

Professionsbachelorprojekt 2016: *Feedback i skriveundervisningen*

v/ Kristine Holm Kær



Navn:	Kristine Holm Kær
Studienr.:	A120296
Fag:	Dansk
Faglig vejleder:	Bodil Christensen, BOC
Pædagogisk vejleder:	Jørgen Bærenholdt, JRB
Antal sider i alt, excl. forsiden	33 sider á 2600 anslag samt 7 siders bilag
Titel på bacheloropgaven (kommer til at stå på eksamensbevis)	Feedback i skriveundervisningen
“Min opgave må senere benyttes til undervisnings- og/eller udviklingsformål” Accept ved min underskrift	

Indholdsfortegnelse

<u>1. Indledning</u>	<u>2</u>
<u>1.1. Problemformulering</u>	<u>2</u>
<u>1.2. Metodiske og empiriske overvejelser</u>	<u>3</u>
<u>1.2.1. Projektets opbygning</u>	<u>3</u>
<u>1.2.2. Empiriske metode</u>	<u>4</u>
<u>2. Skrivekontrakter</u>	<u>5</u>
<u>2.1. Skrivekontrakter – fem faser</u>	<u>5</u>
<u>3. Overvejelser om skriveforløbet</u>	<u>8</u>
<u>4. Hvorfor skrivekontrakter i undervisningen?</u>	<u>9</u>
<u>4.1. Vurdering for læring – summativ og formativ</u>	<u>10</u>
<u>4.2. Vejledende principper for læring</u>	<u>10</u>
<u>4.2.1. Tydelige mål i undervisningen</u>	<u>12</u>
<u>4.2.2. Eleverne som læringsressourcer for hinanden</u>	<u>14</u>
<u>4.3. Effektiv feedback</u>	<u>16</u>
<u>4.4. Feed-up, feedback, feed forward samt feedback på fire niveauer</u>	<u>18</u>
<u>4.5. Selvregulering</u>	<u>20</u>
<u>4.6. Afklaring</u>	<u>22</u>
<u>5. Skrivekontrakternes kvalitet i undervisningen</u>	<u>23</u>
<u>6. Konklusion</u>	<u>25</u>
<u>7. Perspektivering – tests i folkeskolen</u>	<u>26</u>
<u>8. Litteraturliste</u>	<u>28</u>
<u>Bilag 1: <i>Feedback-ark til eleverne</i></u>	
<u>Bilag 2: <i>Evaluering af skrivekontrakter i undervisningen</i></u>	
<u>Bilag 3: <i>Eksempel på elevopgave før skrivekontrakt</i></u>	
<u>Bilag 4: <i>Eksempel på elevopgave efter udførelse af skrivekontrakt</i></u>	
<u>Bilag 5: <i>Lydoptagelse fra elev-elev feedback</i></u>	

1. Indledning

”En af de mest komplekse opgaver, vi har i skolen, er at udvikle eleverne til at blive kompetente skrivere.”¹ Som fremtidig lærer i udskolingen er en af opgaverne at forberede eleverne på afgangsprøverne, der venter i slutningen af 9. klasse. Der stilles høje krav til elevernes faglige kundskaber, når det omhandler skriftlig fremstilling. Ud fra Forenklede Fælles Mål skal eleverne ”udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i skrift, tale, lyd og billede i en form, der passer til genre og situation.”² Dette er blot ét eksempel på kravene, der stilles, og det kan være vanskeligt for eleverne at opfylde disse. Ud fra PEU-hæftet fra 2013 kan der udledes, at eleverne færdigheder halter på en del områder, især genrebevidsthed og tegnsætning er et generelt problem.³ For at hjælpe eleverne på vej mod en tilfredsstillende karakter til skriftlig eksamen, er det centralt, at læreren vejleder den enkelte elev i dennes svage faglige kompetencer. At blive kompetente skrivere er en længerevarende proces, der foregår mellem eleverne og læreren.⁴

”Statistikker viser, at eleverne på denne skole klarer sig godt til mundtlig eksamen i dansk, men til de skriftlige afgangsprøver halter de bagefter.” Sådan udtalte praktiklæreren på Allingdam Skole ved det første vejledningsmøde. Ud fra disse statistikker har dansklærerteamet på 8. årgang valgt at lægge fokus på at forbedre elevernes skrivekompetencer frem mod eksamen. Dette fokus valgte jeg ligeledes i min praktik og derfor også i mit bachelorprojekt. Spørgsmålet blev derved, hvordan jeg som praktikant i 8. klasse kunne optimere elevernes skriftlige kundskaber?

Jeg valgte at bruge redskabet *skrivekontrakter* i danskundervisningen. Kontrakterne blev udarbejdet som en form for konstruktiv feedback til hver enkel elev ud fra Hatties forskning om *effektiv feedback i undervisningen*. Begreberne *feed up*, *feedback* og *feed forward*⁵ blev derved centrale i forløbet. Til hver enkelt skriftlige produkt blev der gennem skrivekontrakterne opsat nogle tydelige læringsmål for eleverne, hvilket gav dem konkrete aspekter at forholde sig til ved opgaverne. Forskning viser, at jo tydeligere målene med opgaven er for eleverne, jo større fagligt udbytte vil eleverne opleve.⁶ Eleverne skulle få et indblik i, hvilke hyppige fejl, de lavede, og hvordan de kunne undgå disse i fremtidige opgaver.

Ud fra ovennævnte teori og forskning bør skrivekontrakter i danskundervisningen have den ønskede effekt; at udvikle eleverne skriftlige kompetencer. Spørgsmålet og motivationen for mit bachelorprojekt bliver dog, om teori og praksis hænger sådan sammen i danskundervisningen i 8. klasse? Dette leder hen mod problemformuleringen.

1.1. Problemformulering

Hvordan kan jeg som lærer udvikle elevernes skrivekompetencer i en procesorienteret skriveundervisning med fokus på konstruktiv feedback?

¹ Smidt, Jon, Solheim, Randi og Aasen, Arne Johannes (red.) (2013): *På sporet af god skriveundervisning – en bog for lærere i alle fag*. KLIM s. 99

² EMU: Forenklede Fælles Mål – Fremstilling

³ Stade, Lise og Rytter, Charlotte (2014): *PEU DANSK 2013 – prøver, evaluering og undervisning*. Undervisningsministeriet

⁴ Mailand, Mette Kirk (2009): *Genreskrivning i skolen*. Gyldendal s. 192

⁵ Hattie, John og Timperley, Helen (2013): ”Styrken ved feedback” i Andreassen, Rune m.fl.: *Feedback og vurdering for læring*. Dafolo s. 21

⁶ Wille, Trude Slemmen (2013): *Vurdering for læring i klasserummet*. Dafolo s. 100

1.2. Metodiske og empiriske overvejelser

Dette bachelorprojekt tager udgangspunkt i empiriske undersøgelser foretaget i min fjerde års praktik i 8. klasse på Allingdam Skole. Eleverne gennemgik i perioden et parallelt forløb i romanlæsning og skriftlighed. De læste og blev undervist i romanen *En dag skinner solen også på en hunds røv* af Sanne Munk Jensen, mens de løbende udarbejdede skriftlige fremstillinger omhandlende romanen. Ud fra disse opgaver formulerede eleverne skrivekontrakter, som lærer-elev eller elev-elev. Med udgangspunkt i de empiriske data vil jeg undersøge, om skrivekontrakter er relevante og lærerige at benytte i undervisningen, og om feedback fra henholdsvis mig som lærer eller eleverne imellem er brugbare for elevernes videre skriftlige arbejde.

1.2.1. Projektets opbygning

For at give en forståelse for, hvilken funktion skrivekontrakter har i undervisningen, indledes denne opgave med en beskrivelse af kontraktens opbygning. Til dette har jeg ladet mig inspirere af Elmer Tvorup Kiilerich og hans bachelorprojekt, hvor han gør brug af dette læringsredskab i en specialklasse.⁷ Dernæst følger mine overvejelser forud for og i selve praktikken. Dette skal give et indblik i, hvilke tanker jeg gjorde mig, da jeg planlagde, gennemførte og evaluerede undervisningen i henhold til denne 8. klasses udfordringer og kvaliteter.

Projektets anden del bygger på en forståelse for, hvilket teoretisk grundlag, der ligger bag arbejdet med skrivekontrakter i undervisningen; hvorfor har jeg udvalgt skrivekontrakter i et forsøg på at forbedre elevernes skriftlige kompetencer i dansk? Denne del tager udgangspunkt i de enkelte teoretikere; John Hatties evidensbaserede studier omhandlende effektiv feedback, Trude Slemmens elementer for god undervisning og Therese Hopfenbecks teori om selvregulering, samt de indsamlede empiriske undersøgelser fra praktikken.

Jeg behandler den enkelte teori i sammenhæng med analysen af empiri og diskussionen af den planlagte og gennemførte undervisning, da det er væsentligt at diskutere praksis, når vi har nogle konkrete eksempler på, hvordan det kan udføres. Dette er altså valgt ud fra tænkningen om at inddrage empiri fra praksis til at understøtte og udfordre de teoretiske perspektiver. I arbejdet med skrivekontrakter har det overordnede teoretiske perspektiv omhandlet Slemmens *ti vejledende principper for læring*⁸, da flere af disse indgår i brugen af skrivekontrakter i undervisningen. Jeg har valgt at udbyde to af Slemmens principper; at sætte *tydelige mål*, samt at gøre eleverne til *læringsressourcer for hinanden*. Jeg præciserer disse, da fokus i praktikken har været, om det at eleverne har nogle klare mål at arbejde ud fra, styrker deres skriftlige kompetencer.

Endvidere har jeg forsøgt at gøre eleverne til læringsressourcer for hinanden, ved at lade dem rette hinandens opgaver og udarbejde skrivekontrakter til videre arbejde. Om dette gav et fagligt udbytte vil diskuteres i denne opgave.

Desuden har fokus været på Hatties omfattende undersøgelse i *Visible Learning*, hvor han blandt andet forsøger at fastlægge, hvordan forskellige former for feedback påvirker elevernes læring.⁹ Hertil har Hatties feedbackteori om *feed up*, *feedback* og *feed forward* samt *feedback på fire niveauer* været relevant i arbejdet med skrivekontrakter.

⁷ Kiilerich, Elmer Tvorup (2014): *Skrivekontrakter. Feedback og synlige læringsmål*. Bachelorprojekt

⁸ Wille, Trude Slemmen(2013): *Vurdering for læring i klasserummet*. Dafolo s. 90

⁹ Hattie, John (2013): *Synlig læring - for lærere*. 1. udg. 4. oplag. Dafolo s. 24

I forlængelse heraf har jeg fokuseret på Therese Hopfenbecks teori om *selvregulering*, da det er centralt for elevernes læring, at de udvikler kompetencer inden for selvreguleret læring, såsom overvågning af deres egne læringsprocesser. Jeg vil ud fra mine empiriske data diskutere, om eleverne mestrede dette.

Anden del af opgaven forsøger altså ud fra det teoretiske perspektiv og empiriske data at begrunde brugen af skrivekontrakter i skriveundervisningen. Til dette følger ligeledes spørgsmålet, om elevernes skriftlige kundskaber blev forbedret? Dette forsøger projektets tredje del at belyse og vurdere ud fra konkrete elevopgaver.

Med afsæt i ovenstående vil dette projekt tage udgangspunkt i hermeneutikken og den hermeneutiske cirkel, hvor forforståelsen vil ændres, når der fortolkes på erfaringer og derved vil der opnås en ny forforståelse.¹⁰

De ovennævnte teoretikere, Slemmen, Hattie og Hopfenbeck, udgør det overordnede teoretiske grundlag for dette projekt. Disse kan kategoriseres under et socialkonstruktivistisk syn på læring, hvilket også har været mit udgangspunkt i praktikken. Dog karakteriserer Hopfenbeck sig ikke som socialkonstruktivist, men i henhold til selvregulering som proces, kan hun betegnes ved denne forståelse.

Socialkonstruktivismen definerer læringen som en proces, hvor viden skabes gennem dialog, handling og i samspil med andre. Det er derved ikke selve resultatet, der er i fokus, men processen frem mod målet. Læringsteoretikeren Jerome Bruner, der kan betragtes som socialkonstruktivist ser læring som ”(...) *en interaktiv proces, hvor mennesker lærer af hinanden og ikke blot ved at vise og fortælle. Det er utvivlsomt en naturlig del af menneskelige kulturer at danne den slags fællesskaber af gensidigt lærende.*”¹¹ Det er ud fra denne forståelse af læring, at jeg har planlagt, gennemført og evalueret undervisningsforløbet i praktikken.

1.2.2. Empirisk metode

Projektets empiriske fundament er overvejende rapporteret fra mine praksiserfaringer i praktikken på fjerde årgang, hvor jeg gennem et konkret undervisningsforløb har gjort mig erfaringer ud fra foretagne kvantitative undersøgelser i form af afsluttende spørgeskema til eleverne omhandlende arbejdet med skrivekontrakter som en del af den skriftlige undervisning. Da jeg af logistiske grunde ikke havde mulighed for at interviewe samtlige elever i klasse, blev dette udformet som et spørgeskema.

Jeg har desuden gjort brug af kvalitative observationer og samtaler med eleverne. Jeg har ligeledes gennem elevernes skriftlige produkter kunnet udlede, om eleverne opnåede et fagligt udbytte i arbejdet med skrivekontrakter, samt hvor de befandt sig i læringsprocessen.

I de empiriske undersøgelser har jeg haft mulighed for at agere deltagende observatør, idet jeg underviste eleverne og agerede vejleder ved udarbejdelsen af elevprodukter, samt ikke-deltagende observatør, da jeg under elev-elevfeedbacken kunne observere eleverne uden egentlig indblanding. I denne situation havde jeg dermed fokus på den passive observation.¹²

¹⁰ Jacobsen, Bo m.fl. (2006): *Videnskabsteori*. Gyldendal s. 167

¹¹ Bruner, Jerome (1998): *Uddannelseskulturen*. 1. udg. 1. oplag. Socialpædagogisk bibliotek s. 73

¹² Harboe, Thomas (2011): *Metode og projektskrivning – en introduktion*. Samfundslitteratur. 1. udg. 2. oplag s. 104-105

Arbejdet med eleverne som læringsressourcer for hinanden var med udgangspunkt i et feedback-ark.¹³ Arket var udarbejdet som en fast ramme, eleverne skulle vejlede ud fra. Dermed kunne jeg sikre, at vejledningen blev konstruktiv. For at kunne undersøge effektiviteten af eleverne som læringsressourcer for hinanden, valgte jeg at lydoptage flere grupper.¹⁴

Jeg har dermed gjort brug af kvalitative og kvantitative metoder, men inden for rammerne af den hermeneutiske videnskabsteori¹⁵, da jeg forud for praktikken havde en forhåndsviden eller forforståelse ud fra de teoretiske principper omkring brugen af skrivekontrakter i undervisningen. Dernæst undersøgte jeg læringsredskabet gennem praktikken, skabte empiriske data og derved erfaringer. Ud fra fortolkninger på disse praksiserfaringer blev der skabt en ny forforståelse.

2. Skrivekontrakter

Som nævnt står Allingdam Skole over for et dilemma; eleverne klarer sig generelt dårligere til skriftlig eksamen i dansk end til den mundtlige. Jeg udvalgte skrivekontrakter som en mulig løsning for at kunne udvikle hver enkel elev til at blive en mere kompetent skriver. Ved kontrakterne er det væsentligt, at det er hver enkel elevs faglige udgangspunkt, der er i fokus. Dette aspekt har desuden været et krav i Skoleloven siden 1993, hvor der står i paragraf 18, stk. 1-2: ”*Undervisningens tilrettelæggelse (...) skal i alle fag leve op til folkeskoleformål og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.*”¹⁶ Som lærer er jeg altså forpligtet til at planlægge og gennemføre en undervisning, der rummer udfordringer for samtlige elever.

Med brugen af skrivekontrakterne, ønskede jeg at undersøge, hvordan og om det påvirkede elevernes faglige kundskaber, at de havde skrivekontrakter til at vejlede og råde dem til at forbedre deres skriftlige opgaver. Der blev dermed fokus på lærerprocessen, og ikke blot resultatet. Med skrivekontrakter blev det væsentligt, hvilke elementer hver enkel elev skulle arbejde på at forbedre for at optimere læringen.

Skrivekontrakter er et tidskrævende redskab at bruge i undervisningen, da hver enkel elev både skal have en skriftlig og en mundtlig tilbagemelding på deres opgaver. Kan jeg som lærer planlægge mig ud af dette og vil det opveje, det faglige udbytte eleverne eventuelt kan få ud af at få konstruktiv feedback?

¹³ Bilag 1: *Feedback-ark til eleverne*

¹⁴ Bilag 5: *Lydoptagelse fra elev-elevfeedback*

¹⁵ Jacobsen, Bo m.fl. (2006): *Videnskabsteori*. Gyldendal s. 167

¹⁶ Danmarkshistorien (1993): *Lov om folkeskolen, 30. juni 1993*

2.1. Skrivekontrakter – fem faser

Når eleverne har udarbejdet og afleveret en skriftlig opgave, er det væsentligt, at de får en relevant og brugbar feedback, de kan arbejde videre med i fremtidige opgaver.

Mit fokus i praktikken gik på, at eleverne skulle arbejde hen mod den sidste skriftlige aflevering i forløbet. Denne ville de få en karakter for. Jeg var opmærksom på, ud fra erfaringer fra andre praktikker, at eleverne ville være yderst fokuserede på de karakterer, der blev givet. Dette var ligeledes tilfældet i denne 8. klasse. De var ikke blot koncentreret omkring egne karakterer, men hele klassens. Hvis de ikke fik karakterer for deres arbejde ”*hvorfor skal vi så lave opgaven?*”, blev der udtalt fra flere elever. Derfor blev der fra min side lagt fokus på, at eleverne skulle arbejde hen imod slutopgaven, hvor kravene blev skærpet og skulle opfylde de foregående skrivekontrakter. Det var altså denne opgave, der skulle vise, om eleverne havde rykket sig fagligt fra opgaven, de skrev, den første dag, jeg underviste dem, og til slutopgaven i sidste uge af praktikken.

I løbet af perioden udarbejdede eleverne to skrivekontrakter hver; én med lærer-elev feedback og én med elev-elev feedback. Der blev lagt vægt på i min feedback til eleverne, at den skulle være konstruktiv, så de havde nogle faglige forbedringer at arbejde videre ud fra i deres fremtidige opgaver.

I løbet af perioden udarbejdede eleverne to skrivekontrakter hver; én med lærer-elev feedback og én med elev-elev feedback. Der blev lagt vægt på i min feedback til eleverne, at den skulle være konstruktiv, så de havde nogle faglige forbedringer at arbejde videre ud fra i deres fremtidige opgaver.

Figur 1 viser et eksempel på en skrivekontrakt, som jeg udarbejdede med hver enkel elev. For at nå frem til dette færdige produkt, findes der fem faser (figur 2). Det er forskellige former for feedback, der er væsentlige for at kunne nå frem til den endelige skrivekontrakt.

Den første fase er *skriftlige rettelser og kommentarer på elevproduktet*. Dette er den skriftlige feedback på den enkelte opgave. Det vil altså sige visuelle rettelser, som eleverne kan se i opgaven, og vende tilbage til senere. I mine skriftlige rettelser til eleverne, fokuserede jeg på, eleverne kunne vende tilbage til opgaven, og udlede konkrete fejl, de kunne arbejde på at forbedre. Det viste sig blandt andet ved elever, der havde vanskeligheder ved kommatering. Jeg rettede disse fejl i dele af opgaven, og skrev kommentarer. Derved havde eleverne nogle eksempler at vende tilbage til og lære ud fra. I arbejdet med fejlfinding, var det centralt, at eleverne havde en forståelse for at fejl var en forudsætning for

Figur 1

03-11-2015

I forbindelse med skriveforløbet med Kristine, lover jeg hermed, at jeg i fremtidige skriftlige produkter vil have fokus på følgende punkter:

- Rette opgaven igennem for komma og punktum ved at sætte kryds og bolle
- Have fokus på ikke at lave gentagelser, fx ”Jeg tror”
- Lave en længere opgave

Elevens underskrift

Lærerens underskrift

Figur 2

Skrivekontraktens 5 faser

1. fase – Skriftlige rettelser og kommentarer på elevproduktet
2. fase – Evalueringssamtale
 - Opfyldelse af tidligere opstillede læringsmål
3. fase – Udarbejdelse af læringsmål/ skrivekontrakt for næste skriftlige produkt
4. fase – Underskrivning af skrivekontrakten
5. fase – Samling af skriftlig produkt og skrivekontrakt

læring. Fejl burde ikke forstås som et tegn på nederlag, men i stedet et tegn på muligheder for at optimere læringen.¹⁷

De skriftlige rettelser tager udgangspunkt i anden fase, *evalueringssamtalen*. Dette er en individuel samtale mellem læreren og eleven, hvor eleverne får mundtlig feedback på opgaven. Eleverne får mulighed for at stille spørgsmål til rettelserne. Det er feedback, der er i fokus. I denne situation er det væsentligt, at læreren sikrer sig, at eleven forstår feedbacken, der bliver givet. Hatties studier udleder, at eleverne ofte oplever lærerens feedback som uforstående og forvirrende.¹⁸ Derfor er det relevant i den mundtlige feedbacksituation, at læreren gennem spørgsmål og dialog erfarer om eleven har opnået forståelse for tilbagemeldingerne og derved kan benytte disse i følgende opgaver.

Senere i skriveforløbet, når eleverne har udarbejdet flere skrivekontrakter, vil underpunktet i anden fase *opfyldelse af tidligere opstillede læringsmål* blive aktuelt. Eleverne skal i samarbejde med læreren evaluere på, om skrivekontrakten fra tidligere opgaver opfyldes. Er dette tilfældet, kan læringsmålet udskiftes til andre faglige udfordringer, da eleverne formår at inkorporere dette i opgaven. Dette punkt er relevant, da eleverne skal erfare, at skrivekontrakterne er væsentlige for bedømmelsen af opgaven. Jeg erfarede, at eleverne havde besvær med at implementere kontrakterne som en del af deres følgende skriftlige opgave. De skulle mindes om, at de skulle arbejde med målene. På de syv uger jeg underviste eleverne, kunne vi ikke nå at etablere kontrakterne som et fast element i deres skriftlige produkter, men med tiden ville de blive indarbejdet som en del af elevernes rettelser på opgaverne.

Dernæst begynder tredje fase, *udarbejdelse af læringsmål/ skrivekontrakt for næste skriftlige produkt*. Det er nu feed forward, der er i fokus, altså hvad skal gøres bedre fremadrettet. Læreren og eleven skal i samarbejde udfærdige tre læringsmål til følgende opgave baseret på den feedback, der blev givet under evalueringssamtalen. Flere læringsmål kan medvirke til, at eleverne vil miste fokus, da opgaven bliver for omfattende. De opstillede læringsmål i kontrakten har til formål at hjælpe eleverne til opfyldelse af Forenklede Fælles Mål for skriftlig dansk¹⁹ i et procesorienteret forløb, hvor der arbejdes med mindre kriterier, så eleverne får en forståelse for, hvad der forventes af dem og hvordan de kan opfylde disse krav.

I evalueringssamtalen i praktikken valgte jeg at lade eleverne komme med forslag til mulige læringsmål til skrivekontrakten, og derefter havde jeg nogle forslag, der blev diskuteret. Læreren bliver i denne situation en vejleder²⁰, der skal råde eleverne, men de opstillede mål i skrivekontrakten skal altså være ud fra elevernes forståelse. Det kan dog diskuteres om læringsmålene bliver på elevernes præmisser, eller om læreren i form af sin autoritet får størst indflydelse på målene. (...) *et hvert pædagogisk forhold er et autoritetsforhold, nemlig et forhold mellem en der ved mere og har mere magt end en anden. Alle pædagogiske forhold er i selve deres grundlag asymmetriske (...). Læreren har en større indsigt i sit fag end eleven.*²¹ Det er denne faglige viden, der udgør en evalueringssituation, hvor læreren vil have mere indflydelse end eleven. Ud fra det empiriske grundlag

¹⁷ Hattie, John (2013): *Synlig læring - for lærere*. 1. udg. 4. oplag. Dafolo s. 196

¹⁸ Hattie, John (2013): *Synlig læring - for lærere*. 1. udg. 4. oplag. Dafolo s. 193

¹⁹ EMU: Forenklede Fælles Mål – Fremstilling

²⁰ Wille, Trude Slemmen(2013): *Vurdering for læring i klasserummet*. Dafolo s. 66

²¹ Folkeskolen.dk (2010): *Læreren som autoritet*

kan jeg antage ovenstående synspunkt. Eleverne mente, at ”*Kristine kender ens fejl*”²² og i form af min autoritet blev mine forslag inkorporerede i skrivekontrakterne.

Til slut når lærer og elev er blevet enige om tre fokuspunkter til næste opgave, skrives disse ind i kontrakten og fjerde fase *underskrivning af skrivekontrakten* bliver aktuel. Femte og sidste fase *samling af skriftlige produkt og skrivekontrakt* fungerer således, at eleverne samler deres skriftlige produkt og skrivekontrakten i en mappe, så de kan finde det frem ved næste skriftlige udarbejdelse.²³

3. Overvejelser om skriveforløbet

I dette afsnit vil jeg præcisere, hvilke udfordringer der var i denne 8. klasse og hvilke overvejelser jeg gjorde mig i planlægningsprocessen vedrørende skrivekontrakterne samt give et indblik i det skriftlige forløb.

Ved praktikkens start var eleverne placeret gruppevis med forskellige faglige kundskaber. Det blev ofte disse grupper, jeg gjorde brug af i undervisningen. I klassen var der en gruppe fagligt svage elever, hvoraf nogle havde store vanskeligheder. Disse var placeret sammen, de resterende var fordelt i andre grupper. Jeg erfarede tidligt i forløbet, at de mest udfordrede elever ikke mestrede de samme opgaver som resten af klassen, og derfor blev opgaverne differentieret efter niveau til romanforløbet.

Denne 8. klasse bestod af en del dygtige, en lille mellemgruppe og en del fagligt svage elever. Derfor var der stort behov for at undervisningsdifferentiere, hvilket skrivekontrakter mestrede i det skriftlige arbejde, da målene blev sat efter hver elevs faglige niveau.

Hatties undersøgelser, der senere vil blive præciseret, viser, at læreren og dennes sammenspil med eleverne har stor betydning for elevernes læring.²⁴ ”*Skriveundervisning tilbage i klasserummet! Hvis målet med skriveundervisningen er, at eleverne skal mestre det at skrive tekster, der er tilpasset en række forskellige formål, må vi som lærere være til stede, mens eleverne skriver.*”²⁵ Eleverne bør ikke arbejde individuelt med opgaver, men have mulighed for vejledning fra læreren i skriveprocessen.²⁶ Med udgangspunkt i dette planlagde og gennemførte jeg undervisningen, hvor fokus var, at eleverne skulle udarbejde store dele af deres skriftlige produkter i klassen. Det var tidskrævende, men det gav eleverne mulighed for at søge vejledning i processen. Denne form for kortsigtet vejledning, der sker undervejs i skriveprocessen kaldes *hurtig formativ vurdering*. Undersøgelser viser, at denne vurderingsform forøger elevernes læring.²⁷ I situationen kan eleverne søge vejledning på den foreløbige opgave ud fra Hatties tre feedbackspørgsmål, som jeg senere vil udfolde. Derved kan eleverne få afklaret, om de er på rette vej i udførelsen af opgaven, og hvordan de skal komme videre i processen. Dette var der en del elever, der benyttede sig af i praktikken. Der var

²² Bilag 2: Udtalelse fra elev til *Evaluerings af skrivekontrakter i undervisningen*

²³ Kiilerich, Elmer Tvorup (2014): *Skrivekontrakter. Feedback og synlige læringsmål*. Bachelorprojekt

²⁴ Hattie, John (2013): *Synlig læring - for lærere*. 1. udg. 4. oplag. Dafolo

²⁵ Kvithyld, Trygve m.fl. (2015): *Gode skrivestrategier – på mellemtrinnet og i overbygningen*. Klim s. 6

²⁶ Kvithyld, Trygve m.fl. (2015): *Gode skrivestrategier – på mellemtrinnet og i overbygningen*. Klim s. 16

²⁷ Hattie, John (2013): *Synlig læring - for lærere*. 1. udg. 4. oplag. Dafolo s. 199-201

dog også få elever, der havde besvær ved at koncentrere sig, når de sad i klassen, og derfor behøvede en del vejledning i førskrivningsprocessen.²⁸

Da ikke alle eleverne udarbejdede opgaverne med samme hastighed, havde de mulighed for at færdiggøre dem uden for undervisningen. En ulempe var dog, at især de fagligt svage elever fik hjælp hjemmefra, og derfor blev det forældrenes opgave frem for elevernes, og om eleverne skrivekompetencer udviklede sig, var svært at udlede.

Kun den første opgave valgte jeg, at samtlige elever skulle udarbejde på klassen for opnå kendskab til deres skriftlige kundskaber uden anden vejledning end den, jeg gav dem. Ud fra dette produkt kunne jeg få et indblik i hvilke elementer, jeg skulle arbejde med at forbedre gennem undervisningen. Dette var altså en form for feedback fra eleverne til læreren. Dernæst formulerede eleverne og jeg deres første skrivekontrakt.

Gennem undervisningsforløbet udfærdigede eleverne tre skriftlige produkter. Det var væsentligt i planlægningen af opgaverne, at eleverne skrev ud fra genrer, de skulle have kendskab til frem mod skriftlig eksamen i 9. klasse. I samråd med dansklæreren fokuserede jeg på artikelgenren, som de havde arbejdet med i tidligere forløb. Derved skulle de ikke lære nye genrer, men udvikle deres kundskaber inden for denne. Dette medførte, at skrivekontrakterne kunne have fokus på layout og det indholdsmæssige, da eleverne havde mulighed for at forbedre dette i næste skriftlige fremstilling. Jeg vurderede, at en præsentation af nye genrer og skrivekontrakter, kunne blive uoverskueligt og dermed risikerede jeg, at skrivekontrakterne ikke ville have den ønskede effekt; at udvikle elevernes skrivekompetencer.

Jeg besluttede, at elevprodukterne skulle være relevante for og omhandle romanforløbet. Ved at lade skrift- og romanforløbet fungere i sammenhæng, så eleverne det som ét samlet forløb, hvor skriveopgaverne havde relevans for arbejdet med romanen. Da eleverne vidste, hvorfor de skulle skrive og hvad opgaven skulle bruges til fremadrettet, oplevede de motivation og skrivelyst.²⁹ Figur 3 viser et eksempel på en sådan formulering. Forud for opgaven havde de arbejdet med svigt i forhold til romanen.

Jeg fokuserede på, at opgaveformuleringerne skulle være forståelige, hvor de havde mulighed for udfoldelse inden for en klar opstillet ramme. En anskuelig formulering vil give eleverne en oplevelse af, at skrivningen bliver meningsfyldt,³⁰ og i dette tilfælde gav det besvarelser, hvor jeg kunne udlede, om eleverne havde forstået det lærte stof.

Figur 3

Skriv en artikel, hvor temaet er svigt. Brug jeres viden om temaet fra bogen. Opdigst nye personer – I skal altså ikke skrive om de samme personer som i bogen. Artiklen skal indeholde udtalelse fra én eller flere personer – der skal altså direkte tale med. Hav fokus på målene i skrivekontrakten. Opgaven skal indeholde genretrækkene fra en artikel; rubrik, underrubrik, opgaven skal skrives i spalter osv. Artiklen skal skrives i skriftstørrelse 12 med 1,15 linjeafstand og være på 1 side.

²⁸ Kvithyld, Trygve m.fl. (2015): *Gode skrivestrategier – på mellemtrinnet og i overbygningen*. Klim s. 23

²⁹ Kvithyld, Trygve m.fl. (2015): *Gode skrivestrategier – på mellemtrinnet og i overbygningen*. Klim s. 19

³⁰ Kvithyld, Trygve m.fl. (2015): *Gode skrivestrategier – på mellemtrinnet og i overbygningen*. Klim s. 20

4. Hvorfor skrivekontrakter i undervisningen?

Som praktikant på Allingdam Skole fik jeg mulighed for at afprøve et læringsredskab, der kunne være en medvirkende faktor til at forbedre elevernes skriftlige kundskaber i danskfaget. Jeg var af den overbevisning, at skrivekontrakterne kunne være den mulige løsning for at optimere elevernes læring. Det teoretiske grundlag for arbejdet med kontrakterne, underbygger min forståelse for, hvorfor dette redskab er relevant at bruge i undervisningen.

Følgende afsnit bygger på det teoretiske princip ud fra Hatties feedbackforskning, Slemmens teori om elementer for god undervisning og Hopfenbecks selvreguleringsprincip. Den indsamlede empiri vil blive analyseret og diskuteret i forhold til det teoretiske fundament.

4.1. Vurdering FOR læring – summativ og formativ

*”Vurdering FOR læring defineres (...) som en planlagt proces, hvor information om elevens kompetence bruges både af læreren og eleven, så 1) læreren kan tilpasse undervisningen, og 2) eleven kan justere egne læringsstrategier”.*³¹ Slemmen definerer begrebet *vurdering FOR læring*, som en proces, hvor elevernes læring er i fokus. Vurderingen finder sted baseret på et fremadrettet perspektiv – hvad skal eleverne lære og hvorfor. Denne form for vurdering eller evaluering betegnes som formativ, da det finder sted undervejs i processen, og har til formål at optimere elevernes læring. Det modsatte hertil er den summative evaluering, som Slemmen kalder *vurdering AF læring*, der fokuserer på resultatet frem for processen – hvilket læringsudbytte har eleverne på det givne tidspunkt. Det kan for eksempel være nationale tests.³²

Ved at bruge skrivekontrakter i undervisningen, anvendte jeg den formative evaluering, da disse kontrakter blev brugt under senere skriftlige opgaver for at forbedre elevernes skriftlige kompetencer. Til slut udarbejdede eleverne et skriftligt produkt baseret på de individuelle skrivekontrakter, de havde formuleret gennem forløbet. Disse kunne jeg bruge som en summativ evaluering, hvor målet var at udlede, om skrivekontrakterne havde forbedret elevernes udbytte af skriftlige opgaver.

4.2. Vejledende principper for læring

Slemmen knytter 10 vejledende principper til vurdering FOR læring. Disse er udarbejdet på baggrund af Hatties internationale forskning, der har det formål at gøre læringen mere synlig for eleverne.³³ Nedenfor skitseres de 7 principper, der er brugt i arbejdet med skrivekontrakter.³⁴

- 1) Planlæg for læring, ikke aktivitet
- 2) Brug tydelige mål
- 3) Brug kriterier og eksempler, som viser vej
- 4) Stil spørgsmål, som fremmer refleksion
- 5) Giv konstruktive tilbagemeldinger
- 6) Giv eleverne ejerskab over deres egen læring
- 7) Aktiver eleverne som læringsressourcer for hinanden

³¹ Wille, Trude Slemmen(2013): Vurdering for læring i klasserummet. Dafolo s. 65

³² Wille, Trude Slemmen(2013): Vurdering for læring i klasserummet. Dafolo s. 75

³³ Hattie, John (2013): *Synlig læring - for lærere*. 1. udg. 4. oplag. Dafolo

³⁴ Wille, Trude Slemmen(2013): Vurdering for læring i klasserummet. Dafolo s. 90

Det første princip, planlæg for læring, ikke aktivitet, skulle sikre, at jeg som lærer i planlægningen og gennemførelsen af undervisningen, havde fokus på læringsmålet med aktiviteten. Det var væsentligt i forløbet, at der blev udvalgt aktiviteter, i dette tilfælde skrivekontrakter, der kunne understøtte og optimere elevernes læring frem mod de overordnede læringsmål, der var udarbejdet på baggrund af Forenklede Fælles Mål. Læringsmålet i den afholdte undervisning var at forbedre elevernes skriftlige kundskaber. Dette var med fokus på kompetencemålet for dansk fremstilling efter 9. klasse, hvor *Eleverne kan udtrykke sig i skrift (...)*.³⁵ Det var min opgave som lærer, at formidlingen af læringsmålene var tydelige for samtlige elever. Derved ville eleverne være bevidste om, hvad de skulle arbejde hen imod. Dette understøttede skrivekontrakterne, da eleverne fik nogle konkrete og synlige mål at arbejde ud fra.

For at eleverne kunne opfylde læringsmålene, krævede dette mere end formidling af målene. Eleverne behøvede nogle kriterier, der fortalte, hvad der skulle til for at opfylde målene. Derfor var evalueringssamtalen væsentlig for elevernes læring. Læreren ville have mulighed for at støtte og vejlede eleverne i, hvilke strategier der ville være anvendelige for at opfylde skrivekontrakten. Dette var feedback på procesniveauet.³⁶ Det var relevant, at jeg i denne situation stillede spørgsmål til eleverne, der fremmede deres refleksion. Spørgsmålene skulle bidrage til, at eleverne selv erfarede, hvilke strategier der ville være centrale for at nå frem til målet med opgaven. Dette ville være medvirkende til at udvikle eleverne evne til selvregulering. Dette princip præciseres senere.

I evalueringssituationen benyttede jeg konstruktive tilbagemeldinger, hvor formålet var at beskrive kvalitet og forbedringer i elevernes skriftlige arbejde. Eleverne fik elementer at arbejde videre med i fremtidige opgaver, og disse tilbagemeldinger ville give eleverne et overblik over egen læring. Når eleverne i samarbejde med mig skulle udfærdige læringsmål til skrivekontrakterne, ville de opleve ejerskab over egen læring, og de ville blive aktive i deres egen læringsproces.

At gøre eleverne til læringsressourcer for hinanden skulle hjælpe dem med at udvikle sig og reflektere over, hvad der var relevant i produkterne og hvilke elementer, der skulle arbejdes med i fremtidige opgaver. Der er derved fokus på elevernes metakognition. Disse erfaringer skulle medvirke til at udvikle deres egne skriftlige fremstillinger. Til dette fremhæver Hattie desuden vigtigheden af kammeratvurdering, da gode relationer eleverne imellem, vil give feedback, der bliver betragtet som konstruktiv og mindre krænkende. Hvis kammeratvurderingerne er effektive, kan det desuden have en positiv virkning på personen i form af reduktion af usikkerhed. Et dårligt læringsmiljø i klassen kan have den modsatte effekt på elev-elevfeedbacken, såsom dårligt selvværd og svækket læringsudbytte.³⁷

I de følgende afsnit har jeg udvalgt to af Slemmens principper, *tydelige mål og eleverne som læringsressourcer for hinanden* til uddybelse og diskussion ud fra empiriske undersøgelser. Jeg har udvalgt disse, da jeg i arbejdet med skrivekontrakter har lagt stor vægt på at udarbejde individuelle læringsmål for eleverne. Under mit første vejledningsmøde med praktiklæreren erfarede jeg, at elevernes danskfaglige niveauer var yderst forskellige, og at opstille fælles målsætninger for hele klas-

³⁵ EMU: Forenklede Fælles Mål – Fremstilling

³⁶ Hattie, John (2013): *Synlig læring - for lærere*. 1. udg. 4. oplag. Dafolo s. 188-192

³⁷ Hattie, John (2013): *Synlig læring - for lærere*. 1. udg. 4. oplag. Dafolo s. 206

sen ville være urealistiske for samtlige elever at opfylde. Derfor ønskede jeg gennem skrivekontrakter at opstille tydelige læringsmål for den enkelte elev. Disse skulle hjælpe eleverne med at forbedre deres skriftlige forudsætninger. Senere i denne opgave vil jeg se nærmere på, om elevernes kompetencer blev optimeret.

Et dilemma omkring brugen af skrivekontrakter kan som nævnt være tidsaspektet. Er der tid i undervisningen til, at læreren afholder responsamtaler med samtlige elever? Grundet denne problematik valgte jeg ud fra Slemmens og Hatties teori at lade eleverne vejlede hinanden i læringsprocessen. Men vil eleverne opnå samme læringsudbytte ved elev-elev feedback som ved lærer-elev feedback?

4.2.1. Tydelige mål i undervisningen

I 2014 undersøgte Danmarks Evalueringsinstitut udvalgt forskning blandt andet Hatties undersøgelser, og fandt derved frem til fem elementer der kendetegner god og motiverende undervisning. Tre af disse indgår i brugen af skrivekontrakter i undervisningen: *sæt mål for elevernes læring, skab muligheder for feedback i undervisningen og inddrag eleverne*.³⁸ I dette afsnit vil der fokuseres på at sætte mål for eleverne. Hatties undersøgelser, der beskriver, hvilke effekter der påvirker elevernes læring vil blive analyseret og diskuteret senere i denne opgave.

EVA's undersøgelse udleder, at *"det er vigtigt, at læreren arbejder med at sætte mål, som løbende tilpasses den enkelte elevs forudsætninger for læring; det viser meget forskning. Gode læringsmål er mål, der gør det klart for eleverne, hvad de skal lære, og som viser dem, hvor og hvornår de skal investere deres energi, og hvornår de er på rette vej"*.³⁹ Slemmen omtaler en anden metode, hvorpå læringsmålene kan synliggøres for eleverne; at gøre eleverne til *aktive medspillere*. Eleverne skal være en del af læringsprocessen. Dette opnås ved, at de er med til at definere individuelle læringsmål.⁴⁰ Disse mål kan eleverne derved arbejde med ved siden af de opstillede læringsmål, der gælder for hele klassen.

I den afholdte skriveundervisning i praktikken ønskede jeg som nævnt i samspil med eleverne at sætte mål gennem skrivekontrakter. Disse mål skulle løbende i forløbet tilpasses til elevernes forskellige forudsætninger. Eleverne skulle opleve, at det ikke omhandlede klassens læring som helhed, men den enkeltes faglige niveau. Jeg erfarede, at de tydelige mål i skrivekontrakterne gav eleverne et overblik, da de præcis vidste, hvilke elementer i deres skriftlige opgave, de skulle koncentrere sig om at forbedre: *"Man bliver mere opmærksom på ens fejl. Fejlene synes jeg bliver tydeligere, når man bruger skrivekontrakter, end hvis det bare er læreren, der retter og giver en karakter. Når det kun er læreren, ser man jo ikke selv fejlene."*⁴¹

Det kan diskuteres, om læringsmålene var medvirkende til, at eleverne udelukkende koncentrerede sig om disse, og derfor ikke fokuserede på andre fejl og mangler i produkterne, som de tidligere ville have rettet. Ud fra det empiriske grundlag kan jeg belyse denne problemstilling. Ved at sammenligne elevernes opgaver fra før arbejdet med skrivekontrakter til slutningen af forløbet, kan der

³⁸ EVA (2014): *5 elementer – der skaber den gode undervisningen for eleverne*

³⁹ EVA (2014): *5 elementer – der skaber den gode undervisningen for eleverne*

⁴⁰ Wille, Trude Slemmen(2013): *Vurdering for læring i klasserummet*. Dafolo s. 68

⁴¹ Bilag 2: Udtalelse fra elev til *Evaluering af skrivekontrakter i undervisningen*

udledes, at størstedelen af eleverne rettede opgaverne igennem, som de hidtil havde gjort, de havde fortsat fokus på rettelser i *hele* opgaven, og ikke blot læringsmålene. Der bemærkes dog også gentagne fejl, eleverne ikke rettede. Dette kan skyldes, at deres faglige kundskaber ikke gav dem mulighed for at rette disse. Dette var Kim et eksempel på. Han havde gennem samtlige opgaver besværet ved nutids- og sammensatte ord, men da han havde mere markante og gentagne fejl, som kommativering, havde dette højere prioritering i kontrakterne. For at blive opmærksom på disse mangler, havde Kim behov for vejledning og træning i undervisningen.

Flere elever udtalte i evalueringen af skrivekontrakter, at det var tidskrævende at opfylde målene. Derfor kunne jeg frygte, at de udelukkende ville fokusere på kontrakten, og undlade at rette opgaven igennem for andre fejl og mangler, de ellers ville have rettet. For hovedparten af eleverne i denne klasse var det ikke tilfældet.

Opfyldelsen af målene i skrivekontrakterne gav dog problemer for især de fagligt svage elever. De så opgaven som værende uoverskuelig. Flere af disse elever havde store problemer med tegnsætning. I den første skrivekontrakt blev ét af målene derfor, at de skulle fokusere på at rette den kommende skriftlige opgave igennem for disse mangler. Det blev for stor en opgave for to elever, og derfor rettede de ingen af fejlene. Ud fra disse observationer blev læringsmålene i næste skrivekontrakt afgrænset til at eleverne skulle afmærke et afsnit af opgaven, som de skulle rette igennem for disse fejl. Denne afgrænsede målsætning gjorde opgaven overskuelig for eleverne, og derfor opfyldte de læringsmålene i deres skrivekontrakt, og jeg fik et indblik i, elevernes forståelse for brugen af tegnsætning. Dermed kunne jeg udlede, om jeg skulle fokusere på disse principper i undervisningen.

Ovenstående eksempel er en relevant erfaring, jeg gjorde mig, da det er ”(...) vigtigt for eleverne at sætte sig realistiske mål, sådan at man undgår den store kløft mellem ambition og resultat. Det at lykkes bekræfter elevens self efficacy (mestringsforventning), mens nederlag virker modsat. I praksis kan det gøres ved, at ikke alle eleverne arbejder med alle mål, men at der udarbejdes individuelle mål, de kan strække sig efter.”⁴² Det er dermed væsentligt, at målsætningerne ud fra Lev Vygotskys synspunkt ”ikke skal ligge på det niveau eleven allerede behersker, men på et lidt højere niveau, eleven må ”stå på tær””⁴³. Dette kaldes den nærmeste udviklingszone. Eleverne skal udfordres, men inden for rammer, de kan mestre. Eksemplet viser, at de opstillede læringsmål til disse elever strakte sig ud over udviklingszonen, og opgaven blev for vanskelig for eleverne at mestre.

Self efficacy, oversat til mestringsforventning, troen på, at man kan lykkes, stammer fra Albert Bandura, der har beskæftiget sig med motivation. De mestringsforventninger, eleverne møder en opgave med i skolen, er afgørende for ”hvordan vanskeligheder og forhindringer opfattes, hvor stor indsats eleverne yder, og hvor udholdende de er, når de møder vanskeligheder og problemer.”⁴⁴ Dette kalder Hattie *selvrapporterede elevforventninger*, altså de forventninger eleven har om egen

⁴² Imsen, Gunn (2007): *At se fremtiden gennem nutidens vindue*. KvaN 78 s. 14

⁴³ Imsen, Gunn (2008): *Elevens verden – indføring i pædagogisk psykologi*. Gyldendals Lærerbibliotek 1. udg. 2. oplag s. 227

⁴⁴ Skaalvik, E.M. (2007): *Selvopfattelse og motivation - om betydningen af selvopfattelse i teorier om motivation*. KvaN 78 s. 46

præstation.⁴⁵ Når elever, der tvivler på egne kompetencer, stilles over for udfordringer, de på forhånd har en forventning om, at de ikke kan mestre, vil opgaven reduceres eller opgives, nøjagtig som eleverne gjorde, da læringsmålene blev for vanskelige.

Det handler om, at eleverne udvikler mod og vilje til at give sig i kast med opgaverne. Dette er ikke noget eleven besidder, men det formes af de situationer, hvor de oplever at kunne lykkes og dette vil bringes med videre til nye udfordringer og opgaver.⁴⁶ Elever, der har gode skoleerfaringer vil have større tro på, at de kan mestre opgaverne, mens elever med dårlige erfaringer har behov for at opbygge troen på egne evner. Dette kan gøres i arbejdet med skrivekontrakter og individuelle læringsmål. For at kunne opfylde målsætningerne, skal eleverne først opleve, at de kan mestre. Derved kan læringsmålene udvikles fagligt. De elever, der i praktikken havde faglige udfordringer, skulle været blevet motiverede for det skriftlige arbejde gennem læringsmål, de mestrede. Når de havde oplevet at lykkes og derved udviklet vilje, kunne der have været stillet større krav gennem målene. Men da jeg ikke havde et større kendskab til elevernes faglige kundskaber, havde jeg ikke mulighed for at inkorporere dette, og derfor blev målene for vanskelige.

4.2.2 Eleverne som læringsressourcer for hinanden

Som nævnt var en problemstilling under planlægningen af praktikken, at jeg løbende ønskede at benytte skrivekontrakter, og det ville betyde, at eleverne skulle have konstruktiv feedback fra mig adskillige gange i forløbet. Problematikken blev, om der var tid i undervisningen til vurderingssamtaler med hver enkel elev. Jeg forsøgte derfor at afprøve eleverne som læringsressourcer for hinanden, også kaldet kammeratvurdering,⁴⁷ hvilket var et redskab, klassen ikke havde udbredt kendskab til.

*”Kammeratvurdering vil sige, at elever giver hinanden konstruktiv tilbagemelding på baggrund af de vurderingskriterier, der er blevet fastsat på forhånd”.*⁴⁸ Det er væsentligt, at eleverne forstår de opstillede kriterier, og ved, hvordan de skal give konstruktive tilbagemeldinger, der skal hjælpe eleverne med at forbedre sig. Ved at gøre brug af kammeratvurdering i undervisningen vil eleverne lære at samarbejde og reflektere over, hvad der kendetegner kvalificerede opgaver. I denne proces skal eleverne i høj grad tage ansvar for egen læring⁴⁹, hvilket jeg erfarede, kunne være udfordrende for elever i 8. klasse. Flere elever udtalte i deres evalueringer af skrivekontrakter om henholdsvis lærer-elev og elev-elev feedback, at *”det var mere seriøst med Kristine.”*⁵⁰ Det var svært for eleverne at holde et fagligt fokus, når de skulle evaluere hinandens opgaver uden en lærer.

Da eleverne ikke tidligere havde arbejdet med elev-elevfeedback, havde de ikke en forståelse for, at feedback fra en anden elev, kunne føre til læring. Tilbagemeldinger tilhørte læreren. For at elev-elev feedback kunne fungere optimalt med et højt læringsudbytte, skulle eleverne erfare at kon-

⁴⁵ Hattie, John (2013): *Synlig læring - for lærere*. 1. udg. 4. oplag. Dafolo s. 97

⁴⁶ Pless, Mette, m.fl. (2015): *Unge motivation i udskolingen – Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Egmont Fonden s. 32

⁴⁷ Wille, Trude Slemmen(2013): *Vurdering for læring i klasserummet*. Dafolo s. 141

⁴⁸ Wille, Trude Slemmen(2013): *Vurdering for læring i klasserummet*. Dafolo s. 142

⁴⁹ Wille, Trude Slemmen(2013): *Vurdering for læring i klasserummet*. Dafolo s. 142

⁵⁰ Bilag 2: Udtalelse fra elev til *Evaluering af skrivekontrakter i undervisningen*

strukturelle tilbagemeldinger fra en anden elev kunne være brugbare til videre arbejde. Det var dermed klassekulturen, der skulle udvikles⁵¹, hvilket var en længere proces, der skulle arbejdes videre med.

I samarbejde med klassens dansklærer inddelte jeg eleverne i par ud fra at deres faglige kundskaber. Dette valg traf jeg, så alle elever kunne få en givende respons, de kunne arbejde videre ud fra. De tre fagligt svage elever modtog lærer-elev feedback, da jeg konkluderede, at deres faglige kundskaber ikke gav dem mulighed for at give respons på en opgave, og derfor ville de ikke få udbytte af processen.

Kun én gruppe forsøgte jeg at opdele med én stærk elev, Jeppe og én svag elev, Karl. Jeppe forstod straks opgaven, og rettede Karls opgave ud fra feedback-arket (bilag 1), eleverne havde fået udleveret. Karl fandt opgaven svær, og søgte min hjælp for at kunne besvare arket. For at Jeppe kunne få en retmæssig respons, valgte jeg derfor at placere ham i en gruppe med fagligt stærke elever. Karl ønskede at gennemføre opgaven, og give Jeppe sin respons, hvilket også lykkedes, da han havde feedback-arket at følge. Responsen havde dog ikke det faglige udbytte, som Jeppe søgte.

Som nævnt udleder Slemmen, at kammeratvurderinger skal ske på baggrund af nogle opstillede vurderingskriterier, hvilket var grunden til, at jeg udarbejdede omtalte feedback-ark. Desuden viser studier, at *"eftersom der findes eksplicite kriterier og niveaubeskrivelser, bliver det lettere at give feedback og konkrete forslag til beskrivelser."*⁵² Det viste sig, at arket havde den ønskede effekt. Ud fra lydoptagelser⁵³ foretaget af enkelte grupper og mundtlig evaluering fra eleverne, erfarede jeg, at eleverne så arket som en støtte, der gav dem et overblik over, hvordan de skulle evaluere produktet. Uden arket havde opgaven været uoverskuelig. For at jeg kunne sikre mig, at eleverne opfyldte kravet om, at feedbacken blev konstruktiv, stillede jeg som sidste punkt opgaven *"Nævn tre elementer, der kan gøres bedre, som kan komme med i den nye skrivekontrakt – det kan for eksempel være tegnsætning (som komma og punktum), variationen af sproget (ord, der bliver gentaget mange gange) eller layout."*⁵⁴ Dette ledte op til udarbejdelsen af den nye skrivekontrakt og dermed hvilke forbedringer, der skulle ske i næste skriftlige opgave.

For at sikre, at skrivekontrakten, eleverne udarbejdede i fællesskab, havde en faglig karakter, skulle kontrakten underskrives af gruppen og mig. Jeg havde forinden rettet opgaverne, og nedskrevet enkelte punkter, eleverne burde medbringe i kontrakten. Dermed kunne jeg diskutere eventuelle ændringer med eleverne, hvilket var nødvendigt ved flere af grupperne. Dette kunne skyldes deres faglige forudsætninger; de havde ikke mulighed for at rette fejlene, da de ikke kunne finde dem. Derfor gav flere elever også udtryk for, at det var svært at rette og vejlede andres opgaver.

En anden metode hvorpå jeg ligeledes kunne have sikret, at læringsmålene i skrivekontrakten ville optimere elevernes faglige niveau, kunne være ved at lade eleverne give hinanden konstruktiv feedback ud fra arket, og derudfra skulle hver enkel elev udarbejde skrivekontrakten i samarbejde med mig som lærer-elev feedback. Derved fik eleverne fortsat mulighed for at vejlede hinanden, og jeg ville opnå større indsigt i den enkelte elevs læringsudbytte.

⁵¹ Dysthe, Olga (2009): *Evaluering i klassen til støtte for læring*. KvaN 85 s. 14

⁵² Jönsson, Anders (2011): *Vurdering og læring*. Akademisk Forlag. 2.udg. s. 105

⁵³ Bilag 5: *Lydoptagelse fra elev-elevfeedback*

⁵⁴ Bilag 1: *Feedback-ark til eleverne*

I den skriftlige evaluering i slutningen af forløbet, svarede en faglig stærk elev, at han ønskede at udfærdige skrivekontrakter med en anden elev frem for læreren for at kunne sammenligne opgaverne og derved lære af hinanden. Til spørgsmålet, der lød på, hvad der ikke fungerede ved at udarbejde skrivekontrakter med en anden elev, svarede han ”*Hvis man er den bedste til fx tegnsætning, så kan man ikke få hjælp.*”⁵⁵ Denne udtalelse er afgørende for at arbejde elev-elev orienteret med skriftlige opgaver. Den stærke elev vil få svært ved at forbedre sig, da hans fejl ikke bliver opdaget. Ofte sidder eleverne dog med forskellige kompetencer, og derfor vil eleverne kunne supplere hinanden på andre punkter, men er det nok? Kan jeg som lærer arbejde med kammeratvurderinger i skriveprocessen, når jeg har erfaret, at ikke alle elever opnår et optimalt fagligt udbytte, som de vil få i arbejdet med lærer-elev feedback, da læreren har kompetencerne til at gennemskue samtlige fejl?

At bruge kammeratvurdering som forbedring af elevernes skrivekompetencer, var i denne 8. klasse ikke muligt for samtlige elever, og derfor vil jeg ikke vælge at bruge dette redskab i skriveprocessen på hele klassen. Jeg vil i stedet skønne ved hver enkel responsituation, hvilke elever, der har behov for lærer-elev feedback, og hvilke der vil opnå et fagligt udbytte af kammeratvurderinger. Jeg vil dermed ikke udelukke kammeratvurdering fra undervisningen, da denne kan styrke eleverne på flere områder, for eksempel ved at give hinanden ideer og have fokus på forbedringer.⁵⁶

I arbejdet med skrivekontrakter vil jeg derfor fortsat vælge at arbejde med lærer-elevfeedback, da jeg ud fra de empiriske undersøgelser kan udlede, at det giver eleverne et fagligt udbytte. Denne form for feedback er tidskrævende, men det behøver ikke være en ulempe - det handler om planlægning.

Når der arbejdes med skrivekontrakter i skriveundervisningen, bør det være sideløbende med et danskfagligt emne, som romanlæsning var det i praktikken. Derved vil der være mulighed for, at eleverne kan arbejde individuelt eller i grupper om opgaver til emnet, imens der gives lærer-elev feedback på de skriftlige produkter. Jeg så det som en udfordring i praktikken, at elever i 8. klasse skulle arbejde alene uden læreropsyn i en længere periode. Jeg besluttede, at de tre svage elever skulle arbejde sammen og resten blev inddelt i grupper med forskellige faglige niveauer, hvor de skulle gøre brug af rollelæsning samt opgaver til romanen. Disse opgaver skulle besvares skriftligt og afleveres til mig. På den måde skulle eleverne arbejde koncentreret og jeg kunne udlede, hvilke dele af romanen der skulle arbejdes videre med. Desuden havde eleverne løbende mulighed for at søge hjælp. Denne evalueringsproces fungerede efter hensigten. Eleverne arbejdede rimelig koncentreret med få undtagelser, hvor de skulle hjælpes på vej. De tre svage elever sad nær mig, og derfor fik de løbende vejledning, hvilket hjalp dem til at opfylde opgaverne præcis som resten af klassen. Jeg erfarede altså, at gruppearbejde på trods af en længere tidsramme fungerede i denne klasse og derved var lærer-elevfeedback ikke tidsspild for den øvrige faglige undervisning.

4.3. Effektiv feedback

Den newzealandske uddannelsesforsker og professor i pædagogik, John Hattie udgav i 2009 *Visible Learning*, der er baseret på mere end 800 metaanalyser og repræsenterer omkring 240 millioner

⁵⁵ Bilag 2: Udtalelse fra elev til *Evaluering af skrivekontrakter i undervisningen*

⁵⁶ Wille, Trude Slemmen(2013): Vurdering for læring i klasserummet. Dafolo s. 142

elever. Hattie forsøger at fastlægge forskellige påvirkningers effekt på elevernes læring, blandt andet hvordan forskellige former for feedback påvirker læringen.⁵⁷ Effektstørrelserne vedrørende feedback udleder, at nogle typer tilbagemeldinger er mere effektive end andre. De største effektstørrelser omhandler, at eleverne modtager fremadrettet feedback omkring en opgave – hvad skal og kan de gøre for at løse opgaven mere effektivt. Det vil sige råd og vink, der er relateret til målet for opgaven.

Hvad der er mindre læringsfremmende for elevernes læring og derved har en mindre effektstørrelse, er feedback, der er relateret til ros, belønning og straf. Om disse faktorer kan betegnes som feedback er tvivlsomt, da ros indeholder begrænset opgavelevant information.⁵⁸ Forsker Andreas Helmke har beskæftiget sig med ros i undervisningen. Han mener, at læreren i en evalueringssituation, hvor der gives konstruktiv feedback, skal have fokus på, hvordan der tilbagemeldes. Ros kan være direkte virkningsløs på elevernes faglige udvikling. Han præciserer, at ros er relateret til personen, hvorimod feedback er relateret til det faglige. I forlængelse af dette understreger han tydeligheden i at adskille feedback og ros.⁵⁹

For at forstå feedback, bruger Hattie begrebet *kløften*. Hattie fremsiger påstanden at formålet med feedback til den enkelte elev, er ”at reducere kløften mellem det sted, hvor eleven ”er”, og det sted, hvor det ”er meningen”, at eleven skal være.”⁶⁰ Med det forstås, at feedback reducerer afstanden eller kløften mellem elevernes aktuelle forståelse og kriterierne for målopfyldelse – målet eleverne er på vej mod. Det er dermed væsentligt, at læreren har en forståelse for, hvor hver enkel elev fagligt befinder sig, og hvilke mål, de skal opfylde. Synliggøres disse mål for eleverne, mener Slemmen, at eleverne vil have mulighed for selv at komme tættere på målopfyldelsen.⁶¹

At det er relevant for læreren, inden der gives feedback at have en forståelse for hver elevs faglige niveau, blev en udfordring for mig i praktikken. Da jeg kom ind i klassen uden andet kendskab til eleverne, end hvad min vejleder, havde skitseret for mig, ville det blive vanskeligt at give eleverne brugbar feedback, før jeg havde en større forståelse for deres faglige kundskaber. Derfor valgte jeg allerede ved første lektion at give eleverne en skriftlig opgave. Opgaven var ikke omfattende, og skulle udarbejdes i klassen samme dag. Derved vidste jeg, at eleverne havde udarbejdet opgaven ud fra deres egne evner. Det var fortsat en udfordring at vejlede eleverne, da jeg ikke havde oplevet andet skriftligt arbejde fra dem, hvilket påvirkede feedbacksituationen, hvor jeg egentlig skulle sikre at vejlede dem inden for udviklingszonen, de mestrede for ikke at stille for høje eller lave krav. Den mundtlige del af feedbacksituationen blev derfor, som den bør være ved skrivekontrakter, på elevernes præmisser

Ud fra den skriftlige feedback, kom eleverne med forslag til forbedringer, der kunne indgå i skrivekontrakten. Ved at give feedback på denne måde, lærte jeg mere om elevernes engagement for det skriftlige arbejde; ønskede de at forbedre sig, eller ville de slippe, hvor de kunne? Jeg oplevede ge-

⁵⁷ Hattie, John (2013): *Synlig læring - for lærere*. 1. udg. 4. oplag. Dafolo s. 24

⁵⁸ Hattie, John og Timperley, Helen (2013): ”Styrken ved feedback” i Andreassen, Rune m.fl.: *Feedback og vurdering for læring*. Dafolo s. 20

⁵⁹ Helmke, Andreas (2013): *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet - diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisning*. Dafolo s. 165

⁶⁰ Hattie, John (2013): *Synlig læring - for lærere*. 1. udg. 4. oplag. Dafolo s. 183

⁶¹ Wille, Trude Slemmen(2013): *Vurdering for læring i klasserummet*. Dafolo s. 100

nerelt, at eleverne ønskede at forbedre sig. Som flere elever udtalte ved evalueringen af skrivekontrakter til slut i forløbet: ”Når man lavede skrivekontrakter med Kristine, kunne man ikke ”springe over hvor gærdet var lavest.” Ved at udarbejde skrivekontrakter i en lærer-elevsituation, følte en del af eleverne sig forpligtede til at yde deres bedste, da jeg gennem den mundtlige feedback ville følge op på, om de opfyldte målene.

4.4. Feed-up, feedback, feed forward samt feedback på fire niveauer

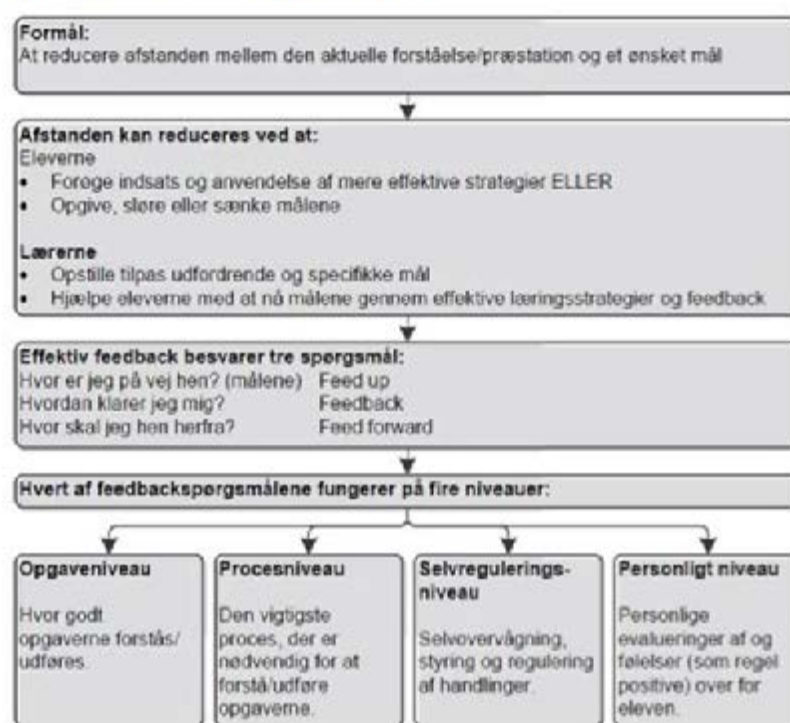
Hattie har udarbejdet en model *Feedback som læringsforstærker* (figur 4)⁶², der præsenterer, hvordan feedback bruges til at fremme elevernes læring. Effektiv feedback bør besvare tre spørgsmål, der svarer til begreberne *feed-up*, *feedback* og *feed forward*.⁶³ Disse begreber er centrale i tilbagetragningen på elevernes skriftlige produkter i forhold til skrivekontrakterne.

1. Feed-up: Hvor er jeg på vej hen? – hvad er målene?
2. Feedback: Hvordan klarer jeg mig? – fremskridt i forhold til målene.
3. Feed forward: Hvor skal jeg hen herfra? – hvad skal vi gøre for at skabe fremskridt?

Niveauerne feedback foregår på, har betydning for, om svarene på disse spørgsmål medvirker til at reducere kløften. Hatties påstand lyder på, at feedbackspørgsmålene fungerer på fire niveauer⁶⁴, og feedbacken har forskellig virkning på hvert af disse niveauer. Dette fremgår ligeledes af modellen.

1. Opgave- og produktniveau: Feedbacken gives ud fra selve udførelsen af opgaven – Er opgaven løst rigtig?
2. Procesniveau: Processen, der er nødvendig for at forstå og udføre opgaven
3. Selvreguleringsniveau: Selvom overvågning, styring og regulering af handlinger
4. Personligt niveau: Personlige evalueringer - Denne er ikke relateret til løsningen af den enkelte opgave.

Figur 4: *Feedback som læringsforstærker*



⁶² Hattie, John og Timperley, Helen (2013): ”Styrken ved feedback” i Andreasen, Rune m.fl.: *Feedback og vurdering for læring*. Dafolo s. 21

⁶³ Hattie, John (2013): *Synlig læring - for lærere*. 1. udg. 4. oplag. Dafolo s. 185-187

⁶⁴ Hattie, John (2013): *Synlig læring - for lærere*. 1. udg. 4. oplag. Dafolo s. 188-192

Feedback har størst effekt på proces- og selvreguleringsniveauet, mens det på opgaveniveauet har en mindre virkning. På det personlige niveau er det som Helmke⁶⁵ ligeledes påstår yderst sjældent, at feedback har effekt, og det kan til tider være negativ.⁶⁶

På *opgave- og produktniveauet* er feedback virkningsfuld, hvis den er informationsfokuseret, det vil sige, hvilke dele af opgaven, der er rigtigt eller forkert, om der er behov for andre eller flere svar. Denne form for feedback kaldes *korrektiv feedback*, den giver viden om resultaterne og er den mest kendte i folkeskolen. Denne form for feedback gives ofte som kommentarer fra læreren eller som tilbagemeldinger til en hel klasse. En ulempe ved denne, er, at feedback er specifik, og derfor ofte blot knytter sig til én særlig opgave. Derfor vil eleven ofte ikke kunne bruge informationerne til andre fremtidige opgaver.

På andet niveau, *procesniveauet*, gives feedback ud fra de processer, der bliver brugt til at skabe et produkt. Feedback på dette niveau skal gøre eleverne bevidste om alternative læringsstrategier, der skal kunne hjælpe dem med at opdage fejl, og derved korrigere sig selv i arbejdet med opgaven.

Selvreguleringsniveauet fokuserer på elevernes overvågning af egne læringsprocesser og feedback på dette niveau vil sigte mod at styrke elevernes selvevaluering, give eleverne større selvtillid til videre arbejde med opgaven. Når eleverne kan overvåge og selvregulere egne læringsprocesser, kan de bruge feedback effektivt til at reducere kløften mellem det sted, de befinder sig i deres læring og det ønskede mål for læringen. Eleverne kan altså udlede, hvilken viden de mangler at tilegne sig for at opfylde målkriterierne. Therese Hopfenbeck taler om, at selvreguleret læring omhandler, ”hvordan eleverne kan udrustes til at tage ansvar for deres egne læringsprocesser”⁶⁷ samt, at det i høj grad drejer sig om, ”at give eleverne en værktøjskasse til at løse fremtidige opgaver (...).”⁶⁸ Det handler om, at eleverne kan bruge strategier til at nå frem til et opstillet mål. De skal udvikle nogle teknikker til at bevare fokus og gennemføre opgaven. Det centrale er elevernes evne til at reflektere over egen tænkning og kontrollere tænkningen, altså metakognition. Dette vil jeg udbrede nærmere i følgende afsnit.

Det fjerde niveau, *selvniveauet*, retter sig ikke mod elevernes opgaver, men i stedet på selve eleven. Her er det ros til eleven, der er central. Denne metode bruges ofte i folkeskolen, og jeg brugte det også selv i praktikken for at give eleverne selvtillid og vilje til at forbedre sig. Hattie mener, at ros ofte bliver brugt i så høj grad, at det fjerner fokus fra den faglige opgave, processerne og selvreguleringen. Han mener dermed, at ros og læring skal holdes adskilt for at eleverne skal kunne opnå et fagligt udbytte.⁶⁹

Da jeg i praktikken havde fokus på at give feedback ud fra disse fire niveauer, forholdt det sig ofte sådan, at feedbacken, der var relateret til opgaveniveauet vægtede højt i den skriftlige og mundtlige tilbagemelding fra mig; hvilke elementer var korrekt udført, og hvad kunne have været gjort ander-

⁶⁵ Helmke, Andreas (2013): *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet - diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisning*. Dafolo s. 165

⁶⁶ Hattie, John (2013): *Synlig læring - for lærere*. 1. udg. 4. oplag. Dafolo s. 191

⁶⁷ Hopfenbeck, Therese (2015): *Strategier for læring – Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Klim s. 22

⁶⁸ Hopfenbeck, Therese (2015): *Strategier for læring – Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Klim s. 22

⁶⁹ Hattie, John (2013): *Synlig læring - for lærere*. 1. udg. 4. oplag. Dafolo s. 188-192

ledes. For at få mest muligt ud af feedback på opgaveniveau, valgte jeg i situationerne, hvor eleverne udarbejdede produkter i undervisningen, løbende at give feedback ud fra delelementer i opgaverne. Jeg kunne vejlede eleverne i, om der var elementer i opgaven, de skulle erhverve sig mere viden om og arbejde videre ud fra det, altså feed forward. Dette gav sig blandt andet til udtryk i arbejdet med opbygningen af en artikel. En elev ønskede feedback på sin rubrik og underrubrik. Han blev gjort opmærksom på, hvilke elementer der var relevante, og hvad der kunne forbedres. Han blev desuden bedt om at undersøge, hvad en underrubrik skulle indeholde, da der manglede en kobling til overskriften. Eleven arbejdede videre ud fra den givne feedback.

I forhold til at give feedback på procesniveau, havde jeg i lærer-elevfeedbacken fokus på at give eleverne en forståelse for, hvilke strategier de kunne anvende for at opfylde læringsmålene i skrivekontrakten. For at benytte selvreguleringsniveauet, hvor de selv skulle tage ansvar og kontrol over egen læring, ønskede jeg, at eleverne, gennem reflekterende spørgsmål, skulle komme med forslag til, hvordan de kunne nå frem til opfyldelse af læringsmålene. Det var dog besværligt for eleverne at gennemskue, hvilke strategier de skulle bruge. Derfor kom vi sjældent længere end procesniveauet, hvor jeg gjorde klart for dem, at de for eksempel kunne bruge en brainstorm i forskrivningsprocessen for at skrive mere fyldestgørende opgaver.

Den samme problematik viste sig ved elev-elevfeedback. Ud fra de empiriske data i form af skrivekontrakterne, observationer og lydoptagelserne kan jeg udlede, at eleverne arbejdede på produktniveau i tilbagemeldingerne til hinanden. De oplevede ikke besvær ved at finde korrekte og ukorrekte elementer i hinandens opgaver, og derudfra kunne de afgøre, hvilke læringsmål der skulle opstilles i skrivekontrakterne. Dilemmaet for eleverne blev i stedet at medtænke proces- og selvreguleringsniveauet; hvilke strategier skulle anvendes for at opfylde læringsmålene? Dette var ét af argumenterne for, at jeg sammen med grupperne skulle underskrive deres kontrakter. Jeg ønskede gennem spørgsmål at vejlede eleverne mod proces- og selvreguleringsniveauerne.

4.5 Selvregulering

Hopfenbeck skildrer, at selvregulerede elever er det samme som idealeleven. Det er eleven, der tager ansvar for egen læring, har indsigt i egen læringsproces, der er i stand til at styre sine følelser, tænkning og adfærd i forhold til omgivelserne. Eleven lader sig ikke forstyrre og på trods af vanskelige opgaver, gøres der fortsat en indsats for at nå frem til målene. Denne elev er motiveret for opgaven og udvikler teknikker til at bevare fokus i stedet for at lade sig friste af de sociale medier, og gennemføre opgaven. Derfor er de selvregulerede elever, dem, der oplever succes.⁷⁰

Ud fra mit empiriske grundlag kan der som nævnt udledes, at eleverne havde vanskeligt ved at opnå selvregulering. De havde besvær ved at opnå indsigt i egne læringsprocesser og derved at finde strategier, der skulle hjælpe dem på vej mod målopfyldelse. Derfor havde de ligeledes besvær ved at holde fokus i deres skriftlige produkter.

⁷⁰ Hopfenbeck, Therese (2015): *Strategier for læring – Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Klim s. 21-22

Hvis eleverne havde mestret selvregulering, ville elev-elevfeedbacken have haft et højere fagligt udbytte, da eleverne havde potentiale til at vejlede hinanden i brugen af læringsstrategier for målopnåelse. De havde altså kunnet gøre brug af samtlige af Hatties fire niveauer.

Jeg erfarede gennem elevernes skriftlige arbejde i klassen, at hvis opgaven gav problemer, opgav de, eller søgte min hjælp for at kunne arbejde videre. Som lærer har jeg et ønske om, at samtlige elever skal blive selvregulerede og tage ansvar for egen læring. Spørgsmålet bliver, hvordan jeg som lærer kan hjælpe eleverne frem til dette?

*”Selvreguleret læring handler om at bevidstgøre elever om, hvordan de kan lære strategier for at tilegne sig viden i forskellige sammenhænge i de forskellige fag. På den måde drejer det sig i høj grad om at give eleverne en værktøjskasse til at løse fremtidige opgaver og gøre det klart for dem, at de hele tiden kan lære nyt, og at det at lære at lære er en del af processen.”*⁷¹ Selvregulering handler dermed også om motivation. Elever, der mener, at intelligens er medfødt, definerer sig selv som værende ”klog” eller ”dum”, og dette står ikke til at ændre. Derved kan elevernes mestringsforventning svækkes og læringen vil gå tabt; hvorfor arbejde med en opgave, hvis man alligevel ikke kommer til at lykkes med den? Derfor er det væsentligt, at eleverne erfarer, at læringen sker gennem hele livet. Selvregulering omfatter derfor både elevernes selvopfattelse, motivation, og læringsstrategier. Det er for lærerens opgave gennem elevernes skolegang at oparbejde en viden om forskellige strategier, der kan føre eleverne mod målet. Det er centralt, at eleverne lærer fagspecifikke strategier for at kunne erhverve sig viden i faget. Det er væsentligt, at disse strategier bliver italesat for eleverne, så de erfarer hvornår og i hvilke sammenhænge, de kan gøre brug af de forskellige strategier.⁷² Jeg kan som lærer ikke konkludere, at eleverne ved, hvordan de kommer frem til målet, den viden skal jeg give dem. Vedrørende udfærdigelsen af skriftelige opgaver vil det være relevant at arbejde med skriveguides i undervisningen. Disse indeholder faser, der giver eleverne et overblik over, hvordan de når frem til det endelige produkt.⁷³

*”Fra amerikansk forskning ved vi, at det er krævende at udvikle elevernes selvregulering. Det er en kompleks opgave, som forudsætter, at læreren er i stand til at vurdere, hvor meget og hvilken støtte eleverne har brug for til at udvikle selvregulering, hvilket i sig selv indebærer, at læreren kender den enkelte elev både fagligt og socialt.”*⁷⁴ Mine forudsætninger for at arbejde med at udvikle elevernes selvregulering på de syv uger i praktikken, var ikke optimale, og derfor valgte jeg ikke at beskæftige mig med dette. At arbejde med selvregulering er en længerevarende proces. Hvis læreren fokuserer på at italesætte, hvilke læringsstrategier der bruges i undervisningen og hvorfor, vil eleverne med tiden blive mere selvregulerede, da de har viden om forskellige strategier, og i hvilke sammenhænge de vil være relevante at beskæftige sig med.

4.6. Afklaring

I planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af skriveundervisningen i 8. klasse ønskede jeg at

⁷¹ Hopfenbeck, Therese (2015): *Strategier for læring – Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Klim s. 22

⁷² Hopfenbeck, Therese (2015): *Strategier for læring – Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Klim s. 36-37

⁷³ Rytter, Charlotte (2015): *Prøveklar. Guide til iPrøven. Skriftlig fremstilling*. Gyldendal

⁷⁴ Hopfenbeck, Therese (2015): *Strategier for læring – Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Klim s. 70

undersøge, om skrivekontrakter var et væsentligt redskab at bruge for at udvikle elevernes skriftlige kundskaber. Med udgangspunkt i det teoretiske fundament; Slemmen, Hattie og Hopfenbeck, samt de empiriske data fra praktikken kan der udledes, at især de tydelige læringsmål, der opstilles gennem skrivekontrakterne har stor betydning for elevernes arbejde med deres skriftlige produkter. Læringsmålene var en medvirkende faktor til at eleverne opnåede overblik over egen læring, og derved fik de nogle konkrete aspekter at arbejde videre med. Det er feed forward, der er centralt i denne situation. Derved var det afgørende i evalueringssituationen, at eleverne fik konstruktiv feedback i undervisningen, da de derved erfarede, hvilke fejl de begik, og hvordan de kunne forbedres. Enkelte elever oplevede dog, at rettelserne i deres opgaver var for tidskrævende, og derfor opgav de. Her var det lærerens opgave at regulere målene, så de ikke rakte over zonen for nærmeste udvikling, men i stedet var tilpasset elevernes faglige kundskaber.

Da inklusion er blevet en afgørende del i de danske folkeskoler, vil det faglige niveau i klasserne være yderst forskelligt, hvilket viste sig i denne 8. klasse. Ved at udarbejde individuelle læringsmål med hver enkel elev, blev alle elever tilgodeset. Det havde den virkning på nogle af de fagligt svage elever, at de følte sig ligestillede med de andre. De oplevede at kunne lykkes med de udfordringer, der blev stillet til dem gennem læringsmålene, da de var stillet ud fra elevernes niveau. At arbejde med skrivekontrakter kan altså styrke elevernes mestringsforventning, og derved viljen til at arbejde med opgaverne. Når de erfarer, at de kan løse opgaverne, de stilles over for, vil det være med en forventning om, at de kan mestre igen, og deres faglige niveau vil udvikles.

I planlægningen af undervisningen, hvor jeg ønskede at arbejde med Hatties feedback på fire niveauer, var det med en forventning om, at især de fagligt stærke elever, formåede at arbejde på samtlige niveauer. Dette viste sig dog ikke at være tilfældet. På trods af reflekterende spørgsmål i lærer-elevfeedback situationen, havde eleverne besvær ved at gøre brug af selvregulering. Dette ville være et centralt fokus at arbejde videre med, hvis jeg havde haft længere tid i klassen. For hvordan skal eleverne udvikle produkter, og løse andre opgaver, når læreren ikke længere er der til at guide dem på vej?

Skrivekontrakterne er altså udviklet ud fra et teoretisk grundlag og empiriske undersøgelser skilddrer, at arbejdet med kontrakterne er en tidskrævende, men effektiv proces til at give eleverne overblik over hvilke elementer, de skal arbejde på at forbedre til følgende opgave. Men ét er, at kontrakterne skaber indsigt hos eleverne, noget andet er, om deres faglige kompetencer udvikler sig. Dette vil jeg belyse i følgende afsnit.

5. Skrivekontrakternes kvalitet i undervisningen

Med afsæt i Hatties evidensbaserede undersøgelser omhandlende effektiv feedback, Slemmens teori om elementer for god undervisning, samt Hopfenbecks teori om selvregulering, forekommer der et teoretisk grundlag for at gøre brug af skrivekontrakter i undervisningen. Spørgsmålet bliver, om eleverne selv kan se potentialet med kontrakter, og derved bruger dem til at optimere deres skriftlige kundskaber, eller om de skriver under, og glemmer dem igen? For at belyse om elevernes udvikler sig fagligt vil jeg i dette afsnit analysere ét eksempel fra praktikken. Jeg har udvalgt to artikler skrevet før og efter udfærdigelsen af skrivekontrakten. Jeg ønsker at anskueliggøre, om eleven har opfyldt læringsmålene i kontrakten, og derved om han har forbedret sit skriftlige udgangspunkt.

Jeg har valgt at beskæftige mig artiklerne, der er udarbejdet af Karl, der tidligere er nævnt i opgaven. Karl var en af de fagligt udfordrede elever. Han havde det svært i skolen, og lod derfor de andre elever arbejde for sig ved gruppearbejde. Men ved det skriftlige arbejde, hvor skrivekontrakterne blev udfærdiget på baggrund af hans niveau, så jeg en anden elev. Han så sig ikke som den svage elev, og havde derfor motivationen til at forbedre sig.

Første artikel Karl skrev var med udgangspunkt i temaet fra romanen. Ud fra hans færdige produkt (bilag 3) formulerede Karl og jeg en skrivekontrakt med de mangler, han skulle fokusere på i næste opgave. Den færdige skrivekontrakt ses i figur 5. Dernæst fik eleverne til opgave ud fra en given opgaveformulering at videredigte på romanens slutning. Hvad ville der ske med hovedpersonen? Denne opgave skulle de ligesom den foregående skrives i artikelform. Karl var en af de elever, der havde svært ved at koncentrere sig i klassen, og det frustrerede ham. Opgaveformuleringen var bred, og eleverne skulle bruge deres viden fra bogen og fantasi til at skrive videre på handlingen. Han kunne ikke komme i gang med opgaven, hvilket skyldtes, at han ikke besad evnen til at selvregulere, og derved havde han ikke udviklet nogle strategier til at kunne udføre opgaven. Derfor bad jeg Karl udforme en brainstorm med punkter, han ønskede at medbringe i opgaven. Der er altså fokus på procesniveauet ud fra Hatties fire niveauer; hvordan kan jeg hjælpe Karl videre i processen, om at nå frem til målet, det færdige produkt.⁷⁵ At dele opgaven op på denne måde i førskrivningsprocessen, gav ham overblik til at komme i gang, og han havde ikke brug for yderligere vejledning. Bilag 4 viser Karls artikel, han udfærdigede på baggrund af skrivekontrakten.

For at give et overblik over Karls forbedringer og mangler i henhold til skrivekontrakten har jeg valgt at udfærdige nedenstående tabel. Denne er inddelt i tre kolonner, der beskriver den faglige udvikling mellem skrivekontrakten.

Tabel 1: *Karls faglige udvikling*

Karls artikel før skrivekontrakten	Karls artikel efter skrivekontrakten	Mine kommentarer
Afsnit: Opgaven blev skrevet som én lang tekst, kun afbrudt af én enkel mellemrubrik	Afsnit: Nu med små afsnit og flere mellemrubrikker.	Gennem skrivekontrakten fik Karl fokus på, at hans opgave behøvede afsnit og mellemrubrikker for at fange læseren. Denne målsætning opfyldte han.

Figur 5
Karl

18-11-2015

I forbindelse med skriveforløbet med Kristine, lover jeg hermed, at jeg i fremtidige skriftlige produkter vil have fokus på følgende punkter:

- Jeg skal huske at lave gåseøjne ved direkte tale
- Jeg skal lave flere afsnit
- Have fokus på layout

Elevens underskrift

Lærerens underskrift

⁷⁵ Hattie, John (2013): *Synlig læring - for lærere*. 1. udg. 4. oplag. Dafolo s. 188-192

<p>Direkte tale: Få citationstegn. Lange udtalelser.</p>	<p>Direkte tale: <i>”jeg tror, at hun døde af at have drukket for meget, og af at opleve, at hendes datter døde før hende selv.”</i> Han bruger nu citationstegn ved hver udtalelse. Fortsat lange udtalelser.</p>	<p>Ved den første artikel oplevede jeg, at Karl skrev lange udtalelser, hvor han i flere tilfælde undlod at lave citationstegn. Dette ønskede jeg at gøre ham opmærksom på. I artiklen efter skrivekontrakten havde han fortsat nogle lange udtalelser, men han havde skrevet citationstegn, hvilket var kravet. I næste skrivekontrakt kunne der fokuseres på, at udtalelserne blev kortet ned.</p>
<p>Layout: To store overskrifter. Karls navn til sidst i opgaven, men intet forlag som afsender.</p>	<p>Layout: Han har nu brugt sidehovedet, hvor der står skrevet, at artiklen stammer fra Jyllandsposten. Overskriften burde være større og mere iøjefaldende for læseren.</p>	<p>I tilbagemeldingen på Karls første opgave, bad jeg ham undersøge, hvordan artikler layoutmæssig er udformet. Dette forbedrede førstehåndsindtrykket, men han mangler dog fortsat en fængende titel og en underrubrik.</p>

Da Karl var en af de fagligt svage elever kunne jeg ikke forvente, at han ville udfærdige en fejlfri opgave. Han havde i begge opgaver en del sproglige og grammatiske fejl, men da jeg ikke havde et udbredt kendskab til Karls faglige niveau, valgte jeg at starte med mindre fejl, såsom flere afsnit, der var overskueligt at arbejde med. For at skrivekontrakterne skulle have en brugbar indvirkning på elevernes læring, var det væsentligt, at målene blev stillet på et niveau, der ikke var for svært og dermed uoverskueligt for eleverne. I dette tilfælde blev målene sat efter, hvad Karl mestrede uden for store udfordringer, hvilket førte til, at han opfyldte skrivekontrakten tilfredsstillende. Ved et længerevarende undervisningsforløb, havde jeg haft mulighed for løbende at øge de faglige udfordringer, og stille større krav til Karl.

Karls udvikling mellem de to artikler viser, at han ikke er blevet en perfekt skriver, men det viser i stedet, at han har arbejdet med de opstillede læringsmål, og derved haft fokus på enkelte mangler ved opgaven. Arbejdet med skrivekontrakter skal føre til små fremskridt, der løbende vil forbedre hver enkel elevs skriftlige opgaver. At Karl mestrede skrivekontrakterne var et ikke enkelt stående tilfælde. Generelt formåede eleverne at opfylde deres kontrakter. Enkelte elever opfyldte ikke samtlige læringsmål, hvilket jeg erfarede, skyldtes, at disse var for fagligt udfordrende. Havde jeg haft et nøjagtigt kendskab til elevernes faglige kundskaber, havde mulighederne for at vejlede eleverne været ideelle og derved havde læringsmålene det også. De enkelte læringsmål blev rettet til, så de udfordrede eleverne uden at blive uoverskuelige, og derved formåede de at efterkomme målene og forbedre deres kundskaber.

6. Konklusion

Min overordnede målsætning med dette bachelorprojekt var at afprøve og vurdere et læringsredskab, der havde fokus på konstruktiv feedback og derigennem kunne være medvirkende til at udvik-

le eleverne skrivekompetencer i danskfaget. Ud fra det teoretiske grundlag; Slemmens principper for læring, herunder tydelige læringsmål, Hatties forskning om feedback i undervisningen og Hopfenbecks fokus på selvregulering, udvalgte jeg skrivekontrakterne om den mulige løsning. Spørgsmålet var, om disse teoretiske perspektiver havde den ønskede effekt i praksis? Kunne dette læringsredskab optimere elevernes læring i en almindelig folkeskoleklasse med et højt elevtal, hvor der var et relativt stort fagligt spænd?

Skrivekontrakterne er bygget op om den formative evalueringsform, hvor elevernes individuelle læringsproces er central. Det er væsentligt at fokusere på den enkelte elevs faglige niveau, og hvilke tiltag, der vil være medvirkende til at udvikle elevens faglige kundskaber. Dermed er den individuelle mundtlige vejledning med fokus på feed-up, feedback samt feed forward relevant, da eleven får et indblik i egen læringsproces. Ved at eleverne opnår denne indsigt, har de ifølge Hopfenbeck mulighed for selv at udvikle strategier til videre læring, altså blive selvregulerede i læringsprocessen. I praktikken var det dog vanskeligt for eleverne at inkorporere sådanne strategier, da de ikke havde erfaring med, hvornår og i hvilke sammenhænge disse kunne inddrages.

Hvis eleverne havde besiddet selvregulering, ville feedbacken mellem eleverne have haft et højt fagligt udbytte, da eleverne kunne have vejledt hinanden ud fra Hatties fire niveauer. Jeg oplevede, at eleverne gav feedback ud fra produktniveauet, men proces- og selvreguleringsniveauet var vanskeligt. At udvikle elevernes selvregulering er en langvarig proces, som praktikkens længde ikke gav mig mulighed for at arbejde med.

De empiriske undersøgelser udledte, at den mundtlige respons samt udfærdigelsen af læringsmål til skrivekontrakten havde betydning for elevernes videre arbejde med deres skriftlige produkter. Med læringsmålene fik de nogle konkrete elementer, de skulle forbedre i den følgende opgave. Det var væsentligt, at læringsmålene var tilpasset den enkeltes niveau, da dette gav eleven et overblik over udvalgte mangler ved produktet. Dermed fik de muligheden for at forbedre disse. Dette førte til faglig udvikling.

Erfaringerne viste, at læringsmål, der var for omfattende i forhold til elevernes faglige niveau, svækkede deres mestringsforventning, det vil sige, troen på at lykkes, og derved risikerede jeg, at de opgav at løse opgaven, og læringen ville gå tabt. Dette var en problematik i praktikken, da jeg på forhånd ikke havde indsigt i elevernes faglige kundskaber. Dette påvirkede feedbacksituationen, hvor jeg skulle sikre at udfordre eleverne fagligt, men inden for rammer, de mestrede for ikke at stille for høje eller lave krav. Om eleverne kunne mere, end opgaven viste, kunne jeg først udlede efter flere skriftlige fremstillinger, også derfor valgte jeg, at eleverne skulle udarbejde flere produkter på den korte tid, jeg underviste.

I arbejdet med individuelle læringsmål i undervisningen er det derfor væsentligt, at læreren har et udbredt kendskab til hver enkel elevs faglige kundskaber for at sikre størst muligt læringsudbytte. Dette vil særligt være relevant i en klasse, hvor eleverne oplever besvær med at opnå indsigt og selvregulering.

Forud for praktikken havde jeg en forventning om, at evalueringssamtaler med hver enkel elev ville være et tidskrævende aspekt, der blev frataget den faglige undervisning. Jeg ønskede derfor gennem arbejdet med skrivekontrakter at afprøve elev-elev feedback med det mål at anvende undervisnings-

tiden konstruktivt og samtidig udvikle hver enkel elevs faglige og sociale kundskaber. Dette viste sig at blive en udfordring, da eleverne så feedback som brugbar, når den blev givet fra læreren. Elev-elevfeedback var ikke et udbredt læringsredskab i denne klasse, hvilket gav det resultat, at eleverne opnåede et fagligt højere udbytte ved konstruktiv feedback givet af mig som lærer, end fra en anden elev. Flere elever udtalte, at *”Kristine forventer mere. Derfor tager man sig lidt mere sammen.”*⁷⁶ At aktivere eleverne som læringsressourcer for hinanden er en proces, hvor de skal lære at tage lærerrollen og være seriøse omkring denne. De skal opleve, at deres vejledning og feedback er medvirkende til at udvikle læringen hos en anden elev.

Afslutningsvis vil jeg gøre brug af citatet fra indledningen *”En af de mest komplekse opgaver, vi har i skolen, er at udvikle eleverne til at blive kompetente skrivere.”*⁷⁷ Med skrivekontrakter som læringsredskab kan man ikke forvente, at eleverne pludselig bliver kompetente skrivere. Det er en længerevarende proces, hvor eleverne løbende vil opleve forbedringer og dermed udvikle deres skriftlige færdigheder. Skrivekontrakterne gav eleverne forståelse for at læring kan ske gennem en proces, men også frustrationer, som med tiden vil kunne reduceres, når redskabet bliver en integreret del af skriveundervisningen.

7. Perspektivering – tests i folkeskolen

Den danske regering har en vision om, at den danske folkeskole skal være én af verdens bedste. En opfyldelse af dette krævede den nye folkeskolereform med længere skoledage til eleverne. For at kunne undersøge, om elevernes faglige udbytte forbedres år for år, har politikerne valgt at indføre nationale tests, som eleverne niveau skal bedømmes ud fra. *”På baggrund af testresultaterne kan lærerne målrette undervisningen til den enkelte elev, og i højere grad arbejde med undervisningsdifferentiering.”*⁷⁸ Disse tests skal altså bruges som en formativ evaluering, der skal beskrive, hvor den enkelte elev fagligt befinder sig. Som lærer er man forpligtet til at bruge disse tests til at opnå viden om elevernes niveau. Det må dog til en hver tid være lærerens professionelle evne og indblik i elevernes læring, der bidrager bedst muligt til viden om elevernes niveau frem for nationale tests. Derved kan læreren ud fra kendskabet til eleverne, planlægge, gennemføre og evaluere en undervisning ud fra hver enkel elevs faglige niveau. *”Hvis data forstås snævert som det, der kan måles kvantitativt, indfanger man kun en begrænset del af elevernes læring, fx kendskab til fakta og principper. Men læring rummer mange flere dimensioner som fx elevernes evner til at analysere eller deres engagement i undervisningen. For at indfange disse aspekter af læring er det nødvendigt at bruge kvalitative metoder.”*⁷⁹ Det vil sige, at en evaluering af elevernes læring ikke alene handler om, hvad vi kan måle, men også de observationer vi gør os i undervisningssituationen samt samtalerne med eleverne. Dette kan blandt andet anskues i sammenhæng med brugen af skrivekontrakter i undervisningen. Gennem lærer-elevsamtalen og elevprodukterne vil læreren kunne udlede, hvor eleven befinder sig i læringsprocessen, og hvilke tiltag der skal gøres for at udvikle eleven.

⁷⁶ Bilag 2: Udtalelse fra elev til *Evaluering af skrivekontrakter i undervisningen*

⁷⁷ Smidt, Jon, Solheim, Randi og Aasen, Arne Johannes (red.) (2013): *På sporet af god skriveundervisning – en bog for lærere i alle fag*. KLIM s. 99

⁷⁸ Undervisningsministeriet: *Om nationale test*

⁷⁹ EVA (2016): *Data er mere end tal og tests*

Dermed ikke sagt, at tests, klare resultater og den summative evalueringsform ikke har en effekt på eleverne. Jeg erfarede gennem praktikken, at elevernes redskab hvorpå, de kunne udlede egen frem- eller tilbagegang, var gennem karaktererne. Den konstruktive feedback de fik gennem skriftlig og mundtlig tilbagemelding stod i vejen for karakteren, de kunne bruge til sammenligning. Derfor bør hverken den formative eller summative evaluering stå alene i undervisningssammenhæng, men i stedet supplere hinanden. Den formative giver eleverne redskaber, de kan arbejde videre ud fra for at forbedre deres karakterer. Kan elevernes overbevisning om, at karakterne er mere relevante frem for den konstruktive feedback være et resultat af, at vi i dag har en skolekultur, hvor tests er den eneste vej til læring?

8. Litteraturliste

Skønlitteratur

Jensen, Sanne Munk (2007): *En dag skinner solen også på en hunds røv*. Gyldendal

Faglitteratur

Brok, Lene Storgaard m.fl. (2015): *Skrivedidaktik – en vej til læring*. Klim

Bruner, Jerome (1998): *Uddannelseskulturen*. 1. udg. 1. oplag. Socialpædagogisk bibliotek

Dysthe, Olga (2009): *Evaluering i klassen til støtte for læring*. KvaN 85

Harboe, Thomas (2011): *Metode og projektskrivning – en introduktion*. Samfundslitteratur. 1. udg. 2. oplag

Hattie, John (2013): *Synlig læring - for lærere*. 1. udg. 4. oplag. Dafolo

Hattie, John og Timperley, Helen (2013): "Styrken ved feedback" i Andreasen, Rune m.fl.: *Feedback og vurdering for læring*. Dafolo

Helmke, Andreas (2013): *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet - diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisning*. Dafolo

Hopfenbeck, Therese (2015): *Strategier for læring – Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Klim

Imsen, Gunn (2007): *At se fremtiden gennem nutidens vindue*. KvaN 78

Imsen, Gunn (2008): *Elevens verden – indføring i pædagogisk psykologi*. Gyldendals Lærebibliotek 1. udg. 2. oplag

Jacobsen, Bo m.fl. (2006): *Videnskabsteori*. Gyldendal

Jönsson, Anders (2011): *Vurdering og læring*. Akademisk Forlag. 2.udg.

Kvithyld, Trygve m.fl. (2015): *Gode skrivestrategier – på mellemtrinnene og i overbygningen*. Klim

Mailand, Mette Kirk (2009): *Genreskrivning i skolen*. Gyldendal

Pless, Mette, m.fl. (2015): *Unge motivation i udskolingen – Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Egmont Fonden

Rytter, Charlotte (2015): *Prøveklar. Guide til iPrøven. Skriftlig fremstilling*. Gyldendal

Skaalvik, E.M. (2007): *Selvopfattelse og motivation - om betydningen af selvopfattelse i teorier om motivation*. KvaN 78

Wille, Trude Slemmen (2013): *Vurdering for læring i klasserummet*. 1. udg. 2. oplag. Dafolo

Hjemmesider

Danmarkshistorien (1993): *Lov om folkeskolen, 30. juni 1993*

<http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/lov-om-folkeskolen-30-juni-1993/>

Besøgt d. 01.04 2016

EMU: *Forenklede Fælles Mål – Fremstilling*

<http://www.emu.dk/omraade/gsk-1%C3%A6rer/ffm/dansk/7-9-klasse/fremstilling>

Besøgt d. 01.04 2016

EVA (2014): *5 elementer – der skaber den gode undervisningen for eleverne*

<https://www.eva.dk/grundskole/magasinet-undervisning/undervisning-for-alle-2014/5-elementer-der-skaber-den-gode-undervisning-for-alle-elever/view?searchterm=5%20elementer%20der%20skaber>

Besøgt d. 01.04 2016

EVA (2016): *Data er mere end tal og tests*.

<https://www.eva.dk/grundskole/magasinet-undervisning/undervisning-for-alle-artikler-2016/data-er-mere-end-tal-og-tests/view>

Besøgt d. 01.04 2016

Folkeskolen.dk (2010): *Læreren som autoritet*

<http://www.folkeskolen.dk/~Documents/164/64564.pdf>

Besøgt d. 01.04 2016

Kiilerich, Elmer Tvorup (2014): *Skrivekontrakter. Feedback og synlige læringsmål*. Bachelorprojekt

[https://www.ucviden.dk/student-portal/da/studentprojects/skrivekontrakter\(b0b00ee4-b052-4c63-b668-cb34f7acb4e3\).html](https://www.ucviden.dk/student-portal/da/studentprojects/skrivekontrakter(b0b00ee4-b052-4c63-b668-cb34f7acb4e3).html)

Besøgt d. 01.04. 2016

Undervisningsministeriet (2016): *Om nationale test*

<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/Nationale-test/Om-nationale-test>

Besøgt d. 01.04 2016

Figurer

Figur 1: *Eksempel på skrivekontrakt*

Figur 2: *Skrivekontrakten – 5 faser*

Figur 3: *Eksempel på opgaveformulering*

Figur 4: *Feedback som læringsforstærker*

Figur 4: *Eksempel på skrivekontrakt*

Tabeller

Tabel 1: *Karls faglige udvikling*