

Elevcentrerede og autonomifremmende feedbackformer som motivationsstrategi

I denne artikel vil jeg foreslå en måde, hvorpå man kan øge motivationen hos fremmedsprogs elever: at arbejde målrettet med effektive elevcentrerede feedbackformer. Grundlaget for artiklen er to aktionsforskningsprojekter (benævnes fra nu af hhv. forsøg A og B), hvor jeg har eksperimenteret med feedback i forbindelse med universitetsstuderendes skrivning på spansk på B1-B2-niveau (jf. the Common European Framework of Reference for Languages – CEFR, Council of Europe 2001). Min fremgangsmåde i forsøg A har været at kombinere forskellige feedbackformer (feedback via spørgsmål fra de studerende, peerfeedback, rettelser med koder og mundtlig fælles feedback) i en feedbackkæde (Fernández under udgivelse) og at afprøve forskellige måder at udføre feedback på i et iterativt design, hvor hvert nyt tiltag var inspireret af resultater fra en tidligere afprøvning. I forsøg B eksperimenterer jeg udelukkende med én feedbackform: mundtlig peerfeedback, som respons på deltagerkommentarer i forsøg A. I alle tilfælde er arbejdet baseret på tre teoretiske fundamentet relateret til motivation, samarbejde og formativ feedback.

Motivation, samarbejde og formativ feedback

Motivation har været et helt centralt element, og grundideen har været, at både motivation til at skrive og skriveøvelsernes evne til



SUSANA S. FERNÁNDEZ

Ph.d., professor i fremmedsprogspædagogik
Aarhus Universitet
romssf@cc.au.dk

at fremme sprogindlæring (“skrive for at lære”, Manchón 2012) kan øges, hvis de studerendes ønske om handlefrihed og autonomi er værdsat (García Pujals og Lasagabaster 2019). Dette har jeg gjort ved at lade de studerende komme i centrum både i forbindelse med genre- og emnevalg og i de forskellige arbejdsfaser: skrivning, læsning, kommentering af udkast og genskrivning. Desuden har jeg arbejdet med udgangspunkt i, at det er en motiverende faktor, at teksterne ikke kun rettes af læreren, men også læses, kommenteres og værdsættes af jævnaldrende og dermed får et reelt publikum og ægte læsere i stedet for blot en korrekturlæser (Hyland 2011).

Det andet fundament, samarbejde, stammer fra den sociokonstruktivistiske tilgang til læring, hvor læring ses som foregående i en social kontekst. Læringen sker i første omgang som en interpersonel proces, som så senere bliver internaliseret. Her er begrebet *stilladsering* helt centralt; det refererer til den støtte (“stillads”), som både kan gives af en mere kompetent person, såsom læreren, og af en jævnbyrdig person, såsom en klassekammerat. Denne stilladsering fungerer i den pågældende studerendes zone for nærmeste udvikling (det metaforiske sted, hvor den lærende ved hjælp af en anden kan klare opgaver, som hun/han endnu ikke kan klare på egen hånd) (Vygotsky 1978) og kan være med til at skabe læring. I forsøg A og B sker stilladseringen i form af formativ feedback, leveret af læreren og klassekammerater.

Vores forståelse af den rolle, som formativ feedback spiller for sprogindlæring, har udviklet sig gennem tiden, ligesom det er sket med andre aspekter af sprogundervisning. De forskellige faser afspejler gældende pædagogiske principper, og mindst tre milepæle kan identificeres: 1) en forståelse af fejl som noget, der skal udryddes med det samme for at undgå, at eleverne får dårlige vaner; 2) en overbevisning om, at fejlrettelse er unødvendig for læring, da sprogindlæring blot kræver adgang til “forståeligt input” i form af fx tekster på målsproget, og, endelig, 3) en mellemposition, hvor fejlrettelse anses som et stillads, der understøtter de lærende i deres hypoteseafprøvning (Swain 2006). Dette indebærer, at der på trods af nogle kritiske stemmer (fx Krashen 1982/2009) i dag hersker en forsigtig optimisme vedr. feedbacks potentiale til at fremme læring. Det er dog vigtigt, at feedback gives på en passende måde i forhold til de lærendes niveau og behov (fx Hyland & Hyland 2006).

Mit arbejde er baseret på denne forståelse og søger at afprøve feedbackformer, der netop er effektive, ikke alene i forhold til læringspotentiale men også som motivationsstrategi. Derfor har jeg baseret mine forsøg på principper som agens, autonomi og dialog, da hand-

lefrihed og elevernes ejerskab af deres produkt og deres læring er helt centralt.

Som tidligere beskrevet handler denne artikel alene om feedbackformer relateret til skriftlig sprogproduktion. Jeg vil fokusere på tre af de feedbackformer, som jeg har eksperimenteret med, og som har det største potentiale til at fremme de lærendes motivation for at skrive og for at beskæftige sig med feedbacken for at forbedre deres tekster. Det drejer sig om feedback som dialog, peer feedback og feedback med rettekoder.

Feedback som skriftlig dialog (feedback via spørgsmål fra de studerende)

Campbell og Fauster (2013) præsenterer en særlig form for selektiv feedback (dvs. feedback, hvor ikke alle fejl er rettet), som de kalder "feedback som dialog". Ved denne teknik er det den lærende, der gennem spørgsmål til underviseren bestemmer de aspekter af teksten, som han/hun ønsker at modtage kommentarer til. Underviseren læser teksten og begrænser sig til at besvare de modtagne spørgsmål (og retter kun andre fejl ved successive genleveringer). Ideen med denne feedbackform er at give den lærende feedback baseret på hans/hendes opmærksomhedsområder og dermed øge motivationen til at interagere med feedbacken, da den potentielt får en høj grad af personlig relevans (Campbell & Fauster 2013).

I min afprøvning af teknikken i forsøg A fik mine studerende mulighed for at stille fire-fem spørgsmål til mig, som jeg besvarede efter at have læst deres første udkast til teksten. I alt blev fem forskellige tekster afleveret af hver studerende i løbet af semestret, hver tekst i flere versioner. Ved semesterstart fik de studerende lidt træning i, hvordan man kan stille spørgsmål, der vedrører lokale aspekter af teksten (dvs. på sætnings- eller ordniveau) såvel som mere globale aspekter (dvs. vedr. tekstopbygning), og de fik en tabel med eksempler på mulige spørgsmål og opmærksomhedsområder. De studerendes evaluering af denne feedbackform var positiv, men nogle påpegede, at det var svært at stille passende spørgsmål, selvom de fleste mente, at de gradvis blev bedre til det i løbet af semestret. Mine besvarelser på deres spørgsmål, som kunne variere i længde og detalje afhængigt af hvert enkelt tilfælde, blev evalueret meget positivt. Jeg tilstræbte at inkludere metalingvistiske forklaringer eller andre former for indirekte rettelser frem for blot selv at rette fejlene. Se fx (1)¹, hvor den studerende har fokus på argumentationen i sin tekst:

- (1) Spørgsmål: Hvad kan jeg gøre for at gøre mine argumenter tydeligere?

Svar: Argumenterne er klare, men de er ikke kraftfulde, medmindre der er gode konkrete eksempler, gode bibliografiske eller autoritetsreferencer, et citat fra nogen måske, eller simpelthen mindre følelsesmæssige argumenter. Sætninger som “og det er vigtigt, at de ikke dør” er ikke et godt argument, hvis det ikke forklares, hvorfor det er vigtigt.

[...] En god organisering af teksten i afsnit (måske et afsnit for hvert argument) har normalt en stor effekt. Jeg kan godt lide afslutningen med det åbne spørgsmål.

I mine forsøg har de studerende været flittige til at stille både lokale og globale spørgsmål, med en overvægt af lokale spørgsmål om stavning, tegnsætning, morfologi, syntaks og ordforråd (kun to studerende stillede flere globale end lokale spørgsmål). Dette er ikke overraskende for et B1-2 niveau, hvor de studerende stadig er usikre vedr. mange aspekter af det spanske sprog. Blandt de lokale spørgsmål fandt jeg specifikke og generelle spørgsmål. Eksempler (2) og (3) hhv. afspejler disse to spørgsmålstyper:

- (2) Anvendelse af konjunktiv i linje 2: “pudiera”. Jeg har brugt imperfektum, men jeg ved ikke, om det er korrekt.
- (3) Mine tvivlspunkter: anvendelse af konjunktiv, anvendelse af tempora, ordrækkefølge.

Selvom de mere specifikke spørgsmål kan tænkes at afspejle en højere grad af refleksion, viser de generelle spørgsmål de områder, hvor den pågældende studerende netop føler sig usikker.

Peerfeedback

Peerfeedback er efterhånden ved at være veletableret i den didaktiske litteratur, men den byder stadig på visse implementeringsvanskeligheder relateret til følelsesmæssige og sociale faktorer hos de lærende (fx modvilje mod at kritisere deres klassekammeraters tekster) og til didaktiske faktorer (fx lærernes usikkerhed vedr. peerfeedbacks effektivitet). Der er dog også påpeget flere fordele: Som nævnt ovenfor er det motivationsmæssigt positivt at få et reelt publikum til teksterne, og i forbindelse med læringsudbytte er der studier, der viser et stort potentiale i at give feedback (frem for at modtage den). Mine egne data (Fernández under udgivelse) viser en peerfeedback af for-

svarlig kvalitet, hvor kun 10 % af rettelserne udført af de studerende var enten forkerte eller uklare, mens ikke mindre end 90 % af dem var korrekte og potentielt kunne forbedre teksten. Med hensyn til fordelingen af fejl blandt deltagerne var der ingen, der oversteg 12 % forkerte kommentarer, og fire studerende ud af 13 producerede ingen fejlagtige rettelser. Der var dog forskel på, hvor mange rettelser der blev udført pr. studerende, og dette udsving kan være en grund til, at der i evalueringerne var nogle studerende, som klagede over deres klassekammeraters overfladiske feedback.

I et første forsøg med peerfeedback skulle de studerende læse andet udkast til teksterne (efter de studerende havde spurgt mig om feedback og genskrevet efter mit svar) i et rotationssystem og give skriftlig feedback ved brug af en feedbackskabelon. Skabelonen var designet således, at feedback ikke alene fokuserede på fejl, men også på en anerkendelse af tekstens indhold og evaluering af positive egenskaber. De studerende evaluerede denne aktivitet overvejende positivt og gav udtryk for, at de var meget glade for at kunne læse og kommentere andres tekster. Grunden til deres begejstring var, efter eget udsagn, at de således fik mulighed for at sammenligne deres niveau med andres og se, at også deres klassekammerater laver fejl. Selvom det var svært at identificere andres fejl, var det også tilfredsstillende, når det lykkedes. De påpegede også, at de ved at læse andres tekster, der omhandler det samme emne, de selv er i gang med at skrive om, lærte nye formuleringer, der kunne bruges i deres egen tekst. Nogle studerende nævnte, at de ville have foretrukket at give og modtage peerfeedback mundtligt i stedet for skriftligt. Derfor afprøvede jeg denne modalitet i et andet fag i forsøg B, og det viste sig at være et godt valg.

I forsøget med mundtlig peerfeedback skulle de studerende, igen i et rotationssystem, læse hinandens tekster og derefter give feedback til hinanden i undervisningstimen. Da forsøget foregik under coronanedlukningen, skete denne mundtlige feedback i Zooms *breakout rooms*, hvor de studerende havde mulighed for at dele skærm og vise hinanden teksten og de kommentarer, som de havde. Dette betød, at de studerende havde forberedt deres feedback skriftligt for derefter at forklare deres kommentarer og rettelser mundtligt. Disse mundtlige feedbacksessioner udviklede sig i nogle tilfælde til interessante diskussioner om grammatik og tekstopbygning, da feedback her var virkelig dialogisk og forhandlet. Næste eksempel viser sådan en diskussion og et tilfælde, hvor feedback kun delvis bliver accepteret af den modtagende studerende, og hvor en ægte kollaborativ dialog (Swain 2006) opstår. Det er også interessant at bemærke, at de stude-

rende bruger deres samlede sproglige ressourcer til at prøve at løse et ortografisk problem og trækker på deres viden om engelsk og dansk.

(4) A: Og OK, der mangler et tryk over “el”

B: Ah, det er en sag, hvor jeg ikke er enig med dig

A: Er du ikke?

B: Men lad os spørge Susana, fordi jeg er ikke hundrede procent sikker

A: Tja, hvis vi oversætter det til engelsk, ville det være “he who teaches in an interaction”, ikke?

B: Igen er jeg ikke enig

A: Er du ikke?

B: Fordi jeg ville sige, “the one who” i stedet for “he”

A: Ah OK, hvis jeg forstår dig, ja, jeg formoder, at man kan sige det på begge måder, ikke?

B: Hm ja ja det tror jeg ...

A: Det afhænger af, hvilken af de to der bruges

B: Hm, men sandheden er, at jeg ikke ved, om du virkelig kan tilføje tryk til “el que”, fordi det er “el que”...

A: Hm

B: ... og ikke som “han og ham som”, eller det er selvfølgelig, hvad det udtrykker, men jeg ved det ikke, jeg tror for eksempel, at bøger på spansk ... Jeg tror, det er altid, hvis der er et “que”, skal man ikke tilføje et tryk, men jeg er ikke sikker

A: Hm

Uanset om feedbacken blev leveret mundtligt eller skriftligt, henvendte de studerende sig til hinanden med en positiv holdning, og de formulerede deres kritik på en konstruktiv måde, altid ledsaget af rosende og opmuntrende ord. For de studerende i begge forsøg var det meget vigtigt at få at vide, at det at give feedback er meget mere end at rette fejl, og at man også kan have fornøjelse af at læse teksten og fokusere på det positive, hvis man ikke lige er i stand til at finde fejl. Efter de studerende modtog denne besked, blev de meget mere fortrøstningsfulde i forhold til opgaven.

Feedback via rettekoder

Den sidste feedbacktype, jeg vil præsentere, består i indirekte rettelser ved brug af rettekoder (fejlen bliver markeret, og en kode gives som kommentar ved margenen (som i (5)) (Elicker & Fürstenberg

2013). Denne feedback blev brugt til at rette tredje udkast af teksten (efter feedback via spørgsmål og peerfeedback) i forsøg A. I begyndelsen af kurset modtog de studerende listen over koder og deres betydning samt instrukser om, hvordan de skulle fortolkes.

Sector agrícola	Peña	100
En el sector agrícola y el sector productivo el apoyo de Dardis se enfoca en la investigación, innovación,	Peña	100
orientación agrícola y aumento de productividad. El apoyo de Dardis busca a (impulsar) la adopción y la	Peña	100
hábitat que caracteriza las zonas altas y montañas de Bolivia. Además el apoyo dado es para el	Peña	1
desarrollo económico en (estas áreas) locales y para mejorar la competitividad de ciertos productos.	Peña	100
	Peña	100
	Peña	100

Denne feedbackmodalitet var den mest positivt evaluerede. De studerende gav udtryk for, at de værdsatte lærerens feedback, og at alle deres fejl blev markeret. Samtidig anså de det som frugtbart, at de selv skulle identificere og rette fejlen. På den mindre positive side var det klart fra deres kommentarer, at nogle koder var svære at identificere, og især SIN-koden (syntaktiske fejl) var for bred, da den kunne dække over en række mulige fejl. I en anden gentagelse af min afprøvning blev SIN-koden delt op i flere, mere afgrænsede koder, og dette gjorde det nemmere for de studerende at identificere deres fejls type. I Kjærgaard (2018) vises der også resultater fra et forsøg i folkeskolen, hvor en systematisk rettelser med koder og metalingvistisk forklaring er med til at øge elevernes motivation til at rette deres tekster.

Afsluttende bemærkninger

Jeg har præsenteret tre måder at arbejde med feedback på i skriftlig produktion, som jeg mener, har potentiale til at fungere som motivationsstrategier i forhold til de lærendes lyst til at skrive tekster på fremmedsprog og til at beskæftige sig med den modtagne feedback for at forbedre teksten og gerne lære noget, som kan bruges i deres fremtidige skrivning. Jeg har afprøvet disse arbejdsformer med universitetsstuderende i spansk, men jeg vil mene, at de også kan bruges med andre sprog og niveauer samt med yngre elever. Det handler om at tilpasse niveauet (fx længde, genre) på den tekst, der skal skrives, samt den feedback, der gives i forhold til fx kompleksitet i de metalingvistiske forklaringer, antal og type af rettekoder og det, der forventes af peerfeedback. I mine afprøvninger var det tydeligt, at træning er afgørende i alle tre typer feedback, og at der sker en progression i løbet af et semester eller et forløb, da de lærende bliver gradvist bedre og mere sikre i disse arbejdsformer. Især i forbindel-

se med peerfeedback er det vigtigt at pointere meget tydeligt for de lærende, at peerfeedback ikke skal forstås blot som fejlrettelse, men snarere som en holistisk læsning af teksten med tilhørende kommentarer. Hvis man vil kaste sig ud i at arbejde med nye, interaktive og systematiske feedbackformer, er det også vigtigt at lytte til de lærendes evalueringer af oplevelsen og justere derefter.

I forsøg A var de tre gennemgåede feedbackformer kombineret med hinanden i en feedbackkæde (se Fernández under udgivelse) for en detaljeret gennemgang), mens den mundtlige peerfeedback var den eneste feedbackform i forsøg B (pga. de gældende strukturelle rammer). Begge forløb blev evalueret positivt i forhold til læring og motivation til at give feedback og arbejde med den modtagne feedback, men det er tydeligt i de studerendes udsagn, at peerfeedback alene kan føles en smule utilstrækkelig, da de studerende ikke stoler 100 % på deres klassekammeraters kommentarer. Derfor kan det være en god ide at gøre peerfeedback til et led i en større feedbackkæde.

Når man gennemgår de studerendes oplevelser som afspejlet i deres evaluering af kurserne samt deres præstationer i forbindelse med de forskellige typer feedback, forekommer det rimeligt at konkludere, at de tre præsenterede arbejdsformer var frugtbare i forhold til det på forhånd fastlagte mål om at fremme motivation, autonomi og læring. Da de feedbackformer og resultater, der er præsenteret i denne artikel, bygger på en bestemt kontekst, er det vigtigt at eksperimentere med dem i andre sammenhænge (andre sprog, andre skoletrin), således at vi kan akkumulere mere viden om deres effektivitet.

Slutnoter

- 1 Alle eksempler præsenteres i en oversættelse til dansk, men de var oprindeligt på spansk.

Litteratur

- Campbell, N. & Fauster, J. (2013). Learner-centred feedback on writing: Feedback as dialogue. I: Reitbauer, M., Campbell, N., Mercer, S., Fauster, J. & Vaupetisch, R. (red.), *Feedback matters: Current feedback practices in the EFL classroom* (s. 55-86). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elicker, M. & Fürstenberg, U. (2013). *Feedback in student writing*:

- A closer look at code-marking. I: Reitbauer, M., Campbell, N., Mercer, S., Fauster, J. & Vaupetisch, R. (red.), *Feedback matters: Current feedback practices in the EFL classroom* (s. 55-86). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fernández, S.S. (under udgivelse). Feedback interactivo y producción escrita en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*.
- García Pujals, A. & Lasagabaster, D. (2019). El efecto de la evaluación y la retroalimentación en la autonomía, la motivación y el aprendizaje del español como L3. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32 (2), 455-485.
- Hyland, K. (2011). Learning to write: Issues in theory, research, and pedagogy. I: Manchón, R. (red.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (s. 17-32). Amsterdam: John Benjamins.
- Hyland, K. & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39, 77-95.
- Kjærgaard, H.W. (2018). *Technology-mediated written corrective feedback in the Danish lower secondary classroom*. Aarhus: Aarhus University.
- Krashen, S. (1982/2009). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Manchón, R. (red.) (2012). *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. I Byrnes, H. (red.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (s. 95-108). London: Continuum.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Redigeret af Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S.

& Souberman, E. Cambridge: Harvard University Press.