24	5 %	37	3 %
Total	708	100 %	455	100 %	1163	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes køn, og hvorvidt de bedst kan lide at få karakterer, feedback eller begge dele for en opgave ( $P < 0,001$ ).

Skal eleverne vælge mellem enten karakterer eller feedback, vælger lidt flere piger end drenge feedback. 52 % af pigerne vælger feedback mod 49 % af drengene. Der er således tale om en lille om end signifikant forskel. 39 % af drengene vælger karakterer, mens det gælder for 31 % af pigerne.

**TABEL 4.9**

Hvis du skal vælge mellem enten at få en karakter eller feedback på en opgave, hvilken tilbagemelding foretrækker du så?

	Pige		Dreng		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Feedback	193	52 %	124	49 %	317	51 %
Karakter	117	31 %	99	39 %	216	35 %
Ved ikke	62	17 %	28	11 %	90	14 %
Total	372	100 %	251	100 %	623	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes køn, og hvorvidt de foretrækker at få feedback eller karakterer som tilbagemelding på en opgave, hvis de skal vælge mellem de to muligheder ( $P < 0,048$ ).

### Forskelle i elevernes præferencer for karakterer og feedback afhængig af forældres uddannelsesniveau

Flere elever af forældre med lange videregående uddannelser ville foretrække feedback frem for karakterer, hvis de skulle vælge, end det er tilfældet for de øvrige elever. 62 % af eleverne, hvis forældre har en lang videregående uddannelse, ville foretrække feedback. Til gengæld svarer kun 44 % af eleverne, hvis forældre har ingen erhvervskompetencegivende uddannelse eller en eud, at de ville foretrække feedback. For elever, hvis forældre har hhv. en kort eller mellemlang videregående uddannelse er andelen, der foretrækker feedback på hhv. 53 % og 47 %.

**TABEL 4.10**

Hvis du skal vælge mellem enten at få en karakter eller feedback på en opgave, hvilken tilbagemelding foretrækker du så?

	Ingen erhvervskompetencegivende uddannelse		Mindst en EUD		Mindst en KVU		Mindst en MVU		Mindst en LVU	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Feedback	20	44 %	73	44 %	21	53 %	89	47 %	114	62 %
Karakter	16	36 %	63	38 %	16	40 %	74	39 %	47	26 %
Ved ikke	9	20 %	29	18 %	3	8 %	27	14 %	22	12 %
Total	45	100 %	165	100 %	40	100 %	190	100 %	183	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks Register for højest fuldførte uddannelse (UDF).

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes forældres højest fuldførte uddannelse, og hvorvidt eleverne foretrækker enten at få en karakter eller at få feedback på en opgave, hvis de skal vælge mellem de to muligheder ( $P < 0,026$ ).

## 4.3 Karakterer og feedbacks betydning for elevernes motivation og tilgang til opgaver og undervisning

I dette afsnit beskrives det, hvilken betydning karakterer og feedback har for elevernes motivation og tilgang til opgaver og undervisning, og i forlængelse heraf for deres faglige udbytte.

### 4.3.1 Karakterer kan motivere eleverne til en ekstra indsats

Karakterer kan motivere en stor del af eleverne til at gøre en ekstra indsats. Det gælder særligt høje karakterer (95 %), men også lavere karakterer end forventet kan motivere en stor del af eleverne (69 %). Til gengæld mister eleverne tit motivationen, hvis karaktererne ikke bliver bedre, selvom de gør en indsats (65 %). For knap to ud af tre elever gælder det, at de ville sige mere i undervisningen, hvis de fik karakterer (60 %), og at de ville gøre mere ud af skriftlige opgaver, hvis de fik karakterer (66 %).

TABEL 4.11

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?

	Helt enig	Delvist enig	Delvist uenig	Helt uenig	Total
Jeg mister tit motivationen, når jeg oplever, at karaktererne ikke bliver bedre, selvom jeg gør en indsats (N = 1179)	23 %	42 %	25 %	10 %	100 %
Når jeg får lavere karakterer end forventet, motiverer det mig til at gøre en ekstra indsats (N = 1179)	26 %	43 %	26 %	6 %	100 %
Når jeg får lavere karakterer end forventet, mister jeg motivationen til at gøre en ekstra indsats (N = 1179)	7 %	30 %	39 %	24 %	100 %
Når jeg får høje karakterer, motiverer det mig til at gøre en indsats for at fastholde dem (N = 1182)	64 %	31 %	4 %	2 %	100 %
Når jeg får høje karakterer, holder jeg op med at gøre en ekstra indsats (N = 1179)	4 %	12 %	35 %	49 %	100 %
Hvis vi fik karakterer, ville jeg sige mere i undervisningen (N = 1178)	24 %	36 %	24 %	16 %	100 %
Jeg ville gøre mere ud af skriftlige opgaver, hvis jeg fik karakterer (N = 1177)	32 %	34 %	23 %	10 %	100 %
Jeg prioriterer særligt at lave lektier i de fag, som jeg afslutter til sommer og får karakterer i (N = 1178)	38 %	35 %	18 %	10 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt karakterfri 1.g-elever, 2018 og 2019.

Når en del af eleverne motiveres af at få karakterer, handler det blandt andet om, at de oplever karakterer som en konkret størrelse at forholde sig til, der giver et tydeligt mål for, om man er blevet bedre. Samtidig kan karakterer hjælpe eleverne med at prioritere i deres skolearbejde og gør det muligt for dem at sætte mål for, hvilke karakterer man gerne vil opnå i et fag eller i en aflevering. Næsten tre ud af fire elever svarer, at de særligt prioriterer at lave lektier i de fag, som de afslutter til sommer og får karakterer i (73 %). En elev fortæller:



Jeg kan ikke lide, at vi ikke får karakterer, for det er en stor motivationsfaktor for mig at gå efter noget. En karakter er fast og konkret ift., hvor du ligger.

Samtidig motiveres en del af eleverne også af at få karakterer, fordi karaktererne er det, der står på eksamensbeviset, når de er færdige med gymnasiet, hvilket har betydning for elevernes videre uddannelsesmuligheder. For en del af eleverne er det primære mål derfor at få gode karakterer, mens det er mere underordnet, hvor meget eller lidt de reelt lærer og udvikler sig fagligt. En elev fortæller:



Jeg kan være ligeglad med feedbacken, hvis jeg bare får gode karakterer. Jeg er ligeglad med, hvad jeg lærer, så længe læreren føler, at jeg har styr på mit stof. Det hænger også sammen med, hvad man vil efter gymnasiet. Man skal have gode karakterer, hvis man vil ind på forskellige studier.

### Karakterfrihed kan for nogle elever gå ud over seriøsiteten

Både elever og lærere oplever, at karakterfrihed for nogle elever kan gå ud over seriøsiteten og indsatsen i skolen. Dette hænger netop sammen med, at karakterer er en væsentlig motivationsfaktor for en del af eleverne samtidig med, at eleverne bruger viden om hvorvidt, de får karakterer eller ej, til at prioritere i, hvor det er særligt vigtigt at lægge en indsats. Som tabel 4.11 viser, oplever godt halvdelen af eleverne, at de i klassen gør sig mindre umage i undervisningen, når de ikke får karakterer (55 %). En elev beskriver, hvordan fraværet af karakterer gør, at han tager undervisningen mindre seriøst:



Det er helt klart lettere at sætte sig bagerst i klassen og sidde på Facebook, når man ikke får karakterer. Det er nemmere at sige, at i dag gider jeg ikke, der skal jeg bare sidde bagerst.

Samme tendens oplever lærerne, der fortæller, at det kræver en moden tilgang og selvdisciplin af eleverne ikke at lade fraværet af karakterer blive en sovepude, og at eleverne ikke altid er i stand til det i 1.g.

TABEL 4.12

### Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?

	Helt enig	Delvist enig	Delvist uenig	Helt uenig	Total
I klassen gør vi os mindre umage i undervisningen, når vi ikke får karakterer (N = 1175)	19 %	36 %	33 %	12 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt karakterfri 1.g-elever, 2018 og 2019.

## 4.3.2 Feedback kan også motivere eleverne til en ekstra indsats

Karakterer kan virke motiverende for en del af eleverne, men karakterer er for størstedelen af eleverne ikke den eneste grund til at gøre en indsats (67 %). Feedback kan også motivere en stor del af eleverne. Otte ud af ti elever svarer, at feedback motiverer dem til at gøre en ekstra indsats (80 %), mens godt to ud af tre svarer, at de får mere lyst til at sige noget i undervisningen, når de ved, at de får feedback på det, de siger (68%). I de kvalitative interviews peger eleverne på, at feedback kan virke motiverende, både fordi det hjælper dem med, hvad der er deres styrker og svagheder, og hvordan de skal blive bedre, og fordi feedback opleves som en anerkendelse af deres arbejde og indsats.



TABEL 4.13

### Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?

	Helt enig	Delvist enig	Delvist uenig	Helt uenig	Total
Hvis man ikke får karakterer, er der ikke nogen grund til at gøre en indsats (N = 1179)	7 %	26 %	32 %	35 %	100 %
Når jeg får feedback, motiverer det mig til at gøre en ekstra indsats (N = 1179)	29 %	51 %	14 %	6 %	100 %
Hvis jeg ved, at jeg får feedback på det, jeg siger i undervisningen, får jeg lyst til at sige mere (N = 1176)	23 %	45 %	24 %	9 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt karakterfri 1.g-elever, 2018 og 2019.

Eleverne understreger dog, at ikke al feedback er lige motiverende. Ukonkret, overfladisk og kortfattet feedback kan tværtimod have en demotiverende virkning på eleverne. Omvendt kan det, eleverne betragter som god feedback, nemlig feedback, der er konkret, handlingsanvisende og udfoldet, virke motiverende for eleverne, fordi det hjælper dem med at vide, hvor deres styrker og svagheder ligger, og hvordan de bedst kan arbejde videre. To elever uddyber:



Motivationen har været meget lille ved de opgaver, hvor man ikke har fået god feedback. For du har brugt lang tid på en opgave, tænkt på den efterfølgende og glædet dig til at få feedback. Og så får du bare at vide, at det er en 'fin opgave'. Det bliver en lidt flad fornemmelse.



Man kan godt mærke forskel på sin egen indsats [afhængig af hvor god feedback, man får]. I engelsk, hvor man får den lange feedback, har man mere lyst til at lave opgaverne end i de andre fag.

Både ris og ros i feedbacken kan virke motiverende for eleverne. De oplever, at det kan give et motivationsboost at få at vide, hvad man har gjort godt og er god til, men samtidig kan feedback om, hvad man har brug for at arbejde med, give lyst til at gøre det bedre næste gang.

Når feedbacken kan virke motiverende for eleverne, hænger det også sammen med, at eleverne føler sig set og anerkendt for deres arbejde, når de får personlig feedback og bliver motiveret af, at læreren har personlige forventninger til dem.

#### 4.3.3 Karakterfriheden kan understøtte et trygt læringsrum

Eleverne kan altså blive motiveret af karakterer såvel som feedback. Til gengæld betyder fraværet af karakterer, for godt en tredjedel af eleverne, at de i højere grad tør komme på banen i undervisningen og sige noget, de ikke er sikre på (39 %). Ligesom knap halvdelen af eleverne tør prøve mere af i skriftlige opgaver, når de ikke får karakterer (47 %).

TABEL 4.14

### Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?

	Helt enig	Delvist enig	Delvist uenig	Helt uenig	Total
Når vi ikke får karakterer, tør jeg i højere grad sige noget, jeg ikke er sikker på i undervisningen (N = 1177)	12 %	27 %	35 %	26 %	100 %
Jeg tør at prøve mere af i skriftlige opgaver, når jeg ikke får karakterer (N = 1177)	16 %	31 %	34 %	19 %	100 %
Når jeg ved, at jeg ikke får karakterer, får jeg mere lyst til at møde op til undervisningen, selvom jeg er uforberedt (N = 1176)	18 %	34 %	27 %	21 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt karakterfri 1.g-elever, 2018 og 2019.

I de kvalitative interviews fylder det for både lærere og elever, at de oplever, at karakterfriheden kan være med til at understøtte et trygt læringsrum, hvor eleverne tør stille spørgsmål, eksperimentere og komme på banen i undervisningen, selvom de ikke er sikre på at have det rigtige svar. En elev fortæller om, hvordan fraværet af karakterer skaber et rum i klassen, hvor man i højere grad tør sige noget, man ikke er sikker på:



En positiv effekt ved ikke at få karakterer er, at det skaber et andet rum i klassen. Der er mange i vores klasse, der har haft oplevelsen af, at det blev nemmere at sige noget i timen i 1.g, mens de holdt op med at gøre det i 2.g, fordi det ligger i baghovedet, at du bliver vurderet. Når du får sat en karakter på den vurdering, så er det sværere at få sig selv til at sige noget i undervisningen, fordi man er bange for det, læreren tænker.

På samme vis fortæller elever og lærere, at eleverne i højere grad tør stille spørgsmål for at lære og forstå, når de ikke får karakterer og derfor ikke spekulerer over, om det vil gå ud over lærerens bedømmelse af dem. Ligesom flere elever også fortæller, at de tør gå mere afprøvende og eksperimentelt til værks både i undervisning og opgaver, når de ved, at de får feedback frem for at blive bedømt med en karakter. To elever fra 2.g fortæller:



Man får lejlighed til at eksperimentere lidt. I 1.g oplevede jeg, at hvis jeg fik en dansk- eller engelsk opgave, så prøvede jeg nogle forskellige ting. Nå, det virkede ikke, okay. Nu var det jo bare feedback, så det handlede mere om at lære end at få en karakter. Det var vildt rart.



Ja, det var også rart i 1.g, når vi sad i undervisningen, så var det lidt mere et eksperimentelt rum, hvor folk turde sige meget mere. Nu dvæler man mere ved det, hvis man er ved at række hånden op, fordi man tænker; ej rykker jeg nu en karakter ned, hvis jeg siger noget dumt.

Elevernes tilgang til skole og undervisning er således ikke en statisk størrelse, og erfaringen blandt nogle lærere og elever er, at karakterfriheden kan give plads til andre motivationsformer. En elev fortæller, hvordan hun var motiveret af noget forskelligt i den karakterfrie periode i 1.g og så i 2.g:



Motivationen har ændret sig. I 1.g deltog man, fordi man syntes, at det var interessant. I 2.g er det blevet karaktererne, der er motivationen igen. Det kan godt være, at motivationen om, at det er spændende, blev hængende, men man faldt hurtigt tilbage til vanerne fra folkeskolen, hvor man fik karakterer.

### Karakterfrihed kan få normalt tilbageholdende elever på banen mundtligt, men kan mindske elevernes fokus på skriftligt arbejde

Hvor karakterfriheden for nogle elever kan virke demotiverende ift. at komme på banen i undervisningen, kan fraværet af karakterer få andre, der normalt er tilbageholdende med at deltage, eksempelvis fordi de er fagligt usikre, mere på banen. Lærerne fortæller, hvordan elevernes åbenhed over for at deltage med både inputs og spørgsmål styrker deres faglighed. En lærer fortæller:



Mundtligt synes jeg virkelig, at jeg kan mærke en klasse, som er meget mere på banen, og det har noget med stemningen at gøre. Det gør også noget for fagligheden, for hvis du øver dig i at sige noget fagligt, så bliver du også dygtigere. Det har også haft en positiv indflydelse på deres afsluttende karakter i forhold til, hvis de havde fået karakter igennem hele året, for så havde de ikke turdet sige noget.

Lærerne oplever samtidig, at hvor karakterfriheden kan styrke en del af elevernes mundtlige deltagelse i undervisningen, fordi de tør deltage, spørge og prøve mere af i undervisningen, så kan den samtidig betyde, at eleverne fokuserer mindre på deres skriftlige arbejde, fordi de ikke nødvendigvis gør ligeså meget ud af deres skriftlige opgaver, som hvis de fik karakterer. En lærer fortæller:



Min klasse har sagt, at der er flere, der tør være med i undervisningen, og jeg oplever også en klasse, hvor rigtig mange deltager. Men der er også nogle, der har sagt, at de måske kunne have været mere seriøse med de skriftlige afleveringer, hvis de havde fået karakter. Selvom de var den fagligt dygtigste klasse, så var det ikke altid dem, der lavede de bedste opgaver. Så måske de ikke gør sig helt så umage med de skriftlige opgaver.

Lærerne ser det dog af flere grunde ikke som entydigt negativt, at eleverne går lidt mindre op i, at deres skriftlige arbejde skal være helt perfekt. For det første har lærerne det indtryk, at eleverne i højere grad tør aflevere en opgave, som de selv har arbejdet med, når de ikke får karakterer for deres skriftlige arbejde. Det betyder ifølge lærerne, at elevernes skriftlige arbejde i højere grad er udtryk for, hvad de selv kan og ikke kan, frem for at familie og venner har været inde over, eller at eleverne lægger sig tæt op ad gode opgaver fra internettet for at kunne aflevere den bedst mulige opgave. En lærer fortæller:



Når vi ser opgaver, der ikke er så gode som ellers, kan det være, at mor og far ikke har været helt så meget inde over. Jeg oplevede en dygtig pige, der sagde, at i folkeskolen fik hun altid sin mor til at læse tingene grundigt igennem. Jeg er sikker på, at hun selv har lavet et kæmpe arbejde først, men grunden var, at den skulle være helt perfekt. Så først har hun lavet den, så har forældrene været inde over og rettet igennem igen. Det kan man lære meget af, men al den tid man bruger på at aflevere noget helt perfekt, den er måske givet bedre ud på en anden måde; at man ikke er så fokuseret på, at det skal være fejlfrit, men på at lære noget.

For det andet oplever en del af lærerne, at gymnasieelever generelt tænker, at der er et hierarki mellem skriftligt arbejde på den ene side og forberedelse til og deltagelse i undervisningen på den anden side, hvor eleverne prioriterer det skriftlige arbejde over det mundtlige. Derfor mener nogle af lærerne, at det er fint, at eleverne vægter det mundtlige lidt højere, end de plejer.

#### 4.3.4 Elevernes deltagelse i undervisningen er ikke kun et spørgsmål om, hvorvidt de får karakterer

Lærere og elever understreger, at selvom både karakterer og feedback kan have betydning for, hvor meget og hvordan eleverne deltager og arbejder med lektielæsning og opgaver, så afhænger dette naturligvis ikke kun af, om de får karakterer eller ej. Nogle af de ting, der også spiller ind, er

elevernes tidligere skoleerfaringer og deres relation til klassekammeraterne. Har en elev ikke lyst til at deltage og byde ind, handler det ikke nødvendigvis om, at man får karakterer, men også om, hvordan klassekammeraterne reagerer på det, eleven siger, eller om eleven føler, at han eller hun er godt nok med fagligt. En elev fortæller:



Jeg kan hurtigt føle mig rigtig dum i klassen, fordi der er mange, der er dygtigere fagligt, og de taler måske bedre end mig, og de bruger fagtermer, som jeg slet ikke kender til. De nævner ting ud over det, som de har lært, det er nyt stof, de har hjemmefra, og så føler jeg mig presset endnu mere ned. Jeg kan ikke engang det, vi har lært, og du kan det plus mere til.

Også relationen til læreren og den måde, læreren forholder sig til eleverne på, når de deltager, har betydning for, om eleverne har lyst til at deltage i undervisningen eller ej. Her kan læreren både understøtte, men også hæmme elevernes lyst til at byde ind. En elev fortæller om det sidste:



Jeg synes ikke, at vores lærere, specielt matematiklæreren, han er ikke god til at acceptere, at der er noget, vi ikke kan. Så det er måske lærerne, der kan gøre, at man ikke har lyst til at sige noget, man ikke er sikker på – det er nok ikke karaktererne.

Generelt fortæller lærerne dog, at de gør sig umage for at tilrettelægge og agere i undervisningen på en måde, der understøtter et trygt læringsrum, hvor eleverne har lyst til og mod på at deltage (jf. afsnit 3.2.1). Men det er vigtigt med en opmærksomhed på, hvad der fra et elevperspektiv skal til for, at de føler sig trygge i klassen.

#### **4.3.5 Fokus på feedback og et trygt læringsrum kan rykke eleverne fagligt – hvis eleverne bruger feedbacken til noget**

Eleverne oplever, at forsøget har været med til at øge fokus på at lære og undervisningen som et læringsrum og mindsket deres fokus på resultater. En del af eleverne er glade for, at der herved skabes mere rum til og opmærksomhed om faglig udvikling. En elev fortæller:



Jeg har ikke noget problem med karakterer, de er motiverende. Men jeg kan godt lide, at der er mere fokus på at lære og knap så meget på det resultat, man skal have til sidst. Det er rart, fordi det gør, at man fokuserer på at lære de ting, som man har med at gøre.

Ifølge eleverne hænger det øgede fokus på læring og faglig udvikling under forsøget sammen med, at karakterer kan give dem et billede af, hvor de ligger fagligt, men ikke hjælper dem med, hvordan de kan udvikle sig. Det gør feedback derimod. En elev fortæller:



Jeg føler ikke, at en karakter giver plads til, at man kan udvikle sig og gøre det bedre næste gang. Hvis nu man får en dårlig karakter, så tænker man bare, at jeg var dårlig, og så gider jeg ikke bruge energi på det. Med feedback får man noget at arbejde på i stedet for at få at vide, at du ikke klarede det særlig godt.

Lærerne fortæller, at det at fjerne karakterer til fordel for feedback kan være til gavn for læringen hos de elever, der normalt får topkarakterer, fordi de får fokus på, at de stadig kan blive bedre, selvom de får 12. En lærer fortæller:



Jeg tror, at dem i toppen, 12-talspigerne, har meget gavn af ikke at få karakterer, fordi de får fokus på også at komme videre og blive bedre. De går lidt i stå ved 12-tallerne. De tænker, at det er fint nok, og så laver de standardting. Så der er fokus på at lære, og at alle kan lære mere.

Lærerne fortæller, at de håber, at det store fokus på feedback hjælper eleverne med at udvikle sig fagligt, men understreger, at det kræver, at eleverne bruger og omsætter den feedback, de får, i deres videre arbejde, og at både lærer og elever understøtter, at eleverne tager den feedback, de får, med videre i deres efterfølgende skolearbejde. En lærer fortæller:



Hvis ikke de bruger det til noget og får en struktur på det, hvor man sikrer, at de bruger deres kommentar fra sidste gang, så er det jo spildt arbejde. Så får de ikke noget ud af det. Men hvis man får bundet sløjfen hver gang og får brugt kommentarerne, så tror jeg, at det gør en forskel.

## 4.4 Karakterer og feedbacks betydning for elevernes trivsel, relationer og klassekultur

I dette afsnit beskrives det, hvilken betydning karakterer og feedback har for elevernes trivsel, relationer til klassekammerater og læreren og for kulturen i klassen.

### 4.4.1 Karakterfrihed kan mindske elevernes oplevelse af pres, men gøre dem usikre på, hvilket niveau de ligger på

To ud af tre elever oplever, at de føler sig mindre pressede af at gå i skole, når de ikke får karakterer (65 %).

TABEL 4.15

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?

	Helt enig	Delvist enig	Delvist uenig	Helt uenig	Total
Når jeg ikke får karakterer, føler jeg mig mindre presset af at gå i skole (N = 1179)	33 %	32 %	20 %	15 %	100 %
Når jeg ikke får karakterer, savner jeg at blive anerkendt for mit skolearbejde (N = 1179)	31 %	38 %	21 %	11 %	100 %
Når jeg ikke får karakterer, gør det mig usikker, fordi jeg ikke ved, på hvilket niveau jeg ligger (N = 1179)	48 %	32 %	13 %	6 %	100 %
Jeg føler, at det er en vigtig del af min identitet, hvilke karakterer jeg får (N = 1178)	12 %	28 %	28 %	32 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt karakterfri 1.g-elever, 2018 og 2019.

Eleverne fortæller, at fraværet af karakterer kan flytte fokus fra, at bekymringer, forventninger og skuffelser ift. karakterer fylder meget i hverdagen, til at eleverne i højere grad kan fokusere på forståelse og læring. To elever fortæller:



Hver dag føles som en kamp for højere karakterer. Nu er der plads til forståelse og læring i undervisningen, i stedet for at man skal præstere det yderste og mere, end man egentlig har.



Det er jo som at blive vejret, man bliver på en måde målt og vejret psykisk, når man får karakterer for en opgave. Det er super hårdt hele tiden at skulle se sig selv i øjnene på den måde.

Når eleverne får karakterer, er en del af dem meget optagede af, at de i alle timer skal fremstå som de bedste udgaver af sig selv og som nogle, der har styr på faget. Når karaktererne tages væk, oplever eleverne, at det, foruden bedre rum for forståelse og læring, giver plads til, at man kan have en dårlig dag uden at skulle bekymre sig om, at det går ud over ens karakter. En elev fortæller:



Når man ikke får karakterer, så behøver man ikke at skulle shine hver dag og sige 20 rigtige ting i hver time. Det letter presset. Og hvis man har en dårlig dag, så behøver det ikke at gå udover ens karakter.

En del af eleverne har en tendens til at tage karaktererne meget nært og betragte de karakterer, de får, som en vurdering af dem som personer. En elev siger fx, at man godt kan "føle lidt, at man er det tal, som man får i karakter, så bliver man et 4-tal eller 02 eller 7".

Eleverne fortæller samtidig, at de har en tendens til at lade de karakterer, de betragter som dårlige, fylde mere i deres bevidsthed, end gode karakterer de er tilfredse med. Derfor kan det at få karakterer gå ud over deres trivsel. En enkelt dårlig karakter kan således komme til at skygge for de gode karakterer og præge elevernes humør. En elev fortæller:



Det er altid dejligt at få karakterer, når man får en god karakter. Men hvis man ikke har fået en god karakter, så hænger man sig alt for meget i det. Hvis jeg ved, at jeg i alle andre afleveringer har fået en mega god karakter, og jeg så får en karakter mindre, så kan jeg godt tænke, at så kan det bare være lige meget.

### **Karaktererne har både symbolsk og praktisk betydning for eleverne**

Elevernes besvarelser i spørgeskemaet (tabel 4.14) såvel som i de kvalitative interviews peger på, at karakterer har både en symbolsk og praktisk betydning for eleverne. Fraværet af karakterer kan gøre en stor del af eleverne (80 %) usikre, fordi de ikke ved, hvilket fagligt niveau de ligger på. Karakterer har en praktisk betydning for eleverne ift. at kende deres niveau, og de oplever ikke, at feedbacken ligeså tydeligt som en karakter udpeger for dem, hvilket niveau de ligger på. Det gør eleverne usikre, fordi de bruger karaktererne som pejlemærke for deres niveau løbende i gymnasiet såvel som for deres fremtidige uddannelsesmuligheder. En elev siger:



Jeg synes, at det sværeste var, at man ikke ved, hvor man ligger karaktermæssigt, når man ved, at tallet kommer til at stå på ens eksamensbevis til sidst. Tallet betyder mere, end man tror.

Eleverne forsøger i vid udstrækning at oversætte den feedback, de får, til karakterer, og en lærer fortæller eksempelvis, at hans elever har spurgt, om de kunne få smileyer, når nu de ikke fik karakterer. For en stor del af eleverne har karaktererne også en mere symbolsk betydning, og fraværet af karakterer betyder, at de savner at blive anerkendt for deres skolearbejde (69 %), og for lidt under halvdelen af eleverne (40 %) betragtes de karakterer, de får, også som en vigtig del af deres identitet. Eleverne fortæller, at karakteren for dem udgør en anerkendelse af, at man har gjort en indsats. En elev fortæller:



Når man bruger så meget tid på afleveringer, så er det træls at få 'rigtig godt arbejde', 'fint nok' eller 'OK'. Der kan jeg godt savne at, når man får et 10- eller 12-tal, så bliver man mega glad og føler sig anerkendt, og at det var det hele værd.

#### 4.4.2 Karakterfrihed kan styrke fællesskab og relationer til klassekammerater

Når det gælder relationen til klassekammeraterne, så er elever og læreres erfaring, at fraværet af karakterer kan mindske sammenligning og konkurrence eleverne imellem og styrke fællesskabet og samarbejdet i klassen.

To ud af tre elever (66 %) svarer, at de sammenligner sig mindre med hinanden i klassen, når de ikke får karakterer, og knap halvdelen af eleverne (48 %) svarer, at de bliver mere åbne over for at hjælpe hinanden, når de ikke får karakterer.

TABEL 4.16

##### Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?

	Helt enig	Delvist enig	Delvist uenig	Helt uenig	Total
I klassen bliver vi mere åbne over for at hjælpe hinanden, når vi ikke får karakterer (N = 1176)	11 %	37 %	34 %	17 %	100 %
I klassen sammenligner vi os mindre med hinanden, når vi ikke får karakterer (N = 1176)	26 %	40 %	22 %	12 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt karakterfri 1.g-elever, 2018 og 2019.

Eleverne fortæller i de kvalitative interviews, at når de får karakterer, sammenligner de sig i høj grad med klassekammeraterne, og at det kan skabe en konkurrencementalitet, hvor de har stort fokus på, hvor de ligger karaktermæssigt ift. hinanden, og karaktererne bliver en del af elevernes identitet. En elev beskriver:



Jeg synes, at der er meget snak, når du har fået en karakter. Man begynder hurtigt at sammenligne sig med andre og spørge, hvad de har fået. Og hvis det ikke er gået så godt, så kan man godt føle sig lidt som et dårligt menneske, og hvis det er gået godt, så kan det være, man tænker, okay, jeg er meget bedre end den anden.

Fordi der kan opstå en konkurrencementalitet eleverne imellem, når det kommer til karakterer, kan eleverne finde på at afholde sig fra at hjælpe deres klassekammerater. En lærer fortæller:



Jeg spurgte eleverne: når vi når frem til 2.g, og I skal til at have karakterer, vil I så ændre jeres adfærd og den måde, I arbejder sammen på? Og der var nogle, der sagde, at så kunne det godt være, at man ville være lidt mere tilbageholdende med at give gode svar til andre, for så er man i en karakterkonkurrencesituation. Og vi skal jo ind de samme steder [videregående uddannelser], og hvis jeg har hjulpet en med at komme op på mit niveau eller højere, så er jeg pludselig bagerst.

På samme vis fortæller eleverne, at hvorvidt man får karakterer eller ej, også kan have betydning for, hvem de vil arbejde sammen med i gruppearbejde, fordi man vil undgå at arbejde sammen med elever med et lavere fagligt niveau af frygt for, at det kan trække ens karakter ned.

Når eleverne får feedback frem for karakterer, oplever de, at konkurrencesituationen bliver mindsket, og sammenligning sværere. En elev fortæller, at ”det er rart, at det ikke bliver så konkurrencepræget, når man ikke får karakterer. Så man ikke er sådan, ej Sofie fik 4, og jeg fik kun 02”. Samtidig

oplever eleverne, at fokus på feedback frem for karakterer kan bidrage til, at fokus bliver flyttet fra bedømmelse til, hvordan man selv og klassekammeraterne kan blive bedre. En elev fortæller:



**Nogle gange sidder vi med en klassekammerat og læser vores feedback igennem. Man bedømmer ikke rigtig hinanden, man hjælper bare hinanden til at forstå, hvad man skal gøre bedre. Man tænker ikke rigtig ud fra, hvor god man er i faget.**

Lærere og elever oplever i forlængelse heraf, at fraværet af karakterer kan understøtte, at der opstår en større grad af fællesskab i klassen. Det styrkede fællesskab betyder, at eleverne i højere grad er på lige fod på tværs af faglige niveauer, hvor alle elever uanset fagligt niveau har en stemme, og eleverne i mindre grad bliver grupperet eller ”stemplet” pga. deres karakterer. En elev fortæller, at hans klasse ”aldrig har været opdelt i grupper. Så det med at vi ikke fik karakterer, det hjalp os til, at vi alle var sammen. Der var ingen bokse med, at det er hende, der får 12”.

Lærerne understreger dog, at det er vigtigt at huske på, at omend karakterer eller karakterfrihed kan være med til at præge elevernes relationer og kultur i klassen, så har mange andre faktorer, såsom den konkrete elevsammensætning i den enkelte klasse og de enkelte læreres undervisningspraksis, også stor betydning for, hvordan eleverne agerer over for hinanden og i klassen.

#### **4.4.3 Karakterfrihed og fokus på feedback kan styrke lærer-elev-relationen**

Lærere og elever oplever, at fraværet af karakterer og arbejdet med feedback kan styrke lærer-elev-relationen ved, at eleverne i mindre grad ser læreren som en bedømmer og i højere grad som en faglig støtte. Feedbackarbejdet opleves samtidig som relationsarbejde, fordi lærer og elever kommer tættere på hinanden end ved karaktergivning.

##### **Lærers rolle som bedømmer træder i baggrunden for rollen som faglig støtte**

Når eleverne får karakterer, kan nogle have en tendens til at skærme sig for læreren eller sætte en facade op. En lærer fortæller, at ”nogle gange gemmer de svage sig og tør næsten ikke kigge på en, for hvis man ser dem, så kan det være, at man opdager, at de skal have 02”. En elev siger, at ”nogle gange skulle man sætte en facade op, fordi det hele handlede om karakterer, og det behøver man ikke på samme måde nu, nu kan man bare snakke med læreren.”

Både lærere og elever oplever, at fraværet af karakterer og arbejdet med feedback kan gøre, at eleverne i højere grad betragter læreren som en støtte, der er på elevernes side og skal hjælpe dem med at blive bedre, frem for som en bedømmer, der skal vurdere dem. En lærer siger:



**Jeg tror, at man får en trænerrolle; at man er med dem, hvor de kan opleve en som bedømmer være mod dem, så er man mere med dem og kigger på, hvad de kan. Dermed får man en større ærlighed, fx hvis der er noget, eleverne ikke forstår. En større turde spørge ind til tingene.**

For eleverne betyder opfattelsen af læreren som en faglig støtte frem for en bedømmer, at de i højere grad tør stille spørgsmål og tale med deres lærere om det, der er svært, og som de har brug for hjælp til, frem for at skulle fremstå som, at de har styr på faget. En elev fortæller, at det skaber en mere åben relation til læreren, når man ikke får karakterer, men der er fokus på feedback i stedet:



**Man lærer noget om sig selv. Man snakker bedre med sine lærere, og dine lærere lærer dig at kende, så de kan hjælpe dig med dine svagheder og styrker. Jeg ved, at jeg kan gå over til mine lærere og sige, at jeg stadig har svært ved det her, og jeg ved, du kan se det i mine opgaver – lad os gøre noget ved det.**



Nogle elever bemærker dog, at læreren for dem at se stadig optræder i en bedømmerrolle, blot i det mere skjulte, når der ikke gives karakterer. En elev siger, at hun ”hele tiden havde i tankerne, at vi får et tal på et tidspunkt, og de skriver sikkert noget ned for den her aflevering”. En anden elev supplerer:



Jeg tænker på, om de et eller andet sted har skrevet, hvor vi ligger på skalaen, uden at vi har fået det at vide. Så ville der jo ikke være noget formål med det. Så fokuserer de jo stadig på karakterer, men så får vi det bare ikke at vide.

Lærerne stiller også selv spørgsmålstejn ved, om de reelt kan træde helt ud af bedømmerrollen for en stund, eller om den, som eleverne beskriver, blot bliver mindre eksplicit. Nogle lærere oplever, at de lykkes med at lægge bedømmerrollen helt fra sig, mens andre beskriver, at de stadig har den i baghovedet, fordi de er vant til det, og fordi rollen som bedømmer vender tilbage igen efter forsøgets afslutning. Bevidstheden herom blandt både nogle lærere og elever kan ifølge lærerne vanskeliggøre forsøgets intentioner, ligesom nogle lærere oplever, at man i en vis udstrækning tilbageholder information fra eleverne, når man fortæller dem, at al bedømmelse nu er væk.

### **Feedbackarbejde er også relationsarbejde**

Lærere og elever fortæller, at de oplever, at lærerne kommer tættere på den enkelte elev, og at eleverne føler sig set af læreren, når der arbejdes med feedback, og at feedbackarbejde i den forstand også er relationsarbejde. Dette hænger sammen med oplevelsen af, at der opstår en større grad af dialog mellem lærer og elever, når der er fokus på feedback frem for karakterer. Særligt en til en-samtaler mellem lærer og elever opleves som positivt for relationen og lærerens kendskab til eleven. En elev fortæller:



Når man fx kommer ud og snakker med læreren og har en en til en-samtale, hvor de siger, at du er god til det her, men du skal forbedre dig på det her punkt, så føler jeg, at jeg kommer lidt tættere på læreren, og at man får et bedre forhold til læreren. Og så har man også en tendens til at række hånden op i lærerens timer.

På samme vis fortæller lærerne, hvordan samtaler med eleverne rykker noget ift. lærer-elev-relationen, og at de håber, at den større tryghed i lærerens undervisning, det giver eleverne, også omsættes til, at de får lyst til at arbejde mere fagligt.



Samtalerne har rykket noget på relationen mellem lærer og elev, som vi er presset på i en tid med nedskæringer, og vi skal konfronteres med flere og flere elever. Så det er en mulighed for at sætte mig ned med det her menneske og lære hinanden bedre at kende. Der har jeg kunnet mærke, at de synes, at det har været dejligt at blive set og hørt af mig. Det betyder noget ift., at de trives bedre i det rum, hvor jeg underviser, og har det bedre med sig selv.

## **4.4.4 Karakterfrihed kan give eleverne en blødere start på gymnasiet, men kan gøre overgangen til 2.g sværere**

Både lærere og elever oplever, at karakterfriheden bidrager til at give eleverne en bedre overgang til og opstart på gymnasiet, men at fraværet af karakterer i 1.g til gengæld kan gøre overgangen til 2.g svær.

### **Karakterfrihed giver plads til at lande i gymnasiet både fagligt og socialt**

Eleverne oplever det at starte i gymnasiet med alt, hvad det indebærer af nye klassekammerater, lærere, omgivelser, fag og faglige krav, som en både faglig og social omvæltning. En del af eleverne og lærerne har oplevet, at karakterfriheden i 1.g har givet en både socialt og fagligt bedre opstart

på gymnasiet for eleverne, end hvis de havde fået karakterer med det samme (ud over de to obligatoriske prøvekarakterer i grundforløbet).

Eleverne forbinder det at starte i gymnasiet med en forøgelse af de faglige krav og har hørt mange rygter om, hvor mange karakterer man falder, når man går fra grundskolen til gymnasiet. Fraværet af karakterer giver eleverne mulighed for at mærke de forøgede faglige krav uden med det samme at blive bedømt og eventuelt slået ud af, at karaktererne er anderledes end dem, de var vant til at få i grundskolen. En elev fortæller:



Det fede har været, at man godt har kunnet mærke forskel på niveauet i folkeskolen og i gymnasiet, og der har det været fedt bare at komme ind og få feedback i stedet for, at man kommer ind og får sin første karakter, som man så ikke er tilfreds med, og så kan man være nede over det og have det i baghovedet hele tiden.

Dermed betyder karakterfriheden også, at det er nogle andre ting end karakterer, der får lov at fylde eleverne imellem i deres første tid på gymnasiet, og der bliver bedre plads til relationsdannelse med de andre elever. En elev fortæller:



Karakterer var ikke rigtig et samtaleemne. Det var på dagen, hvor der var fredagscafé, at standpunktskaraktererne blev offentliggjort, og alle de andre klasser gik og snakkede om dem, og det gjorde vi ikke. Mange af dem, vi snakkede med, som havde fået standpunktskarakterer, der havde det på en måde ødelagt deres aften. Så det var rart, at man bare kunne lade være med at tænke så meget over det.

Elever og lærere oplever også, at det gør noget positivt for fællesskabet og elevernes relationer til hinanden, når de ikke får karakterer og dermed heller ikke ser hinanden i lyset af, hvilke karakterer de får. En elev fortæller:



Det har været godt for det sociale i klassen, at man ikke til at starte med bliver stemplet som ham, der altid får 02, eller hende, der altid får 12. Det kunne man godt mærke i grundforløbsklassen, hvis man havde fået 12 i latin og AP, så var man 12-talspigen.

Samtidig understreger eleverne også, at det at få dannet gode relationer og et fællesskab i klassen ikke kun er til gavn for deres trivsel, men at det også har stor betydning for, hvordan klassekulturen er i undervisningen, og dermed for, hvordan og hvor meget man deltager, samarbejder og lærer.

### **Karakterfrihed i 1.g kan give nogle elever en overraskelse over eget niveau og et fagligt efterslæb i 2.g**

Flere elever fortæller, at de i 1.g, hvor de ikke har fået karakterer, har troet, at de var godt med i et fag og lå på et fint fagligt niveau, men at de i starten af 2.g, hvor karaktererne er vendt tilbage, er blevet overraskede over, at deres niveau og karakterer har været dårligere, end de troede. En elev fortæller:



Jeg fik et dunk i hovedet i kemi. Jeg syntes selv, det gik rimelig godt, og så var jeg tæt på at dumpe, da jeg fik en karakter. Jeg havde ingen idé om, hvor jeg lå henne i løbet af året. Man regnede med, at det gik godt, og så gik det ikke godt.

Fordi eleverne ikke nødvendigvis har et billede af deres niveau i 1.g, kan det for nogle elever betyde, at de først i 2.g indser, at de har et fagligt efterslæb ift. at nå det niveau, de ønsker, og måske også troede, de var på. En elev fortæller:



Man får nogle gange falske forhåbninger om, hvor man ligger. I 1.g regner man med, at man ligger fint nok i matematik, og at det hele går som det burde, og så slapper man også mere af. Men i 2.g får man at vide, at man får 4 i matematik – så går det måske ikke så godt. Og så er det på en måde for sent. Hvis jeg havde fået at vide i 1.g, at jeg ikke klarede det så godt i matematik, så ville jeg have taget det meget mere seriøst, men nu er det lidt for sent.

For nogle elever betyder fraværet af karakterer, at deres motivation bliver mindre, og at de betragter 1.g som et år, hvor man kan slappe af ift. at yde en faglig indsats. Først i 2.g går det rigtigt op for dem, at det, de lærer i 1.g, også skal bruges efterfølgende og danner udgangspunkt for, hvad de kan, og hvordan de klarer sig i faget i resten af gymnasietiden.

## 4.5 Elevernes udbytte af forsøget efter forsøgets afslutning

Som en del af undersøgelsen er der blevet gennemført interviews med elever, der har deltaget i forsøget med karakterfri 1.g i det forudgående skoleår, men som på interviewtidspunktet gik i 2.g. Desuden er der blevet gennemført interviews med lærere, der har modtaget klasser i 2.g, som har deltaget i forsøget i 1.g. Formålet med interviewene har været at opnå viden om, hvorvidt og hvordan lærere og elever oplever, at forsøget har haft betydning for eleverne efter forsøgets afslutning.

Lærerne, der i 2.g har modtaget klasser, der har været med i forsøget i det forudgående skoleår, svarer generelt, at de ikke kan udtale sig om, hvorvidt der er forskel på de klasser, der har været med i forsøget, og klasser, der ikke har været med i forsøget. Lærerne beskriver, at alle klasser altid er forskellige, og at antallet af forsøgsklasser på deres skole er for få til at kunne sige noget om, hvorvidt eventuelle forskelle mellem klasser skyldes forsøget eller andre faktorer. Lærerne har typisk kun modtaget en af forsøgsklasserne og har derfor et begrænset sammenligningsgrundlag.

### 4.5.1 Forsøget kan gavne klassekultur og fællesskab, men for nogle elever kan karakterernes tilbagevenden også udviske forandringerne

En del af eleverne oplever, at deltagelsen i forsøget har haft og fortsat har positiv betydning for deres selvbillede og tilgang til skolegang. Nogle elever oplever, at forsøget har givet dem mulighed for at blive klogere på dem selv, og at de med forsøget har lært, ”at man er mere end bare en karakter”. Ligesom de er blevet mere opmærksomme på, at det er okay at lave fejl, og at det faktisk kan være lærerigt.

En del af eleverne beskriver også, at forsøget har haft og fortsat har positiv betydning for klassekulturen og relationerne til klassekammeraterne og dermed for elevernes tryghed i klassen. Nogle elever beskriver, at de oplever, at forsøget har været med til at skabe et fællesskab og en samarbejdende klassekultur, som også hænger ved efter forsøget.

Dels fordi fraværet af karakterer har givet mere plads til det sociale. En elev siger fx, at ”det styrkede det sociale i klassen, fordi i et år skulle man ikke gå rundt og sammenligne sin karakter. Det var ikke en konkurrence, nu var det bare, at nu skal vi gøre det godt”. Dels fordi det at arbejde fagligt sammen om at blive bedre, som der har været fokus på i forbindelse med forsøget, både gavner de sociale fællesskaber og en faglig samarbejdskultur. En elev siger:



Hver gang vi fik standspunktsfeedback, så skulle vi sidde sammen i grupper og læse det igennem og hjælpe hinanden med at sætte mål for, hvad vi gerne vil, og hvordan vi vil opnå de mål, og det styrkede også det sociale i klassen. Man er ikke bange for at gå igennem ens opgaver med en anden, og man er ikke bange for at dele noter eller opgaver, fordi den anden så kan stjæle det og få en bedre karakter end en selv.

Andre elever oplever derimod, at forsøget med karakterfrihed ikke har haft nogen betydning for dem efterfølgende. Enten fordi de undervejs i forsøget har haft i baghovedet, at karaktererne ville vende tilbage, eller fordi de oplever, at de positive effekter, forsøget havde for dynamik, tilgange og relationer i klassen, såvel som for elevernes individuelle oplevelser af pres, har ændret sig igen, efter at karaktererne er kommet tilbage.

#### 4.5.2 Eleverne lærer at gøre brug af og give feedback

En del af eleverne, der har deltaget i forsøget i 1.g, fortæller, at noget, de helt konkret tager med sig fra forsøget, er at have lært at gøre bedre brug af den feedback, de får. Det vil for nogle sige overhovedet at forholde sig til feedbacken, men også at være bedre klædt på til, hvordan de konkret kan bruge og omsætte den feedback, de får. En elev fortæller:



Jeg har lært at bruge feedbacken og tage den til mig i stedet for slet ikke at kigge på den. Det var det, jeg plejede at gøre i folkeskolen. Jeg har lært, at hvis jeg får et 7-tal og havde forventet et 10-tal, så i stedet for at tænke, at jeg ikke kan rykke mig, for nu er jeg bare blevet stemplet som et 7-tal, så tænke mere positivt på, hvad jeg kan gøre bedre til næste gang, og bruge de kommentarer, jeg får.

Eleverne fortæller også, at de er blevet bedre til at give feedback til klassekammerater og generelt hjælpe og opfordre hinanden til at deltage. En elev siger:



Jeg kan også mærke, at vi opfordrer hinanden til at række fingeren op og sige noget. Når min sidekammerat siger noget, jeg tror, er svaret, så siger jeg, ræk fingeren op og sig det, det kan være, det er rigtigt. Du skal bare prøve, uanset hvad. Og det er ikke kun mig, der opfordrer, det er hele klassen, der opfordrer hinanden til at sige noget.

### 4.6 Overvejelser om, hvilken forskel en afgrænset periode med karakterfrihed kan gøre

Både lærere, ledere og elever fremhæver, at en række ydre forhold har stor betydning for, i hvilken grad et afgrænset forsøg som dette med karakterfrihed i (dele af) 1.g kan forventes at rykke på elevernes tankesæt og tilgang til undervisning, læring, karakterer og feedback, og hvorvidt eventuelle ændringer kan forventes at hænge ved i 2.g og derefter. De påpeger derfor, at det er vigtigt at se forsøgets resultater og erfaringer i lyset af dette.

Lærere, ledelse og elever pointerer, at det har stor betydning, at eleverne allerede er blevet vant til at få karakterer i grundskolen, når de starter i gymnasiet, og at det at tænke i karakterer derfor allerede er indlejret i dem. En lærer beskriver, at ”der er nogle strukturelle ting, der udfordrer forsøget” i kraft af, at ”eleverne er socialiseret til at have karakterer og præstationer og alle de tests i folkeskolen”. En elev beskriver i overensstemmelse med dette, at han stadig tænker i karakterer og bedømmelse, selvom han ikke får karakterer:



Jeg tror, at det, der gør det særligt svært for os, er, at vi altid har været vant til karakterer. Det er jo også noget, vi brugte i folkeskolen. Det er hele tiden det, vi er blevet målt og vejret på, og når det pludselig ikke er der, så tænker vi stadig på at blive målt og vejret alligevel.

Lærerne oplever, at det er centralt for elevernes indstilling til karakterfrihed, at de som lærere løbende begrundes, motiveres og har en dialog med eleverne om, hvad formålet med og udbyttet af karakterfriheden gerne skulle være, fordi tænkningen i karakterer ligger dybt i mange elever. En lærer fortæller:



Man skal lægge vægt på at få motiveret og få forklaret grundigt, hvad det er for måder at forstå læring på, vi arbejder med, og de skal vide, at man er oppe imod præstationskulturen, som mange godt ved, har slagsider. Udfordringen er, at de skal slippe den instrumentelle adfærd, som er styrende for, om de er motiverede for at læse lektier og gå ind i læringsadfærden.

Samtidig nævner lærere og ledelse også, at det er med til at udfordre forsøgets intention, at der reelt ikke er tale om et karakterfrit første skoleår, i og med at eleverne allerede i den første del af 1.g får to karakterer, der kommer på deres eksamensbevis som led i grundforløbet. Det betyder, at forsøget med karakterfri 1.g reelt kun løber, fra eleverne starter i deres studieretningsklasser hen på efteråret og frem til sommerferien. Både lærere og ledere oplever, at det kan udfordre forsøgets intentioner, at eleverne først får karakterer, der kommer på eksamensbeviset, hvorefter de skal overbevise eleverne om, at karaktererne nu i en periode ikke har betydning og ikke er noget, de skal tænke på. En lærer siger:



Det er måske en fejl med prøver og karakterer på grundforløbet. At have dem der, når du så går over til det karakterfrie. De hænger jo fast i de tal, de har fået der, og så er de allerede i bås. Det er mærkeligt, at vi møder dem med rent præstationsfokus og så nu ikke mere.

#### **4.6.1 Karakterer er en del af elevernes virkelighed, men eleverne har også brug for stærke feedback- og samarbejdskompetencer**

En del lærere, ledere og elever peger på, at hvis man for alvor skal rykke noget i elevernes tilgang til læring, karakterer og feedback, så er der behov for at starte tidligere med at nedtone brugen af karakterer eller lade forsøget være mere end et enkelt skoleår. En elev siger:



Man er nødt til at starte det tidligere, så man ikke er vant til karakterer på forhånd, for så gør det ikke så meget. Er det ikke fra 8. klasse, man får karakterer? Så går hele din verden der fra efter karakterer i stedet for god feedback.

Lærere og elever peger på, at det ikke blot handler om at nedtone brugen af karakterer tidligere, men også om i højere grad at træne eleverne i at modtage, omsætte og selv give feedback tidligere. En elev fortæller, at det tager tid at finde ud af, hvordan man skal forstå og bruge feedbacken:



Måske man allerede fra folkeskolen kunne have mere fokus på feedback i stedet for karakterer. Altså give feedback allerede fra 7. klasse, så man får en idé om det. Så lærer man også at kunne bruge feedbacken. For det tager tid at forstå feedbacken, man skal lige knække koden til, hvad der står.

Lærere, ledelse og elever understreger også, at karakterer ikke kun er noget, eleverne møder forud for gymnasiet, men også noget, eleverne møder igen senere i gymnasiet, og som har betydning for deres fremtidige uddannelsesmuligheder. Karakterer er en del af elevernes virkelighed, hvilket en del af dem er meget bevidste om. Men lærerne understreger, at ligesom karakterer er noget, eleverne

skal bruge senere hen, så er kompetencer til både at give og modtage feedback samt samarbejde og sparre om opgaver også noget, eleverne har brug fremadrettet på videregående uddannelser og i deres arbejdsliv, hvilket er vigtigt at få kommunikeret til eleverne. En lærer siger:



Vi lever i en summativ verden, hvor der skal stå en karakter på eksamensbeviset til sidst, og det kommer vi ikke ud over, så det gør det lidt svært. Det er det, eleverne har behov for, fordi de skal ud på de uddannelser. Mange skal bruge det, så hvor lang tid kan vi holde dem hen i en formativ verden. Men man prøver at motivere dem på, at de faktisk lærer mere af at få positiv feedback, og på, at de kan bruge det, de lærer, fremover. Det med at kunne arbejde sammen i teams og udveksle opgaver. Det er vigtigt, at man kan de ting. Det er kompetencer, der er vigtige i de videregående uddannelser.

## 4.7 Karakterer og feedbacks betydning for forskellige elever

I dette afsnit beskrives det, hvilke mønstre og forskelle i elevernes besvarelser der træder frem, når man krydser elevernes spørgeskemabesvarelser om, hvilken betydning karakterer, karakterfrihed og feedback har for eleverne, med registerdata om elevernes baggrund. Det afrapporteres kun, hvor der er signifikante forskelle forskellige grupper af elever imellem. Der er signifikante forskelle ift. betydningen af karakterer, karakterfrihed og feedback afhængigt af elevernes køn, faglige niveau og etnicitet, men ikke ift. husstandsindkomst og forældres uddannelsesniveau.

### 4.7.1 Forskelle i betydningen af karakterer, karakterfrihed og feedback afhængigt af køn

Når man inddeler eleverne efter køn, viser der sig en række forskelle ift., hvilken betydning karakterer, karakterfrihed og feedback har for eleverne.

#### **Karakterer og feedback kan i højere grad påvirke pigernes motivation**

Karakterer kan i højere grad have betydning for pigernes end for drengenes motivation målt på en række parametre. Det gælder i højere grad for pigerne end drengene, at de tit mister motivationen, når de oplever, at karaktererne ikke bliver bedre. 70 % af pigerne svarer, at de er "helt enig" eller "delvist enig" i dette. For drengene er andelen 59 %.

TABEL 4.17

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Jeg mister tit motivationen, når jeg oplever, at karaktererne ikke bliver bedre, selvom jeg gør en indsats

	Pige		Dreng		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	49	7 %	65	14 %	114	10 %
Delvist uenig	162	23 %	123	27 %	285	25 %
Delvist enig	311	44 %	181	40 %	492	42 %
Helt enig	187	26 %	85	19 %	272	23 %
Total	709	100 %	454	100 %	1163	100 %

Kilde: : Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikantstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes køn, og i hvilken grad de oplever at miste motivationen, når deres karakterer ikke bliver bedre ( $P < 0,000$ ).

Det gælder også i højere grad for pigerne end drengene, at de mister motivationen til at gøre en ekstra indsats, når de får lavere karakterer end forventet. 40 % af pigerne svarer, at de er "helt enig" eller "delvist enig" i dette. For drengene er andelen 34 %. Der er således tale om mindre om end signifikant forskel.

TABEL 4.18

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Når jeg får lavere karakterer end forventet, mister jeg motivationen til at gøre en ekstra indsats

	Pige		Dreng		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	150	21 %	127	28 %	277	24 %
Delvist uenig	280	39 %	169	37 %	449	39 %
Delvist enig	232	33 %	120	26 %	352	30 %
Helt enig	47	7 %	38	8 %	85	7 %
Total	709	100 %	454	100 %	1163	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikantstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes køn, og i hvilken grad de oplever at miste motivationen til at gøre en ekstra indsats, når de får lavere karakterer end forventet ( $P < 0,015$ ).

Ligeledes svarer pigerne også i højere grad end drengene, at høje karakterer motiverer dem til en ekstra indsats. 96 % af pigerne svarer, at de er "helt enig" eller "delvist enig" i dette. For drengene er andelen 91 %.

TABEL 4.19

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Når jeg får høje karakterer, motiverer det mig til at gøre en ekstra indsats

	Pige		Dreng		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	9	1 %	10	2 %	19	2 %
Delvist uenig	18	3 %	31	7 %	49	4 %
Delvist enig	202	28 %	150	33 %	352	30 %
Helt enig	480	68 %	262	58 %	742	64 %
Total	709	100 %	453	100 %	1162	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikantest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes køn, og i hvilken grad de oplever at føle sig motiveret til at gøre en ekstra indsats, når de får høje karakterer ( $P < 0,000$ ).

Men også feedback har større betydning for pigernes end drengenes motivation, idet pigerne i højere grad end drengene bliver motiveret til at gøre en ekstra indsats, når de får feedback. 82 % af pigerne svarer, at de er "helt enig" eller "delvist enig" dette. For drengene er andelen 77 %. Der er således tale om en lille om end signifikant forskel.

TABEL 4.20

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Når jeg får feedback, motiverer det mig til at gøre en ekstra indsats

	Pige		Dreng		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	31	4 %	38	8 %	69	6 %
Delvist uenig	96	14 %	66	15 %	162	14 %
Delvist enig	360	51 %	232	51 %	592	51 %
Helt enig	222	31 %	118	26 %	340	29 %
Total	709	100 %	454	100 %	1163	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikantest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes køn, og i hvilken grad de oplever, at feedback motiverer dem til at gøre en ekstra indsats ( $P < 0,016$ ).

### Piger savner i højere grad anerkendelse og bliver i højere grad usikre, fordi de ikke kender deres niveau, når de ikke får karakterer

Pigerne savner i højere grad end drengene at blive anerkendt for deres skolearbejde, når de ikke får karakterer. 72 % af pigerne svarer, at de er "helt enig" eller "delvist enig" i dette. For drengene er andelen 64 %.



TABEL 4.21

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Når jeg ikke får karakterer, savner jeg at blive anerkendt for mit skolearbejde

	Pige		Dreng		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	64	9 %	65	14 %	129	11 %
Delvist uenig	141	20 %	99	22 %	240	21 %
Delvist enig	266	38 %	171	38 %	437	38 %
Helt enig	238	34 %	119	26 %	357	31 %
Total	709	100 %	454	100 %	1163	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes køn, og i hvilken grad de oplever at savne anerkendelse for deres skolearbejde, når de ikke får karakterer ( $P < 0,006$ ).

Ligesom at pigerne også i højere grad end drengene svarer, at det gør dem usikre, når de ikke får karakterer, fordi de ikke ved, hvilket niveau de ligger på. 82 % af pigerne svarer, at de er "helt enig" eller "delvist enig". For drengene er andelen 77 %. Der er således tale om en lille om end signifikant forskel.

TABEL 4.22

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Når jeg ikke får karakterer, gør det mig usikker, fordi jeg ikke ved, hvilket niveau jeg ligger på

	Pige		Dreng		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	30	4 %	46	10 %	76	7 %
Delvist uenig	96	14 %	60	13 %	156	13 %
Delvist enig	225	32 %	148	33 %	373	32 %
Helt enig	358	50 %	200	44 %	558	48 %
Total	709	100 %	454	100 %	1163	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes køn, og i hvilken grad de oplever at føle sig usikre, når de ikke får karakterer, fordi de ikke ved, hvilket niveau de ligger på ( $P < 0,001$ ).

### Piger oplever i højere grad, at man sammenligner sig mindre i klassen uden karakterer

Flere piger end drenge svarer, at de oplever, at man sammenligner sig mindre i klassen uden karakterer. 68 % af pigerne svarer, at de er "helt enig" eller "delvist enig" i dette. For drengene er andelen 61 %.

TABEL 4.23

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: I klassen sammenligner vi os mindre med hinanden, når vi ikke får karakterer

	Pige		Dreng		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	67	9 %	77	17 %	144	12 %
Delvist uenig	158	22 %	98	22 %	256	22 %
Delvist enig	293	41 %	169	37 %	462	40 %
Helt enig	190	27 %	108	24 %	298	26 %
Total	708	100 %	452	100 %	1160	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes køn, og i hvilken grad de oplever, at de i klassen sammenligner sig mindre med hinanden, når de ikke får karakterer ( $P < 0,002$ ).

#### 4.7.2 Forskelle i betydningen af karakterer, karakterfrihed og feedback afhængig af fagligt niveau

Når man inddeler eleverne ud fra deres gennemsnit fra folkeskolens afgangsprøver som en indikator for deres faglige niveau, viser der sig også en række forskelle ift., hvilken betydning karakterer, karakterfrihed og feedback har for eleverne.

##### Karakterer har på nogle parametre større betydning for motivationen hos elever med lavt fagligt niveau

Karakterer har, målt på en række forskellige spørgsmål, større betydning for motivationen hos elever med et gennemsnit i den lavere ende end i den højere ende. Karakterer kan virke både motiverende og demotiverende for denne elevgruppe. Elever med et gennemsnit i den lavere ende svarer i højere grad, at de ville sige mere i undervisningen, hvis de fik karakterer. 65 % af eleverne i nederste kvartil mht. karaktersnit svarer, at de er "helt enig" eller "delvist enig" i dette. For eleverne i øverste kvartil gælder det 59 %.

TABEL 4.24

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Hvis vi fik karakterer, ville jeg sige mere i undervisningen

	1. kvartil (gns 2.5-6.7)		2. kvartil (gns 6.8-8.1)		3. kvartil (gns 8.2-9.5)		4. kvartil (gns 9.6-12)		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	23	10 %	36	13 %	61	20 %	68	20 %	188	16 %
Delvist uenig	55	24 %	80	28 %	69	23 %	72	21 %	276	24 %
Delvist enig	93	41 %	99	35 %	110	36 %	114	33 %	416	36 %
Helt enig	55	24 %	66	23 %	65	21 %	87	26 %	273	24 %
Total	226	100 %	281	100 %	305	100 %	341	100 %	1153	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks Grundskolekarakterregister (UDFK).

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes karaktergennemsnit fra folkeskolens afgangsprøver, og i hvilken grad de vurderer, at de ville sige mere i undervisningen, hvis de fik karakterer ( $P < 0,018$ ).

Samtidig kan karakterer, og særligt lave karakterer eller karakterer, der ikke ændrer sig, dog virke demotiverende for disse elever. Eleverne med et snit i den lavere ende svarer i højere grad end elever med et snit i den højere ende, at de tit mister motivationen, når de oplever, at karaktererne ikke bliver bedre. 72 % af eleverne i nederste kvartil mht. karaktersnit svarer, at de er "helt enig" eller "delvist enig" i dette. For eleverne i øverste kvartil gælder det 57 %.

TABEL 4.25

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Jeg mister tit motivationen, når jeg oplever, at karaktererne ikke bliver bedre, selvom jeg gør en indsats

	1. kvartil (gns 2.5-6.7)		2. kvartil (gns 6.8-8.1)		3. kvartil (gns 8.2-9.5)		4. kvartil (gns 9.6-12)		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	20	9 %	23	8 %	27	9 %	43	13 %	113	10 %
Delvist uenig	42	19 %	57	20 %	82	27 %	101	30 %	282	24 %
Delvist enig	96	42 %	128	45 %	124	41 %	141	41 %	489	42 %
Helt enig	68	30 %	74	26 %	72	24 %	56	16 %	270	23 %
Total	226	100 %	282	100 %	305	100 %	341	100 %	1154	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks Grundskolekarakterregister (UDFK).

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes karaktergennemsnit fra folkeskolens afgangsprøver, og i hvor høj grad de oplever at miste motivationen, når karaktererne ikke bliver bedre ( $P < 0,001$ ).

Eleverne med et snit i den lavere ende svarer også i højere grad, at de mister motivationen til at gøre en ekstra indsats, når de får lavere karakterer end forventet. 47 % af eleverne i nederste kvartil mht. karaktersnit svarer, at de er ”helt enig” eller ”delvist enig” i dette. For eleverne i øverste kvartil gælder det 27 %.

**TABEL 4.26**

### Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Når jeg får lavere karakterer end forventet, mister jeg motivationen til at gøre en ekstra indsats

	1. kvartil (gns 2.5-6.7)		2. kvartil (gns 6.8-8.1)		3. kvartil (gns 8.2-9.5)		4. kvartil (gns 9.6-12)		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	41	18 %	44	16 %	76	25 %	115	34 %	276	24 %
Delvist uenig	81	36 %	115	41 %	114	37 %	134	39 %	444	38 %
Delvist enig	78	35 %	100	35 %	94	31 %	78	23 %	350	30 %
Helt enig	26	12 %	23	8 %	21	7 %	14	4 %	84	7 %
Total	226	100 %	282	100 %	305	100 %	341	100 %	1154	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks Grundskolekarakterregister (UDFK).

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes karaktergennemsnit fra folkeskolens afgangsprøver, og i hvilken grad de oplever at miste motivationen til at gøre en ekstra indsats, når de får lavere karakterer end forventet ( $P < 0,000$ ).

Ligeledes svarer disse elever også i højere grad, at de holder op med at gøre en ekstra indsats, når de får høje karakterer. 27 % af eleverne i nederste kvartil mht. karaktersnit svarer, at de er ”helt enig” eller ”delvist enig” i dette. For eleverne i øverste kvartil gælder det 10 %.

**TABEL 4.27**

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Når jeg får høje karakterer, holder jeg op med at gøre en ekstra indsats

	1. kvartil (gns 2.5-6.7)		2. kvartil (gns 6.8-8.1)		3. kvartil (gns 8.2-9.5)		4. kvartil (gns 9.6-12)		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt eller delvist uenig	165	73 %	228	81 %	267	88 %	308	90 %	968	84 %
Helt eller delvist enig	61	27 %	54	19 %	38	12 %	33	10 %	186	16 %
Total	226	100 %	282	100 %	305	100 %	341	100 %	1154	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks Grundskolekarakterregister (UDFK).

Note: En signifikantstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes karaktergennemsnit fra folkeskolens afgangsprøver, og i hvilken grad de oplever, at de holder op med at gøre en ekstra indsats, når de får høje karakterer ( $P < 0,000$ ).

Note: Af hensyn til personfølsomhed er kategorierne "helt enig" og "delvist enig" og "helt uenig" og "delvist uenig" slået sammen, da der har været for få personer i hver kategori til at afrapportere selvstændigt. Der er testet for, at forskellene også er signifikante, når kategorierne ikke er slået sammen.

Omvendt svarer en større del af eleverne med et gennemsnit i den højere ende, at de, når de får lavere karakterer end forventet, bliver motiveret til at gøre en ekstra indsats, end eleverne med et snit i den lavere ende. 66 % af eleverne i nederste kvartil mht. karaktersnit svarer, at de er "helt enig" eller "delvist enig" i dette. For eleverne i øverste kvartil gælder det 75 %.

**TABEL 4.28**

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Når jeg får lavere karakterer end forventet, motiverer det mig til at gøre en ekstra indsats

	1. kvartil (gns 2.5-6.7)		2. kvartil (gns 6.8-8.1)		3. kvartil (gns 8.2-9.5)		4. kvartil (gns 9.6-12)		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	18	8 %	16	6 %	19	6 %	16	5 %	69	6 %
Delvist uenig	59	26 %	88	31 %	80	26 %	70	21 %	297	26 %
Delvist enig	94	42 %	110	39 %	139	46 %	147	43 %	490	42 %
Helt enig	55	24 %	68	24 %	67	22 %	108	32 %	298	26 %
Total	226	100 %	282	100 %	305	100 %	341	100 %	1154	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks Grundskolekarakterregister (UDFK).

Note: En signifikantstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes karaktergennemsnit fra folkeskolens afgangsprøver, og i hvilken grad de oplever, at det motiverer dem til at gøre en ekstra indsats, når de får lavere karakterer end forventet ( $P < 0,038$ ).

## Elever med et lavt fagligt niveau tør i højere grad at komme på banen, når de ikke får karakterer

Elever med et snit i den lavere ende tør i højere grad end eleverne med et snit i den højere ende at komme på banen og prøve noget af, når de ikke får karakterer. Elever med et snit i den lavere ende svarer i højere grad, at de, når de ikke får karakterer, tør sige noget i undervisningen, de ikke er sikre på. 46 % af eleverne i nederste kvartil mht. karaktersnit svarer, at de er "helt enig" eller "delvist enig" i dette. For eleverne i øverste kvartil gælder det 35 %.

TABEL 4.29

### Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Når vi ikke får karakterer, tør jeg i højere grad sige noget, jeg ikke er sikker på i undervisningen

	1. kvartil (gns 2.5-6.7)		2. kvartil (gns 6.8-8.1)		3. kvartil (gns 8.2-9.5)		4. kvartil (gns 9.6-12)		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	35	16 %	67	24 %	83	27 %	109	32 %	294	26 %
Delvist uenig	85	38 %	106	38 %	108	35 %	110	32 %	409	36 %
Delvist enig	73	32 %	75	27 %	81	27 %	80	23 %	309	27 %
Helt enig	32	14 %	33	12 %	33	11 %	42	12 %	140	12 %
Total	225	100 %	281	100 %	305	100 %	341	100 %	1152	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks Grundskolekarakterregister (UDFK).

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes karaktergennemsnit fra folkeskolens afgangsprøver, og i hvor høj grad de oplever, at de i højere grad tør sige noget i undervisningen, som de ikke er sikre på, når de ikke får karakterer ( $P < 0,009$ ).

Elever med et snit i den lavere ende svarer også i højere grad, at de tør prøve mere af i skriftlige opgaver, når de ikke får karakterer. 59 % af eleverne i nederste kvartil svarer, at de er "helt enig" eller "delvist enig" i dette. For eleverne i øverste kvartil gælder det 42 %.

**TABEL 4.30**

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Jeg tør prøve mere af i skriftlige opgaver, når jeg ikke får karakterer

	1. kvartil (gns 2.5-6.7)		2. kvartil (gns 6.8-8.1)		3. kvartil (gns 8.2-9.5)		4. kvartil (gns 9.6-12)		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	26	12 %	48	17 %	66	22 %	86	25 %	226	20 %
Delvist uenig	66	29 %	108	38 %	97	32 %	112	33 %	383	33 %
Delvist enig	90	40 %	79	28 %	92	30 %	95	28 %	356	31 %
Helt enig	44	19 %	46	16 %	50	16 %	47	14 %	187	16 %
Total	226	100 %	281	100 %	305	100 %	340	100 %	1152	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks Grundskolekarakterregister (UDFK)

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes karaktergennemsnit fra folkeskolens afgangsprøver, og i hvilken grad de oplever, at de tør prøve mere af i skriftlige opgaver, når de ikke får karakterer ( $P < 0,001$ ).

Elever med et snit i den lavere ende svarer også i højere grad, at de får mere lyst til at møde op til undervisningen, selvom de ikke er forberedte, når de ikke får karakterer. 62 % af eleverne i nederste kvartil svarer, at de er "helt enig" eller "delvist enig" i dette. For eleverne i øverste kvartil gælder det 45 %.

**TABEL 4.31**

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Når jeg ved, at jeg ikke får karakterer, får jeg mere lyst til at møde op til undervisningen, selvom jeg er uforberedt

	1. kvartil (gns 2.5-6.7)		2. kvartil (gns 6.8-8.1)		3. kvartil (gns 8.2-9.5)		4. kvartil (gns 9.6-12)		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	25	11 %	54	19 %	68	22 %	89	26 %	236	21 %
Delvist uenig	61	27 %	79	28 %	80	26 %	98	29 %	318	28 %
Delvist enig	87	39 %	101	36 %	102	33 %	105	31 %	395	34 %
Helt enig	51	23 %	47	17 %	55	18 %	49	14 %	202	18 %
Total	224	100 %	281	100 %	305	100 %	341	100 %	1151	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks Grundskolekarakterregister (UDFK).

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes karaktergennemsnit fra folkeskolens afgangsprøver, og i hvilken grad de oplever, at de får mere lyst til at møde op til undervisningen, når de ved, at de ikke får karakterer ( $P < 0,004$ ).

Endelig svarer elever med et snit i den lavere ende også i højere grad, at de i klassen sammenligner sig mindre med hinanden, når de ikke får karakterer. 65 % af eleverne i nederste kvartil svarer, at de er "helt enig" eller "delvist enig" i dette. For eleverne i øverste kvartil gælder det 69 %.

**TABEL 4.32**

### Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: I klassen sammenligner vi os mindre med hinanden, når vi ikke får karakterer

	1. kvartil (gns 2.5-6.7)		2. kvartil (gns 6.8-8.1)		3. kvartil (gns 8.2-9.5)		4. kvartil (gns 9.6-12)		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	30	13 %	33	12 %	31	10 %	47	14 %	141	12 %
Delvist uenig	50	22 %	75	27 %	71	23 %	59	17 %	255	22 %
Delvist enig	94	42 %	112	40 %	104	34 %	148	43 %	458	40 %
Helt enig	52	23 %	61	22 %	97	32 %	87	26 %	297	26 %
Total	226	100 %	281	100 %	303	100 %	341	100 %	1151	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks Grundskolekarakterregister (UDFK).

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes karaktergennemsnit fra folkeskolens afgangsprøver, og i hvilken grad de oplever, at de i klassen sammenligner sig mindre med hinanden, når de ikke får karakterer ( $P < 0,025$ ).

### Elever i top og bund oplever i højere grad karakterer som en vigtig del af deres identitet

Karakterer, karakterfrihed og feedback har altså på en række parametre forskellig betydning for elever, der fagligt ligger henholdsvis i top og bund baseret på deres gennemsnit. Elever, der placerer sig i nederste og øverste kvartil ud fra deres gennemsnit, har dog også noget til fælles, hvor de adskiller sig fra eleverne i de midterste kvartiler. Eleverne, der ligger fagligt i top og bund, svarer nemlig i højere grad end eleverne i midten, at de føler, at det er en vigtig del af deres identitet, hvilke karakterer de får. 45 % af eleverne i nederste kvartil mht. karaktersnit og 44 % af eleverne i øverste kvartil svarer, at de er "helt enig" eller "delvist enig" i dette. For eleverne i de to midterste kvartiler gælder det hhv. 31 % og 40 %.



TABEL 4.33

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Jeg føler, at det er en vigtig del af min identitet, hvilke karakterer jeg får

	1. kvartil (gns 2.5-6.7)		2. kvartil (gns 6.8-8.1)		3. kvartil (gns 8.2-9.5)		4. kvartil (gns 9.6-12)		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	64	28 %	103	37 %	106	35 %	98	29 %	371	32 %
Delvist uenig	61	27 %	93	33 %	78	26 %	92	27 %	324	28 %
Delvist enig	70	31 %	64	23 %	78	26 %	104	30 %	316	27 %
Helt enig	31	14 %	22	8 %	42	14 %	47	14 %	142	12 %
Total	226	100 %	282	100 %	304	100 %	341	100 %	1153	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks Grundskolekarakterregister (UDFK).

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes karaktergennemsnit fra folkeskolens afgangsprøver, og i hvilken grad de føler, at det er en vigtig del af deres identitet, hvilke karakterer de får ( $P < 0,025$ ).

### 4.7.3 Forskelle i betydningen af karakterer, karakterfrihed og feedback afhængig af etnicitet

Når man inddeler eleverne ud fra deres etniske baggrund, viser der sig også en række forskelle ift., hvilken betydning karakterer, karakterfrihed og feedback har for eleverne.

#### Karakterer har på nogle parametre større betydning for elever med anden etnisk baggrund

Karakterer har på nogle parametre større betydning for elever med anden etnisk baggrund end dansk end for elever med etnisk dansk baggrund. Elever med anden etnisk baggrund svarer i højere grad, at de ville sige mere i undervisningen, hvis de fik karakterer. 63 % af eleverne med anden etnisk baggrund svarer, at de er "helt enig" eller "delvist enig" i dette. For etniske danske elever gælder det 60 %. Der er således tale om en lille om end signifikant forskel.

TABEL 4.34

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Hvis vi fik karakterer, ville jeg sige mere i undervisningen

	Dansk		Anden etnisk baggrund		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	176	18 %	14	8 %	190	16 %
Delvist uenig	227	23 %	50	29 %	277	24 %
Delvist enig	353	36 %	64	37 %	417	36 %
Helt enig	234	24 %	44	26 %	278	24 %
Total	990	100 %	172	100 %	1162	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikantstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes etnicitet, og i hvilken grad de vurderer, at de ville sige mere i undervisningen, hvis de fik karakterer ( $P < 0,012$ ).

Elever med anden etnisk baggrund end dansk svarer også i højere grad, at de tit mister motivationen, når de oplever, at karaktererne ikke bliver bedre. 70 % af eleverne med anden etnisk baggrund er "helt enig" eller "delvist enig" i dette. For de etnisk danske elever gælder det 65 %.

TABEL 4.35

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Jeg mister tit motivationen, når jeg oplever, at karaktererne ikke bliver bedre, selvom jeg gør en indsats

	Dansk		Anden etnisk baggrund		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	102	10 %	12	7 %	114	10 %
Delvist uenig	245	25 %	40	23 %	285	25 %
Delvist enig	425	43 %	67	39 %	492	42 %
Helt enig	218	22 %	54	31 %	272	23 %
Total	990	100 %	173	100 %	1163	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikantstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes etnicitet, og i hvilken grad de oplever at miste motivationen, når de oplever, at karaktererne ikke bliver bedre ( $P < 0,050$ ).

Ligeledes svarer elever med anden etnisk baggrund end dansk også i højere grad, at de holder op med at gøre en ekstra indsats, når de får høje karakterer. 25 % af eleverne med anden etnisk baggrund svarer, at de er "helt enig" eller "delvist enig" i dette. For etnisk danske elever gælder det 15 %.

TABEL 4.36

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Når jeg får høje karakterer, holder jeg op med at gøre en ekstra indsats

	Dansk		Anden etnisk baggrund		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	493	50 %	81	47 %	574	49 %
Delvist uenig	352	36 %	48	28 %	400	34 %
Delvist enig	118	12 %	27	16 %	145	12 %
Helt enig	27	3 %	17	10 %	44	4 %
Total	990	100 %	173	100 %	1163	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes etnicitet, og i hvilken grad de oplever, at de holder op med at gøre en ekstra indsats, når de får høje karakterer ( $P < 0,000$ ).

### Elever med anden etnisk baggrund tør i højere grad prøve mere af, når de ikke får karakterer

Elever med anden etnisk baggrund end dansk svarer i højere grad, at de, når de ikke får karakterer, tør sige noget i undervisningen, de ikke er sikre på. 53 % af eleverne med anden etnisk baggrund svarer, at de er "helt enig" eller "delvist enig" i dette. For etnisk danske elever gælder det 37 %. Der er således tale om en relativt stor, signifikant forskel.

TABEL 4.37

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Når vi ikke får karakterer, tør jeg i højere grad sige noget, jeg ikke er sikker på, i undervisningen

	Dansk		Anden etnisk baggrund		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	267	27 %	29	17 %	296	25 %
Delvist uenig	359	36 %	52	30 %	411	35 %
Delvist enig	253	26 %	58	34 %	311	27 %
Helt enig	110	11 %	33	19 %	143	12 %
Total	989	100 %	172	100 %	1161	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes køn, og i hvilken grad de oplever, at de i højere grad tør sige noget i undervisningen, som de ikke er sikre på, når de ikke får karakterer ( $P < 0,000$ ).

Ligeledes oplever elever med anden etnisk baggrund end dansk i højere grad, at de bliver mere åbne over for at hjælpe hinanden i klassen, når de ikke får karakterer. 58 % af eleverne med anden etnisk baggrund svarer, at de er "helt enig" eller "delvist enig" i dette. For etnisk danske elever gælder det 46 %.

TABEL 4.38

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: I klassen bliver vi mere åbne over for at hjælpe hinanden, når vi ikke får karakterer

	Dansk		Anden etnisk baggrund		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	182	18 %	18	10 %	200	17 %
Delvist uenig	346	35 %	53	31 %	399	34 %
Delvist enig	349	35 %	78	45 %	427	37 %
Helt enig	111	11 %	23	13 %	134	12 %
Total	988	100 %	172	100 %	1160	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes etnicitet, og i hvilken grad de oplever, at de i klassen bliver mere åbne over for at hjælpe hinanden, når de ikke får karakterer ( $P < 0,013$ ).

### Feedback kan i højere grad motivere elever med anden etnisk baggrund end dansk

Eleverne med anden etnisk baggrund svarer i højere grad end etnisk danske elever, at det motiverer dem til at gøre en ekstra indsats, når de får feedback. 86 % af eleverne med anden etnisk baggrund svarer, at de er "helt enig" eller "delvist enig" i dette. For etnisk danske elever gælder det 79 %.

TABEL 4.39

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Når jeg får feedback, motiverer det mig til at gøre en ekstra indsats

	Dansk		Anden etnisk baggrund		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	61	6 %	8	5 %	69	6 %
Delvist uenig	145	15 %	17	10 %	162	14 %
Delvist enig	513	52 %	79	46 %	592	51 %
Helt enig	271	27 %	69	40 %	340	29 %
Total	990	100 %	173	100 %	1163	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes etnicitet, og i hvilken grad de oplever, at feedback motiverer dem til at gøre en ekstra indsats ( $P < 0,007$ ).

Ligeledes får elever med anden etnisk baggrund end dansk i højere grad lyst til at sige mere i undervisningen, hvis de ved, at de får feedback på det, de siger. 82 % af eleverne med anden etnisk baggrund svarer, at de er "helt enig" eller "delvist enig" i dette. For etnisk danske elever gælder det 65 %.

TABEL 4.40

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Hvis jeg ved, at jeg får feedback på det, jeg siger i undervisningen, får jeg lyst til at sige mere

	Dansk		Anden etnisk baggrund		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	91	9 %	10	6 %	101	9 %
Delvist uenig	252	26 %	21	12 %	273	24 %
Delvist enig	429	43 %	93	54 %	522	45 %
Helt enig	216	22 %	48	28 %	264	23 %
Total	988	100 %	172	100 %	1160	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes etnicitet, og i hvilken grad de oplever, at de får lyst til at sige mere i undervisningen, hvis de ved, at de får feedback på det de siger ( $P < 0,000$ ).

### Karakterer er i højere grad en vigtig del af identiteten for elever med anden etnisk baggrund end dansk

Eleverne med anden etnisk baggrund svarer i højere grad end de etnisk danske elever, at de føler, at det er en vigtig del af deres identitet, hvilke karakterer de får. 49 % af eleverne med anden etnisk baggrund svarer, at de er "helt enig" eller "delvist enig" i dette. For etnisk danske elever gælder det 38 %.

TABEL 4.41

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Jeg føler, at det er en vigtig del af min identitet, hvilke karakterer jeg får

	Dansk		Anden etnisk baggrund		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt uenig	336	34 %	39	23 %	375	32 %
Delvist uenig	276	28 %	48	28 %	324	28 %
Delvist enig	259	26 %	61	35 %	320	28 %
Helt enig	118	12 %	25	14 %	143	12 %
Total	989	100 %	173	100 %	1162	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagende klasser i forsøg om karakterfrihed i 1.g samt Danmarks Statistiks befolkningsregister.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant sammenhæng mellem elevernes etnicitet, og i hvilken grad de føler, at det er en vigtig del af deres identitet, hvilke karakterer de får ( $P < 0,011$ ).

## 4.8 Fravær for forsøgselever og sammenligningselever

For at belyse, om der er indikationer på, at karakterfriheden har betydning for elevernes fravær, er der indsamlet data fra de deltagende skoler om elevernes fysiske fravær, skriftlige fravær samt års-karakterer og årsprøvekarakterer. Som beskrevet i afsnit 2.3.1, har det ikke været muligt at ind-  
drage de indsamlede karakterdata, da der har været for få tilgængelige, sammenlignelige karakte-  
rer for forsøgs- og sammenligningseleverne.

I dette afsnit sammenlignes forsøgselevernes fysiske og skriftlige fravær med de i afsnit 2.3.1 be-  
skrevne sammenligningselevens fysiske og skriftlige fravær. Sammenligningseleverne er elever, der  
i skoleåret før forsøget 2016-2017 gik i 1.g på de studieretninger, der er bedst muligt sammenligne-  
lige med forsøgselevernes studieretninger. Der har været tilgængelige, sammenlignelige fravær-  
data for 9 af de 15 deltagende skoler.

Sammenligningen tjener blot til perspektivering af resultaterne og kan ikke ses som en egentlig ef-  
fektanalyse af systematisk feedback uden karaktergivning. Dels fordi skolerne også før forsøget har  
haft særligt fokus på feedback og karakternedtoning, således at sammenligningseleverne derfor  
også kan have været udsat for indsatser i relation til dette. Dels fordi der i sommeren 2017 trådte  
en ny gymnasiereform i kraft. Dermed har bl.a. grundforløbets længde og studieretningerne været  
anderledes for forsøgseleverne end for sammenligningseleverne. Disse forskelle kan spille ind ift.  
elevernes fravær.

Sammenligningen viser, at forsøgselevernes gennemsnitlige fravær har været en lille smule højere  
end sammenligningselevernes både ift. fysisk og skriftligt fravær. Der er tale om en signifikant for-  
skel, om end forskellen må betragtes som lille. Forsøgselevernes gennemsnitlige fysiske fravær har  
ligget på 6,9 %, mens sammenligningselevernes gennemsnitlige fysiske fravær har ligget på 6,0 %.  
Det vil sige en forskel på 0,9 % point. I forhold til det gennemsnitlige skriftlige fravær har forsøgs-  
elevernes gennemsnitlige skriftlige fravær ligget på 3,5 %, mens sammenligningselevernes gennem-  
snitlige skriftlige fravær har ligget på 2,6%. Det vil også her sige en forskel på 0,9 % point.

**TABEL 4.42**

### Gennemsnitligt fravær for hhv. forsøgs- og sammenligningsgruppe

	Forsøgsgruppe (2017-2018 + 2018-2019) n=1187	Sammenligningsgruppe (2016-2017) n=623	Forskel
Fysisk fravær (%)	6,9%	6,0%	<b>0,9%</b>
Skriftligt fravær (%)	3,5%	2,6%	<b>0,9%</b>

Kilde: Dataudtræk fra skolernes egne databaser.

Note: En signifikantstest viser, at der er en signifikant forskel på forsøgsgruppen og sammenligningsgruppens gennem-  
snitlige hhv. fysiske fravær ( $P < 0,000$ ) og skriftlige fravær ( $P < 0,002$ ).

I tabel 4.42 er forsøgsgruppen delt op, sådan at forsøgsgruppen for hhv. første og andet forsøgsår  
optræder hver for sig. Opdelingen viser, at forsøgsgruppen fra første forsøgsår, 2017-2018, havde et  
lidt højere fysiske fravær end forsøgsgruppen fra andet forsøgsår, 2018-2019, nemlig på hhv. 7,1 %  
og 6,6 %. Der er i begge forsøgsår signifikant forskel på forsøgsgruppens og sammenligningsgrup-  
pens fysiske fravær. Omvendt havde forsøgsgruppen fra første forsøgsår et lidt lavere skriftligt fra-

vær end forsøgsgruppen fra andet forsøgsår, nemlig på hhv. 3,0 % og 4,0 %. Der er dog kun signifikant forskel på forsøgsgruppen fra andet år og sammenligningsgruppens skriftlige fravær, men ikke på forsøgsgruppen fra første år og sammenligningsgruppens skriftlige fravær.

**TABEL 4.43**

### Gennemsnitligt fravær for hhv. forsøgs- og sammenligningsgruppe fordelt på de enkelte forsøgsår

	1. Forsøgsgruppe (2017/2018) n=571	2. Forsøgsgruppe (2018/2019) n=616	Sammenligningsgruppe (2016/2017) n=623
Fysisk fravær (%)	7,1%	6,6%	6,0%
Skriftligt fravær (%)	3,0%	4,0%	2,6%

Kilde: Dataudtræk fra skolernes egne databaser.

Note: En signifikanstest viser, at der er en signifikant forskel på begge forsøgsgrupper og sammenligningsgruppens gennemsnitlige fysiske fravær (hhv. 1. forsøgsgruppe  $P < 0,000$  og 2. forsøgsgruppe  $P < 0,009$ ). For skriftligt fravær er der signifikant forskel på 2. forsøgsgruppe og sammenligningsgruppens skriftlige fravær ( $P < 0,000$ ), men ikke på 1. forsøgsgruppe og sammenligningsgruppens skriftlige fravær.

## 5 De organisatoriske rammer for forsøget

I dette kapitel beskrives lærere og lederes erfaringer med de organisatoriske rammer for forsøget. Det vil sige organisering af forsøget på skolen, lærernes kompetencer og kompetenceudvikling, tid og ressourcer samt ledelsesunderstøttelse. Erfaringerne drejer sig både om, hvordan de organisatoriske rammer kan understøtte og udfordre et forsøg som dette. Til slut i kapitlet beskrives også skolernes overvejelser om, hvordan de fremadrettet vil arbejde videre med karakterfrihed og feedback.

### 5.1 Lærernes kompetencer og kompetenceudvikling

I dette afsnit beskrives det, hvilke erfaringer lærere og ledelse har gjort sig ift. lærernes kompetencer til at arbejde med karakterfrihed og feedback, og hvordan lærerne bliver klædt på til dette. Et forsøg som dette med karakterfrihed og fokus på feedback kræver ifølge lærere og ledelse både, at lærerne har en værktøjskasse af konkrete feedbackmetoder, de kan trække på, men det kræver også, at lærerne udvikler deres lærerrolle over for og tilgang til eleverne med mindre fokus på bedømmerrollen og mere fokus på den vejledende underviserrolle.

Feedback er noget, de deltagende skoler generelt har haft fokus på – også forud for forsøget med karakterfri 1.g-klasser. På skolerne har der dog også typisk været nogle lærere, der er frontløbere på området og særligt engagerede ift. at udvikle deres feedbackpraksis og nedtone fokus på karakterer, mens andre lærere er mindre engagerede i netop dette. Det betyder ifølge lærere og ledelse, at de deltagende lærere har haft både forskellig motivation og forudsætning for at arbejde med karakterfrihed og feedback. En leder fortæller:



Nogle lærere kan bare arbejde med det her, for andre kræver det, at man bliver klædt på. Meget afhænger af det elevsyn, man kommer med, og syn på læring. Man kan godt mærke forskellige skoler igennem tiden i forhold til det pædagogikum, man har været igennem. Der kan være nogle forskellige tilgange, og alle kan have noget godt i sig, men hvis vi skal have en fælles tilgang til det, så kræver det, at man bliver klædt på og får noget inspiration, og at det bliver gjort klart, hvad formålet er.

På nogle skoler har de deltagende lærere i forsøget netop været de særligt engagerede frontløbere, mens de deltagende lærere på andre skoler har repræsenteret et bredere udsnit af lærerkollegiet. Hvorvidt der har været tale om den ene eller anden gruppe af lærere, har både haft betydning ift., hvor positivt indstillede lærerne har været ift. forsøget, ligesom eleverne også oplever at kunne mærke, hvorvidt lærerne selv er engagerede i og tror på arbejdet med feedback og karakterfrihed eller ej.



### 5.1.1 Feedbackkultur kræver udvikling af både elever og læreres tankesæt

Både lærere og ledelse fortæller, at det er vigtigt at huske på, at udviklingen af en feedbackkultur på skolen handler ligeså meget om udvikling af lærerne som om udvikling af eleverne. Det drejer sig både om, at lærerne skal klædes på med konkrete værktøjer til at arbejde med feedback, men det drejer sig også om, at lærernes rolle i forhold til eleverne skal udvikles med mindre fokus på bedømmerrollen og mere på den vejledende underviserrolle. Det indebærer udvikling ift., hvad lærerne bider mærke i hos eleverne, når de deltager fagligt og løser opgaver, og udvikling ift., hvilket sprog de bruger til at tale med eleverne om deres faglige udvikling. En lærer fortæller, hvordan det at rette fokus væk fra det bedømmende til det formative kræver, at hun justerer på sin tilgang til eleverne i undervisningen, fordi det er en inkorporeret del af hendes lærerrolle at vurdere og bedømme eleverne:



Hvis man skal forandre noget inde i sig selv som lærer og prøve at gøre det anderledes og lægge alt fra sig – det er virkelig svært. Fx hvis en elev siger noget, som er helt væk. Det kan jeg jo ikke glemme, at hun har sagt. Så det er også mit mindset, der skal forandres. Og det ved jeg ikke, hvor meget i mål med, jeg er.

En anden lærer beskriver, at der er tale om en kulturændring og for nogle lærere en ændring af deres grundlæggende tilgang til eleverne, og at kulturændringer tager tid for både lærere og elever. Han siger:



Det handler også om vores mindset. Vi skal have tid til at forandre tingene. Vi kan jo ikke bare med et slag ændre tingene. Det er hårdt arbejde at prøve at forandre kerneting, man har gjort i mange år. Der er ledelsen nødt til at have blik for, at det tager tid.

Et væsentligt element i at udvikle en feedbackkultur er, ifølge lærere og ledelse, at udvikle et fælles sprog til at tale med eleverne om deres læring på en måde, der ikke centrerer sig om karakterer. En leder fortæller, hvordan lærerne også kan opleve karaktersproget som et trygt og kendt sprog. Hun siger, at ”på en måde er det et sikkerhedsnet for os alle sammen, at vi kan sige, at du får 7, og så behøver vi ikke snakke så meget om det. Så sproget om læring skal gentænkes.” Hun uddyber desuden, at det blandt andet drejer sig om, at man i faggrupperne bliver skarpe på, hvilke evalueringskriterier man evaluerer og giver eleverne feedback ud fra.

### 5.1.2 Intern erfaringsudveksling og ekstern inspiration kan understøtte arbejdet med karakterfrihed og feedback

På skolerne har man sat fokus på karakterfrihed og feedback, og lærernes kompetencer i relation hertil, ved forskellige kombinationer af intern erfaringsudveksling på skolen samt oplæg fra og vidensdeling med eksperter såvel som andre skoler, herunder deltagelse i opstarts- og midtvejsseminar med alle deltagende skoler. Lærerne har generelt følt sig godt klædt på af de aktiviteter, der har været, om end nogle lærere har efterspurgt endnu mere systematisk kompetenceudvikling.

Erfaringen på tværs af skoler er, at både intern erfaringsudveksling og ekstern inspiration er udbytterigt og helt centralt i arbejdet med at udvikle en feedbackkultur på skolen. Flere af skolerne har haft oplæg fra forskere og andre eksperter omkring temaer, der relaterer sig til forsøget. Det har både handlet om helt konkrete feedbackværktøjer, men også om elevernes motivation i bredere forstand, herunder har flere af skolerne haft oplæg om og fokus på Carol Dwecks mindsetteori, ligesom flere skoler har beskæftiget sig med CEFU's motivationsformer.

Fordi der allerede er rigtig mange forskellige erfaringer at trække på blandt lærerne på skolerne ift. at arbejde med elevernes motivation, feedback og læringskultur, er erfaringsudveksling både internt og på tværs af skoler blevet oplevet som særdeles hjælpsomt. Erfaringsudveksling med kolleger fra egen eller andre skoler understøtter, at de drøftelser og input, lærerne får, bliver meget konkrete og nærværende. Det sparer desuden lærerne for tid, at de kan trække på hinandens erfaringer, og forebygger, at lærere gentager praksisser, som kolleger har haft dårlige erfaringer med. Samtidig understøtter erfaringsudvekslingen en kultur for pædagogisk og didaktisk videndeling og sparring.

Erfaringsudvekslingen kan eksempelvis tage form af oplæg fra særligt erfarne lærere, workshops eller idékataloger over konkrete feedbackmetoder og andre erfaringer i relation til arbejdet med karakterfrihed og feedback. Erfaringsudvekslingen er foregået på forskellige niveauer på skolerne. Noget er sket på skoleniveau, andet blandt lærerne, der indgår i forsøget, nogle steder er erfaringsudvekslingen sket i teams og faggrupper, og andre steder er lærerne blevet knyttet sammen i makkerpar, der har arbejdet med deres feedbackpraksis som aktionslæring.

Erfaringen er, at erfaringsudveksling på forskellige niveauer kan noget forskelligt. Jo flere der er involverede i erfaringsudvekslingen, i jo større grad understøtter den en fælles skoleindsats og kultur på skolen. Jo færre der er involveret i erfaringsudvekslingen, jo mere konkret og praksisnær kan den kollegiale sparring og vidensdeling omvendt blive.

### **Vigtigt med løbende erfaringsudveksling undervejs i arbejdet, ikke kun ved opstart**

Lærere og ledere har erfaret, at det er vigtigt ikke blot at have oplæg og erfaringsudvikling ved starten af et forsøg som dette, men at det er gavnligt med løbende sparring og erfaringsudveksling undervejs. Herved skabes der mulighed for at drøfte helt konkrete udfordringer eller gode erfaringer, som opstår undervejs i arbejdet med forsøget. En lærer fortæller om vigtigheden af løbende erfaringsudveksling:



Det møde, vi holdt samtidig med, at vi skulle lave arbejdet, var rigtig godt. Der sad vi alle og havde konkrete problemer, og vi fik en ret god idé, der gjorde mine videoer dobbelt så gode, som de ellers ville være blevet. Der var en masse andre omstændigheder og praktiske ting, som var rigtig vigtige at vende.

Den løbende erfaringsudveksling giver mulighed for at tage temaer op, man ikke fra starten kunne forudsige, ville komme til at fylde i arbejdet, og mulighed for løbende at justere og videreudvikle sin praksis. En leder fortæller eksempelvis, hvordan det undervejs kom bag på dem, hvor stor betydning karaktererne havde for elevernes motivation, og at de derfor holdt en workshop om dette i løbet af forsøget.

Behovet for løbende erfaringsudveksling hænger sammen med behovet for løbende at samle op på og evaluere erfaringerne med projektet. Lærere og ledere understreger, at det i et udviklingsprojekt som dette forsøg er vigtigt at prøve indsatser af og sætte indsatser i gang, men samtidig evaluere på det løbende for at blive opmærksom på udfordringer og behov for justeringer.

### **Ønske om, at Børne- og Undervisningsministeriet understøtter netværksdannelse og erfaringsudveksling ifm. lignende forsøg**

Skolerne giver udtryk for, at de har været glade for, at der har været afholdt et opstarts- og midtvejsseminar i forbindelse med forsøget, som både har givet mulighed for at mødes og drøfte erfaringer og idéer med de øvrige deltagende skoler, og samtidig har givet en fælles ramme for forsøget og inspiration fra fælles oplæg.

Flere ledere nævner dog, at de godt kunne have ønsket sig, at Børne- og Undervisningsministeriet i endnu højere grad havde gjort en indsats for at understøtte og facilitere netværksdannelse og erfaringsudveksling mellem skolerne i forbindelse med og undervejs i forsøget. En leder beskriver, hvordan det kunne have været gavnligt at erfaringsudveksle med de deltagende skoler undervejs:



Man kunne i højere grad involvere skolerne og bringe dem sammen. Jeg havde set frem til og troet, at der ville være lidt mere netværk omkring projektet, men det har jeg ikke oplevet. Det er noget, man skulle overveje til de næste projekter. Man kunne sige, at nu arbejder vi frem mod noget, og så mødes vi om nogle måneder og prøver at tale om, hvad der så er sket, og justerer. Så man kan høre fra de andre skoler, hvad de har gjort, og hvordan det fungerer hos dem.

## 5.2 Tid og ressourcer

I dette afsnit beskrives lærere og lederes erfaringer med, hvilken betydning tid og ressourcer har ift. arbejdet med et forsøg som dette.

### 5.2.1 Det kræver tid og ressourcer at arbejde med feedback

Lærere og lederes erfaring er, at det at udvikle, facilitere og give feedback er tidskrævende for lærerne. Når lærerne oplever det som tidskrævende at arbejde med feedback, drejer det sig dels om, at det for flere af dem er et udviklingsarbejde, hvor de skal justere eller videreudvikle deres hidtidige praksis. Dels om, at det kræver mere tid og et større arbejde at give og facilitere feedbackprocesser end blot at give en karakter. En lærer siger, at ”tal er irriterende, men de er hurtigt givet”. En anden lærer fortæller:



Udfordringen er, at vi har et antal moduler, vi skal nå vores ting på. Så hvis vi bruger 10 minutter pr. elev på feedbacksamtaler, og der er 30 elever, så går der 5 timers undervisning, hvor man ikke er sammen med klassen. Det er 10 timer på et år. Det er meget undervisning – for meget.

Lærerne beskriver, at de oplever at være i et krydspres, fordi der på den ene side, bl.a. fra politisk hold, er fokus på netop feedback og udvikling af lærernes praksis i den henseende, samtidig med, at de på den anden side befinder sig i sparetider, hvor lærerne oplever at skulle løbe hurtigere, fx fordi de skal undervise flere hold. Når de har prioriteret feedbacken, betyder det samtidig, at de må nedprioritere andre ting. En del af lærerne har oplevet, at de ikke har kunnet gøre alt det, de havde forestillet sig i relation til feedback ifm. forsøget, fordi tiden ikke har været til det.

#### **Forskelligt, om der har været afsat tid til forsøget, eller lærerne selv har skullet prioritere det**

Lærere og leder fortæller, at en væsentlig del af ledelsens rolle er at hjælpe med at afsætte tid til forsøget og hjælpe lærerne med at prioritere i deres opgaver. Det handler både om tid til udviklingsarbejde omkring læringskultur og feedback, men også om helt konkret at skabe tid i skemaet til fx skemalagte elevsamtaler. En leder udtaler:



Man er nødt til at anerkende, at hvis man skal skabe en anderledes kultur, så koster det noget. Hver gang man får en god idé på et kontor, koster det noget ude på lærerværelset. Men denne her idé er nu faktisk født i fællesskab i vores organisation.

Det er forskelligt skolerne imellem, om der har været afsat ekstra tid til lærerne ifm. forsøget. På nogle skoler har der ikke været afsat tid til lærerne til at arbejde med forsøget. Det har betydet, at det i høj grad har været styret af lærernes eget engagement, hvor meget eller lidt arbejde de har lagt i forsøget. En leder fortæller, at ”vi er i en situation, hvor lærerne er pressede på tid. Så det er

ikke alle lærere, som er motiverede til at lægge lige meget tid i det [forsøget]. Og det er fuldt forståeligt”.

På andre skoler har der været afsat tid til lærerne ifm. forsøget, hvilket lærerne har sat pris på. Både fordi de har oplevet arbejdet som tidskrævende, men også fordi den afsatte tid bekræfter dem i, at forsøget og de dertilhørende indsatser prioriteres på skolen. Erfaringerne med tidsbehovet gør det dog også vanskeligt for lederne at se, hvordan de skulle kunne udrulle arbejdet til alle lærerne på skolen. En leder fortæller:



De lærere, som har været med i forsøget, har fået i omegnen af 15 timer pr. semester. Det kan du gange op med en lærerstab på 70-80 mand. Og pludselig læner man sig op ad et helt årsværk. Så det er ikke bare noget, man går ud og gør. Så skal nogle af lærernes opgaver lægges et andet sted hen, og jeg ved ikke hvor.

### **Udvikling af ny praksis er altid særligt tidskrævende i starten, men feedback tager tid uanset erfaring**

Lærere og ledere oplever, at arbejdet med at udvikle deres feedbackpraksis er særligt tidskrævende til at starte med, fordi videreudvikling af egen praksis og det at indarbejde nye metoder tager tid. En lærer, der har arbejdet fokuseret med feedback i seks år, fortæller, hvordan det tog længere tid for hende, da hun skulle udvikle sin praksis til at starte med, end det gør nu:



Jeg synes, at det tog længst tid for mig i starten at arbejde med feedback. At finde ud af, hvad der fungerer, og hvor konkret jeg skal være. Og få oparbejdet, hvordan jeg stiller ting op, som de skal gøre, når de skal læse hinandens opgaver, eller hvordan jeg sætter dem bedst sammen i feedbackgrupper. Det har taget tid. Det har det ikke gjort i år, for jeg har kørt det i seks år før. Så det at udveksle erfaringer med nogle, som har haft god erfaring med det og havde en masse konkrete ting, det var rigtig brugbart, for det er, hvad der har taget tid.

Dette understreger også vigtigheden af erfaringsudveksling lærerne imellem. Erfaringsudvekslingen kan være en genvej til at udvikle god praksis, fordi man får mulighed for at trække på andres erfaringer. Lærere og ledelse understreger dog, at erfaring med feedbackarbejdet ikke betyder, at det ikke længere er et tidskrævende arbejde, da det uanset erfaringsniveau tager tid at give konkret, udfoldet feedback til eleverne – både på skrift og i samtaler.

## **5.3 Ledelsesunderstøttelse og organisering**

I dette afsnit beskrives lærere og ledelses erfaringer med ledelsesunderstøttelse og organisering af forsøget.

### **5.3.1 Ledelsen skal tydeliggøre forsøgets formål, og hvad man ønsker at opnå**

Lærere og ledelse peger på, at ledelsen spiller en central rolle ift. at gøre det tydeligt for lærerne, hvad der er motivationen for og formålet med, at skolen deltager i et forsøg, hvor der sættes fokus på karakterfrihed og feedback, og hvad man konkret ønsker at opnå med dette arbejde som skole. Det gælder særligt, hvis initiativet til at deltage i forsøget kommer fra ledelsen. Når det er centralt, at ledelsen motiverer, hvorfor der sættes fokus på netop karakterfrihed og feedback, hænger det sammen med, at det er både lærere, ledelse og elevers oplevelse, at lærernes motivation er afgørende for, hvor vellykket og virkningsfuldt forsøget bliver. At motivere og understøtte lærernes ar-

bejde drejer sig også om, at ledelsen selv praktiserer den kulturændring, de beder lærerne praktisere. Når formålet med forsøget er at ændre kulturen på skolen i retning af en læringskultur med mindre fokus på præstation, så skal dette også skinne igennem i ledelsens ageren og retorik. En leder fortæller:



Det er vigtigt som leder selv at bruge diskursen. Hvis jeg taler om, at nu skal vi præstere og have et højt gennemsnit, så er det ligesom noget andet. Som ledelse skal man tale samme sprog.

### **Ledelsen skal fastholde fokus på lærings- og feedbackkultur**

Lærerne understreger, at det ikke kun drejer sig om, at ledelsen ved starten af forsøget motiverer, hvad formålet er, men at det er centralt, at ledelsen sørger for, at der løbende blive fulgt op og evalueret på de erfaringer, man gør sig med forsøget. Så ledelsen faciliterer, at der opstår muligheder for at blive klogere på, om man rent faktisk opnår det, der var målet med forsøget, og får lejlighed til at justere og tilpasse indsatserne efter behov. Det er desuden vigtigt for lærerne, at der bliver lagt en tydelig plan for, hvordan de erfaringer, man gør sig i forsøget, skal videreføres efter forsøgets afslutning. En leder fortæller:



Evaluering foregår hele tiden, når vi sidder i vores styregruppemøder. Sidste år havde vi en universitetsstuderende tilknyttet projektet, som lavede kvalitative interviews både med lærere og elever, og vi har talt meget med lærerne undervejs. Så det er on going, hvor vi finder ud af, hvad det her projekt fører med sig, og hvad vi kan justere på for at forbedre os. Vi gør fundene løbende, som vi så noterer os og prøver at handle i forhold til.

Lærere og ledelse understreger i forlængelse heraf vigtigheden i, at ledelsen generelt er med til at fastholde fokus på lærings- og feedbackkultur på skolen over tid. En leder fortæller:



Det er vigtigt, at man bliver ved med at holde gryden i kog i forhold til formativ feedback. Både samlet set på pædagogiske dage, men også ude i faggrupperne. At man bliver ved med at tale om best practice, så alle kommer med på vognen, og at man bliver ved med at forfine, hvordan man laver den formative feedback.

## **5.3.2 Behov for en fælles ramme for arbejdet på skolen kombineret med mulighed for differentieret feedback**

Lærere og ledelse understreger, at det i arbejdet med feedback- og læringskultur er vigtigt at finde den rette balance mellem, hvad der skal foregå på skoleniveau, og hvad der i højere grad skal være op til de enkelte lærere, hvordan de vil gribe an. Erfaringen er, at det er vigtigt, at der sættes en fælles ramme for arbejdet på skoleniveau, men at det også kan være gavnligt, at lærerne har metodefrihed nok i det konkrete arbejde med forskellige feedbackformer til at kunne differentiere, hvordan de arbejder med feedback ud fra deres fag og elever.

### **En kulturændring på skoleniveau kræver en fælles ramme på skoleniveau**

Lærere og ledelse peger på, at det er vigtigt med en fælles ramme og et fælles fokus på hele skolen, hvis man skal lykkes med at udvikle feedback- og læringskulturen på hele skolen. Det er vanskeligt at arbejde med at udvikle en kultur i afgrænsede fag og klasser frem for på hele skolen. Skal arbejdet for alvor rykke noget for eleverne, må de møde det i alle og ikke kun udvalgte fag. Ligeledes er det svært for eleverne at forstå, at de ikke får karakterer, mens andre klasser på skolen gør. En lærer fortæller, at ”meget modstand fra eleverne har jo også været, jamen den anden klasse får karakterer”. Derfor mener en del af lærerne og lederne, at udviklingsarbejdet med feedback og læringskultur fint kan starte blandt frontløbere på skolen, men at det er centralt at få bredt ud til en helskoleindsats, som alle har for øje i deres arbejde. En lærer siger:



Jeg tror, at det vil være godt med en overordnet vision og en målrettet indsats over hele linjen. Det, der så sker, når man vælger at sætte fælles fokus på sådan noget, er, at vi målretter aktiviteter efter det. Så når vi skal planlægge forløb sammen, så har vi det alle for øje i de materialer og aktiviteter, vi laver.

### **Metodefrihed giver mulighed for at arbejde differentieret med feedback, men også for variation i den feedback, eleverne møder**

Lærere og ledelse lægger vægt på vigtigheden af en fælles ramme og et fælles fokus i arbejdet med feedback- og læringskultur på skoleniveau, men samtidig understreger særligt lærerne vigtigheden af, at de inden for den overordnede ramme også har mulighed for at gribe feedbackarbejdet an på forskellig vis og differentiere arbejdet med feedback afhængigt af de konkrete elever og fag. Lærerne har generelt en stor grad af metodefrihed, når det kommer til, hvordan og hvor meget de vil arbejde med feedback som en del af forsøget. Alt imens lærerne er glade for muligheden for selv at kunne vælge, hvordan de arbejder med feedbacken, understreger de samtidig vigtigheden af, at metodefriheden kombineres med erfaringsudveksling på tværs af lærerkollegiet, sådan at man kan få gavn af andres erfaringer og ny inspiration til feedbackarbejdet.

Selvom det kan være fint, at lærerne arbejder med feedback på forskellig vis ift. metoder og redskaber, så kan der være behov for at få afstemt med lærerne, hvor meget eller lidt de forventes at arbejde med og gøre ud af feedbacken. Erfaringen er nemlig, at metodefriheden ellers kan betyde, at eleverne oplever, at der er stor forskel på, hvilke slags, hvor meget og hvor god feedback de får fra deres lærere. Eleverne peger på, at det både kan handle om, at lærerne har forskellige kompetencer i at give feedback, og om, at eleverne mærker forskellige grader af engagement ift. forsøget og arbejdet med karakterfrihed og feedback lærerne imellem.

Lærere og ledelse peger på, at en udfordring ved, at der ikke er tale om ensartede indsatser i de enkelte klasser, på de enkelte skoler og de deltagende skoler imellem, er, at det kan gøre det svært at vurdere elevernes udbytte af arbejdet med feedback.

## **5.4 Skolernes overvejelser ift. deres videre arbejde med karakterfrihed, feedback og læringsmiljø**

Skolerne gør sig på baggrund af erfaringerne fra forsøget med karakterfri 1.g-klasser og deres øvrige arbejde med feedback og læringskultur en række overvejelser om, hvordan de vil arbejde videre med dette, efter forsøget er slut. Skolerne har et ønske om fortsat at sætte fokus på feedback, samtidig med at de gør sig mange overvejelser om, hvad der er den rette balance mellem karakterer og feedback, og om karakterfrihed eller karakternedtoning er vejen frem.

### **5.4.1 Skolerne vil fortsat sætte fokus på feedback og læringsmiljø, men overvejer, om karakterfrihed eller karakternedtoning er vejen frem**

Ledelserne på skolerne fortæller, at de i forbindelse med forsøget har gjort sig gode erfaringer med feedback, og med, hvad der fungerer godt og mindre godt, samt hvad der er særligt vigtigt at være opmærksom på i arbejdet med feedback og læringskultur. På tværs af skoler gælder det, at de fortsat ønsker at sætte fokus på feedback og videreføre en række af de metoder, som de har arbejdet med som en del af forsøget, samt udbrede erfaringerne til en bredere del af lærerkollegiet. Ledelserne understreger dog samtidig, at feedbackarbejdet er ressourcekrævende, og at det sætter en naturlig begrænsning på, i hvor vid udstrækning de har mulighed for at arbejde med dette.

Ledelserne fortæller også, at de gør sig mange overvejelser om, hvad der er den rette balance mellem feedback og karakterer. Det vil sige hvor ofte, hvornår og hvordan eleverne skal have hhv. det ene og det andet. En af de erfaringer, ledelserne har gjort sig i forbindelse med forsøget, er, at det for nogle elever kan fylde meget og skabe en usikkerhed om deres faglige niveau, når de ikke får karakterer overhovedet. Desuden har lærere og ledelser oplevet det som særligt udfordrende, at de fagligt svageste elever ikke har fået karakterer og derfor ikke har været klar over, hvilket niveau de lå på, og at de faktisk befandt sig på dumpegrænsen.

Derfor vil flere af skolerne fremadrettet have fokus på fortsat at nedtone brugen af karakterer i det daglige, idet de oplever, at mange løbende karakterer kan skabe et uensigtsmæssigt stort fokus på karakterer hos eleverne. Men ledelserne fortæller, at de samtidig ser en mening i, at eleverne får et konkret pejlemærke på deres faglige niveau i hvert fald et par gange i løbet af skoleåret – fx i form af standpunkts- og årskarakterer. Skolerne vil altså fortsat sætte fokus på læringskulturen og karakternedtoning i det daglige, men ønsker at afprøve, om der kan være plads til både læringskultur og karakterer, hvis eleverne kun får karakterer et par gange om året. En leder fortæller:



**Det handler ikke om, at vi skal afskaffe karaktererne. Vi skal bare ikke kun stå på præstationsbenet, når det kommer til elevernes motivation. Det tror jeg, er en rigtig fornuftig konklusion.**

**Forsøg med karakterfri 1.g**

© 2019 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

ISBN (www) 978-87-7182-328-8



Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101  
E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)