Navn:	Agnethe Sehested Olsen
Studienr.:	A120231
Fag:	Dansk
Faglig vejleder:	Bodil Christensen
Pædagogisk vejleder:	Jørgen Bærenholdt
Antal sider i alt, excl. forsiden	48 sider (90999 tegn ≈ 35 sider)
Titel på bacheloropgaven (kommer til at stå på eksamensbevis)	Unges motivation i udskolingen – forbedring af elevernes skriftsproglige kompetencer i danskfaget.
"Min opgave må senere benyttes til undervisnings- og/eller udviklingsformål" Accept ved min underskrift	Agnethe Olsen

Agnethe Sehested Olsen Professionsbachelorprojekt 1. april 2016

Unges motivation i udskolingen –
forbedring af elevernes skriftsproglige kompetencer i danskfaget.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning 1
2. Problemformulering 2
3. Metodeafsnit 2
3.1. Formålet med projektet 2
3.2. Videnskabelig metode 2
3.3. Læsevejledning 2
3.3. Afgrænsning af begrebet motivation 3
4. Introduktion til de fem motivationsorienteringer 4
4.1. Vidensmotivation 4
4.1.1. Praksisovervejelser 4
4.2. Præstationsmotivation 5
4.2.1. Praksisovervejelser 5
4.3. Mestringsmotivation 6
4.3.1. Praksisovervejelser 6
4.4. Relationsmotivation 6
4.4.1. Praksisovervejelser 7
4.5. Involveringsmotivation 7
4.5.1. Praksisovervejelser 7
4.6. Delkonklusion: De forskellige motivationsorienteringer og deres udfordringer 8
5. Undersøgelsesdesign 9
5.1. Undervisningsforløbet 9
5.2. Observation 9
5.3. Spørgeskema 9
5.4. Interview 11
5.5. Elevarbejde 11
5.6. Kritik af empiri 11
6. Tiltag i undervisningen 13
6.1. Feedback 13
6.1.1. Kammeratvurdering 14
6.1.2. Lærerens individuelle respons 15
6.1.2.1. Skrivekontrakter 17
6.2. Læringsmål 19

6.3. Synlig læring og faglig selvvurdering 22
6.4. Fanfiktion, medbestemmelse og ejerskab over egen læring 22
6.5. Hvilke motivationsorienteringer muliggør undervisningen gennem tiltagene? 25
7. Elevernes udvikling gennem forløbet 26
7.1. Hvor god er jeg til dansk? 28
7.2. Analyse og bedømmelse af en elevtekst 29
7.3. Opsamling 32
8. Konklusion 33
9. Litteraturliste 34
Bilag 1 – Oversigt over figurerne i opgaven 37
Bilag 2 – Spørgeskema 38
Bilag 3 – Uddrag af læringsmålsark 39
Bilag 4 – Elevtekst 40
Bilag 5 – Personbeskrivelse fanfiktion. 44
Bilag 6 – Vurderingsskema for elevtekst 45
Bilag 7 – Sætningsskema 46

Unges motivation i udskolingen –
forbedring af elevernes skriftsproglige kompetencer i danskfaget.

1. Indledning

Motivationen anses som en grundlæggende forudsætning for at kunne skrive. Det nytter således ikke at have evnerne til at skrive og noget at skrive om, hvis motivationen ikke er til stede (Solheim, 2013: 51).

I skolen er der en stigende tendens til, at målstrukturen bliver præstationsorienteret frem for læringsorienteret. Dette er et stort problem ift. motivation. Mens det kun er de dygtigste elever, der bliver belønnet i den præstationsorienterede målstruktur, bliver alle elever, der yder en ekstra indsats, belønnet i den læringsorienterede målstruktur, hvor eleverne vurderes på, hvad de kunne før, og hvad de kan nu (Skaalvik, 2013: 39-40).

I PEU-hæfterne for danskfaget ses der en tendens til, at drengene får en lavere karakter end pigerne i skriftlig fremstilling. I 2010 blev censorerne bedt om at optælle og registrere, hvordan hhv. pigerne og drengene klarer sig i skriftlig fremstilling. I de seneste fem år (2010-2014) er det primært pigerne, "*der får de høje karakterer 12, 10 og 7 og drengene der løber af med 4, 02 og 00"* (Henriksen & Tjellesen, 2015: 16; Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen, 2012: 17; Rytter & Stadelund, 2014: 7; Rytter & Vogt, 2011: 21; Therkildsen & Vogt, 2010: 15, 17). Desværre er det ikke muligt at omtale 2015, da PEU-hæftet fra 2015 ikke har medtaget censorernes registrering om karakter og køn ift. de forskellige opgaver, men man kan formode, at resultatet er det samme som de forrige år. Man kan bl.a. undre sig: Har pigerne "bare" bedre skriftsproglige kompetencer end drengene? Eller er opgaverne og skolen mere rettet mod pigerne? Eller er drengene ikke motiveret for at forbedre deres skriftsproglige kompetencer i samme grad som pigerne?

Frederiksen (2015: 17) understreger, at der er intet nyt under solen. Hun nævner, at *"[h]elt tilbage i 1957 og 1965 fik piger gennemsnitligt bedre karakter end drenge ved eksamen i både mellemskolen og realskolen."* I stedet bør man jf. Frederiksen kigge på den indbyrdes karakterforskel, der er kønnene imellem. Gennem erfaringer fra min praktik og teoretisk viden vil jeg undersøge, hvorvidt motivation kan have betydning for elevernes mulighed for at forbedre deres skriftsproglige kompetencer. Derfor har jeg lavet følgende hypoteser, som jeg har sat mig for at undersøge i min praktik:

Hypotese 1: Pigerne får generelt set 12, 10 og 7, mens drengene får 4, 02 og 00 jf. PEU-hæfterne fra 2010-14.

Hypotese 2: Konstruktiv feedback og tydelige læringsmål kan motivere både drenge og piger til at forbedre deres skriftsproglige kompetencer.

Hypotese 3: Anvendelse af forskellige motivationsorienteringer i undervisningen kan skabe en øget motivation hos begge køn.

Disse hypoteser vil jeg forsøge at besvare løbende gennem min opgave og i min konklusion. I min opgave vil jeg desuden komme en smule ind på kønsaspektet, selvom det ikke fremgår af problemformuleringen.

2. Problemformulering

Hvordan kan man fremme motivationen hos elever i en 8. klasse, således deres skriftsproglige kompetencer i dansk forbedres?

3. Metodeafsnit

I dette afsnit nævner jeg formålet med mit projekt, hvilken videnskabelig metode der ligger til grund for opgaven og kommer med en afgrænsning af begrebet motivation.

3.1. Formålet med projektet

Formålet med professionsbachelorprojektet er at undersøge, hvordan fokus på feedback og motivation kan være med til at udvikle og forbedre elevernes skriftsproglige kompetencer i dansk i en 8. klasse. Samtidig undersøges der, hvorvidt der er en sammenhæng mellem køn og karakterer hos eleverne i 8. klasse, ligesom PEU-hæfterne fra 2010-2014 antyder.

3.2. Videnskabelig metode

Jeg er metodisk inspireret af aktionslæring, som består af fem faser, hvor man har et analytisk blik på ens praksis og ser på, hvordan man kan udvikle ens undervisning. I den første fase har jeg formuleret min problemformulering, som danner udgangspunkt for min praksisundersøgelse og mit bachelorprojekt. I anden fase har jeg iværksat forskellige aktioner og eksperimenter i praktikken, som har til hensigt at skulle undersøge min problemformulering. I tredje fase har jeg i praktikken observeret disse aktioner, mens jeg i fjerde fase har haft en didaktisk samtale omkring aktionerne. I fase fem har jeg bearbejdet mine resultater og erfaringer, hvilket fremgår af dette bachelorprojekt. Fase to og fire kommer delvis til udtryk i mit afsnit omkring "Introduktion til de fem motivationsretninger" og delvis til udtryk i min analyse. Fase tre, fire og fem kommer til udtryk i min analyse (Plauborg m.fl., 2007).

Ifølge Launsø, Olsen & Rieper (2011) har aktionslæring en kritisk teoretisk videnskabelig baggrund, da det handler om at forandre noget. Dog er min videnskabeligteoretiske tilgang også forstående og fortolkende, det såkaldte hermeneutiske paradigme, da jeg ikke kun søger at skabe forandringer, men jeg også søger at komme bag disse og forklare dem.

3.3. Læsevejledning

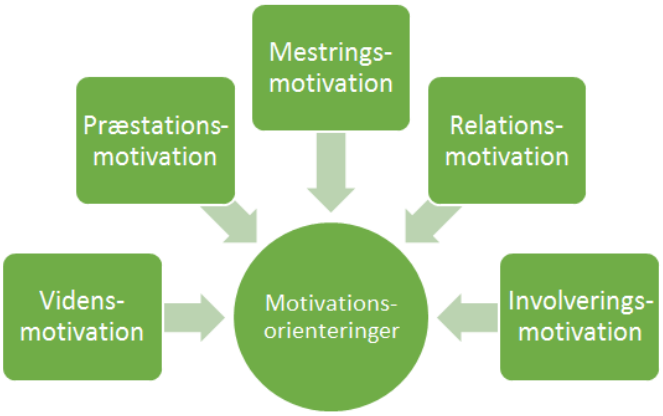
For læserens skyld er her en kort læsevejledning til opgaven. Først afgrænses begrebet motivation, og jeg introducerer bagefter i afsnit fire for fem væsentlige motivationsretninger, som min praktik har taget udgangspunkt i, og jeg kommer med en delkonklusion. Herefter fortæller jeg i afsnit fem om mit undersøgelsesdesign, og jeg har på et kritisk blik på min empiri. Dernæst uddyber jeg i afsnit seks, hvilke tiltag jeg har gjort i praktikken for at motivere eleverne til at forbedre deres skriftsproglige kompetencer i dansk, og hvad mine erfaringer har været med disse. Min teoretiske viden trækker bl.a. på Pless m.fl. (2015), Slemmen, Hopfenbeck, Hattie, Skaalvik, Bandura og Ågård. Så kommer jeg i afsnit syv ind på, hvordan elevernes udvikling har været, og jeg kommer med en kort delkonklusion på elevernes udvikling. Til sidst i afsnit otte konkluderer jeg på min undersøgelse.

3.3. Afgrænsning af begrebet motivation

Begrebet 'motivation' kan betragtes ud fra forskellige motivationsretninger og -perspektiver. Jeg har valgt primært at tage udgangspunkt i Pless m.fl.s (2015) forståelse af motivation. De introducerer en ny måde at samle forskellige forståelser af begrebet motivation og en ny model, hvor disse forståelser kan inddeles i fem forskellige motivationsorienteringer:

- Vidensmotivation
- Præstationsmotivation
- Mestringsmotivation
- Relationsmotivation
- Involveringsmotivation

(Pless m.fl., 2015: 13).



Figur 1. De fem motivationsorienteringer (Pless m.fl., 2015:13).

Mestringsmotivation dækker fx over Banduras teori omkring self-efficacy, mestringsforventninger. Manger (2009) inddeler også motivation i forskellige retninger. Præstationsmotivation er således en form for adfærdspsykologi, mens vidensmotivation kan være den indre lyst til at arbejde med et givent emne. Relationsmotivationen og involveringsmotivation bliver af Manger omtalt som den sociokulturelle tilgang ift.. motivation.

I stedet for blot at se, om eleverne er motiveret, går Pless m.fl. skridt videre og ser på, "*hvad en elev er motiveret for og orienteret imod, og dermed hvad baggrunden for elevernes deltagelse eller ikke-deltagelse er.*" (Pless m.fl., 2015: 62). M.a.o., hvordan (de-)motivation skabes. Ud fra denne motivationsforståelse kan man som lærer undersøge, hvorfor nogle elever vælger at engagere sig i undervisningen, mens andre elever vælger ikke at deltage i undervisningen (Pless m.fl., 2015: 61-62).

Jf. Pless m.fl. opstår motivation kontekstuelt i mødet mellem eleverne og skolen. Motivation kan dermed variere fra time til time, fra dag til dag, fra fag til fag og fra skole til skole. Motivation "*skabes og bliver til løbende og i interaktion med forskellige (lærings)sammenhænge i vores uddannelsessystem.*" (Pless m.fl., 2015: 12).

I stedet for at se motivation som en forudsætning for, at man kan lære noget, ser Pless m.fl. motivation som " *et* resultat *af det, der foregår i skolen. Eleverne bringer en række erfaringer og tilgange med sig ind i mødet med skolen, klassen, læreren og de andre elever, og det er i dette møde, at der skabes mulighed for at producere såvel motivation som de-motivation.*" (Pless m.fl., 2015: 12). Læreren har altså mulighed for gennem klasserumskulturen, heriblandt undervisnings- og omgangsformer, at styrke forskellige motivationsorienteringer i klasserummet, hvilket kan medvirke til, at flere elever deltager i undervisningen (Pless m.fl., 2015: 34-35).

4. Introduktion til de fem motivationsorienteringer

Ved at kigge på de forskellige motivationsorienteringer bliver det muligt at nedbryde motivationsbegrebet i mindre dele og på denne måde synliggøre, hvad der skaber motivation eller demotivation (Pless m.fl., 2015: 61).

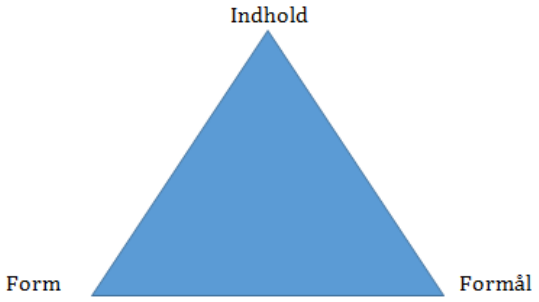
I det næste afsnit beskrives de fem motivationsorienteringer, og der konkretiseres, hvordan jeg har forsøgt at skabe motivation i undervisningen ud fra de fem motivationsorienteringer.

4.1. Vidensmotivation

Det at være interesseret i faget, være nysgerrig og have lyst til at lære mere er kendetegnende for personer, som er motiveret ud fra vidensmotivation. Typisk er der specifikke emner, der særligt har ens interesse, men det at være god til faget spiller også en rolle. Derudover er det i særlig grad det anderledes og ukendte, som kan pirre til elevernes nysgerrighed. Ligeledes kan det, at eleverne kan se emnet, opgaverne og/eller fagets relevans være vidensmotiverende, samt at eleverne kan koble og relatere erfaringerne til sig selv. Det kan både være stærke, faglige elever og faglige, udfordrede elever, der kan blive motiveret af vidensmotivation. Særligt drenge og enkelte piger fremhæver det at være en nørd eller klog som noget positivt. De er ofte gode til faget og ønsker at blive endnu bedre og endnu klogere. Specielt drengene associerer det at være klog med at være et konkurrencemenneske (Pless m.fl., 2015: 64-69; Skaalvik, 2013: 50).

4.1.1. Praksisovervejelser

På den ene side er en af udfordringerne vedr. vidensmotivation at skabe en kobling mellem fagets relevans for eleverne (Pless m.fl., 2015: 68-69). Kringstad, Kvinthyld & Melby (2015: 19) mener, at denne relevans og dermed motivation kan skabes gennem opstilling af gode kriterier for læringsaktiviteterne, inden læringsaktiviteten igangsættes. Der skal m.a.o. opstilles tydelige mål for læringsaktiviteten. Gennem læringsmål forsøgte jeg at skabe relevans for eleverne. Hver gang begrundede jeg, hvorfor eleverne skulle lære disse læringsmål, og hvad de senere skulle bruge denne viden til.



Figur 2. Skrivetrekanten (Kringstad, Kvinthyld & Melby, 2015: 18).

Når eleverne fik en stil, brugte jeg bl.a. skrivetrekanten til at forklare eleverne rammerne for opgaven. Der kiggede vi på opgavens formål, opgavens indhold og opgavens form.

Illeris (2013: 66) understreger, at eleverne må koble faget til identitetsspørgsmål eller interesser, hvis det skal være muligt motivere eleverne. Dog lægger Illeris vægt på, at motivation skal findes i eleverne og ikke skabes, som Pless m.fl. (2015) går ind for. En anden måde, jeg forsøgte at inddrage vidensmotivation i undervisningen, var gennem fanfiktion, hvor eleverne bl.a. skulle skrive en fanfiktion-novelle. Til fanfiktion-novellen var kravet bl.a., at de selv skulle bestemme karakter(er) og univers fra fx en tv-serie, roman, tegneserie eller en film. Eleverne skulle m.a.o. inddrage deres forhåndsviden om noget, som de interesserede sig for, og på den-

ne måde blev elevfagligheden integreret i undervisningen. Hvor vidensmotivation handler om den indre lyst, handler præstationsmotivation i højere grad om den ydre motivation.

4.2. Præstationsmotivation

Mange elever motiveres af præstationsmotivation, men det er i særlig grad de dygtige elever, der klarer sig godt i skolen, og som kan mestre skolens krav, der motiveres. I et lille omfang kan præsentationsmotivation kobles med karakterer og afgangsprøver. Præstationsmotivation ses også, når karakterne betragtes som et konkurrenceelement omkring ens position i klassen, fx om at være én af de kloge. Det kan også være anstrengende for eleverne at vedligeholde sin position i klassen som værende den, der får topkarakterer. Samtidig er det kendetegnende for præstationsmotivation, at den ofte bliver brugt af eleverne som et pejlemærke eller for at give det at gå i skole en meningsfuld betydning. I undervisningssammenhæng kommer præstationsmotivation også ofte til udtryk gennem læreren som: "Det kan I komme op til eksamen i" eller eleverne, der spørger: "Får vi karakter for opgaven?" (Pless m.fl., 2015: 70-74). Ud fra en behavioristisk tankegang kan karakterer, ros og anerkendelse betragtes som adfærdsstyrende jf. Skinner, som mener, at man lærer på baggrund af ens handlinger. Hvis man har oplevet at mestre én gang, der er større sandsynlighed for, at man vil gentage denne handling. Særligt, hvis læreren anvender forstærkning såsom en god karakter, ros eller anerkendelse (Manger, 2009: 21-22).

4.2.1. Praksisovervejelser

En af udfordringerne ved præstationsmotivation er, at eleverne kan opleve angst for at fejle, og præstationsmotivation kan dermed virke demotiverende. For megen fokusering på præstationsmotivation kan for dygtige elever føre til skoleudmattelse, hvor eleverne ikke længere orker at gå i skole, fordi de har presset sig selv til at præstere det ypperste hver gang over en lang periode. For svage elever kan det dog føre til skoletræthed, hvor eleven er træt at gå i skole, fordi han/hun er fagligt og/eller socialt udfordret (Pless m.fl., 2015: 75-76).

En måde, hvorpå jeg forsøgte at undgå for megen fokus på præstationsmotivation var bl.a. gennem procesorienteret skrivning. Jeg gjorde fra start af eleverne opmærksomme på, at meningen med forløbet var, at de på sigt gerne skulle blive bedre til at skrive noveller, og at det var fokuspunktet for forløbet. Det handlede altså om processen, og dermed ikke om hvem der fik de bedste karakterer. Forhåbentlig kunne eleverne dog til slut i forløbet se en udvikling, hvilket måske også kunne afspejles i deres karakterer. Eleverne fik dog kun karakter for deres noveller og ikke for deres generelle arbejde i dansk.

Derudover talte jeg eleverne, at forløbet også skulle give mulighed for, at eleverne til slut kunne vælge at deltage i Saxos skrivekonkurrence, *Skrivedysten 2015*, men at det var deres eget valg. Grunden hertil var, at eleverne muligvis blev mere motiveret, når de fik medbestemmelse, end hvis indsendelsen var obligatorisk. Jeg besluttede dog, at eleverne sammen skulle lave en novelleantologi, hvor de hver især udvalgte den bedste novelle, de havde skrevet. Arbejdet med udvælgelse af novellen, der skulle i novelleantologien, skulle få eleverne til at reflektere over deres eget arbejde og læring. Eleverne skulle selv vurdere, hvordan de havde klaret sig. Eleverne fik altså m.a.o. ejerskab over deres egen læring jf. Slemmen (2012: 127-133).

Det, at eleverne kunne vælge at deltage i skrivekonkurrencen, og det, at de fik karakterer for deres noveller, kan på den anden side også have sat fokus på præstationsmotivationen. I det næste afsnit følger mestringsmotivation.

4.3. Mestringsmotivation

Det at kunne mestre og kunne se en progression ses som centrale drivkræfter ift. unges motivation i skolen. Både for stærke og svage elever er det vigtigt at få udfordringer, som de har mulighed for at mestre (Pless m.fl., 2015: 82-83). Det samme taler Vygotsky om i form af zonen for nærmeste udvikling. Han mener dog, at en optimal udfordring er én udfordring, som man kan mestre vha. en medierende hjælper, fx en lærer eller en elev. *"[D]e unge [oplever] i høj grad .. motivation som et resultat af mestring snarere end en forudsætning for mestring, ligesom fag-interesse for mange også synes at være tæt knyttet til oplevelser med mestring. De fag man oplever at være 'god' til, er ofte også de fag, man finder mest interessant*." (Pless m.fl., 2015: 82-83). Eleverne bliver altså motiveret af at mestre. Der ses en sammenhæng mellem mestring og interesse. Det, som man er god til, er man også større chance for at mestre. Bandura taler om self-efficacy, på dansk mestringsforventninger, som handler om, at der er større chance for at lykkes med en opgave, hvis man tror på, at man kan klare opgaven (Bandura, 2012; Pless m.fl., 2015: 77).

4.3.1. Praksisovervejelser

En af udfordringerne er, hvordan man som lærer kan udfordre alle ens elever. Gennem undervisningsdifferentiering forsøgte jeg at skabe optimale udfordringer, som eleverne kunne mestre jf. Vygotskys zone for næste udvikling. Fx var der nogle af eleverne, som fik ekstra tid til opgaverne – de kunne fx aflevere en dag senere, nogle elever brugte deres støttetimer til at arbejde med novelleafleveringerne og andre skoleopgaver, mens jeg individuelt med eleverne gennem skrivekontrakter forsøgte at tilpasse deres næste udviklingspotentialer, som eleverne fik tid til at arbejde med på skolen under vejledning. Derudover lagde jeg vægt på, når jeg forklarede en opgave, at eleverne skulle spørge, hvis de ikke forstod, hvad de skulle, og jeg lagde også ofte kontrolspørgsmål ind, som skulle tjekke, at de havde forstået, hvad formålet og meningen var med opgaverne.

En anden udfordring ift. mestringsmotivation er at få eleverne til at tro på, at de kan lykkes med opgaven. Derfor stillede jeg høje forventninger og krav til mine elever omkring opgaverne, fordi jeg gerne vil vise, at jeg troede på, at de kunne løse opgaven. Udover mestring har det relationelle også betydning. Det kommer jeg ind på i det næste afsnit.

4.4. Relationsmotivation

Flere rapporter og undersøgelser vægter relationsmotivation højt, som både omhandler relationer mellem lærer og elev og eleverne imellem (Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen, 2013: 24, 27-29; Nielsen & Winter, 2013: 14, 33; Nordahl m.fl., 2010; Nordenbo, 2008; Pless m.fl., 2015). Det, at læreren viser interesse for eleven og ser eleven som et menneske, har betydning for skabelsen af motivation. Derudover referer mange elever til, at vennerne og fælleskabet i klassen kan være det, som får det at gå i skole til at give mening. Hvis man ikke føler sig som en del af fællesskabet i klassen, kan det medvirke til

demotivation (Pless m.fl., 2015: 86-89). Ligeledes mener Maslow, som hører til den humanistiske tilgang til motivation, at behov for tryghed er et grundlæggende behov, og at motivationen mindskes, hvis man føler sig utryg, eller hvis man fx bliver mobbet (Manger, 2009: 22-24).

4.4.1. Praksisovervejelser

Det handler i bund og grund om, at i et godt klassefællesskab bestående af gode elev-elev-relationer og gode lærer-elev-relationer, er der større mulighed for læring og skabelse af motivation. Som praktikant og som ny lærer i en klasse kræver det ekstra meget, særligt i dag, hvor vi gang på gang skal forhandle vores respekt og autoritet hos eleverne. Det er en balancegang mellem at dele ud af sig selv og have et fagligt fokus. Som lærer, der ligger krop og sjæl i arbejdet, vil det være umuligt ikke at dele ud af sig selv sammen med eleverne. Ved at vise eleverne, at man interesser sig for dem, viser man også noget af sig selv.

Gennem mine andre praktikker har jeg lært meget omkring betydningen af det relationelle, og jeg satte mig derfor for hurtigt i praktikken at ville lære elevernes navne at kende og forsøge at nå ind til så mange elever som muligt. Optimalt ville det være at forsøge at skabe en god relation til hver enkelt elev, men dette ville ikke være realistisk pga. det korte forløb. Dette gjorde jeg bl.a. gennem forskellige navnelege, som blev brugt som et afbræk i undervisningen. Eleverne skulle fx på tid stille sig op på en række i alfabetisk rækkefølge, og jeg skulle så kontrollere rækkefølgen. Dette gav hurtigt respekt fra eleverne, da de så, at jeg hurtigt havde lært deres navne at kende, og det betød også meget, at de vidste, at når jeg spurgte en elev i klassen, at jeg skulle sige: "Sofie" frem for "du der" eller "dig med den røde trøje?" I den allersidste time, hvor vi havde evalueret forløbet, lavede vi til sidst i timen en avanceret navneleg, som eleverne igen viste stor respekt for, at jeg kunne deres navne.

Mange elever ønsker også at blive involveret i undervisningen. Dette uddyber jeg i næste afsnit.

4.5. Involveringsmotivation

Involveringsmotivation handler om, hvilke muligheder eleverne har for bl.a. at være medskabende, medproducerende, medbestemmende og fordybe sig i undervisningen. Ofte bliver involveringsmotivation også knyttet til at kunne eksperimentere med forskellige ting, og det bliver ofte af eleverne betragtet som sjove indslag. Involveringsmotivation bliver også tit forbundet med at være noget, som man laver sammen med andre (Pless m.fl., 2015: 89-92).

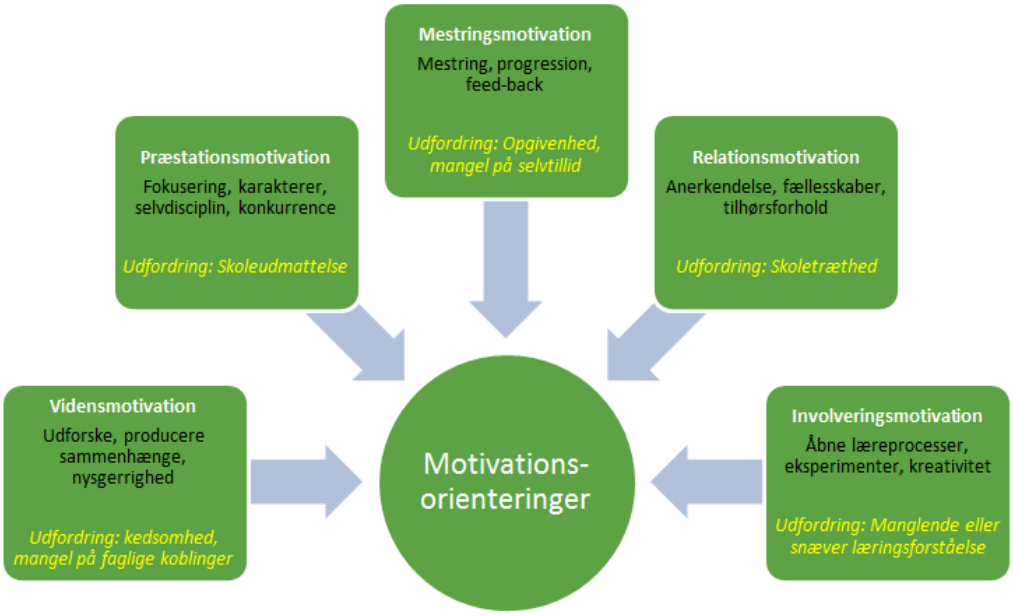
4.5.1. Praksisovervejelser

I min undervisning har jeg forsøgt at motivere eleverne gennem medbestemmelse. Eleverne fik bl.a. mulighed for at påvirke undervisningen, og de fik til en vis grad lov til at udvælge kriterier for deres afleveringsopgaver. Dette kan jf. Slemmen motivere eleverne, fordi de føler, at de opnår mere ejerskab over opgaven, end hvis jeg havde givet dem en opgave med mine kriterier på (Slemmen, 2012: 127-133). Eleverne fik i fanfiktion-novellen medbestemmelse ift. at vælge, hvilke(n) karakter(er) og univers de ville bruge i deres fanfiktion-novelle. Eleverne kunne altså i fanfiktion-novellen vælge karakterer og univers ud fra interesse.

Eleverne fik også medbestemmelse til slut i forløbet, hvor de skulle læse deres udvalgte bedste novelle højt. Tanken var i første omgang, at eleverne skulle læse dem højt på klassen, men eftersom mange af eleverne henvendte sig og spurgte, om de måtte få lov til at læse dem op i grupper, fordi det virkede mindre nervepirrende, fik de lov til det i stedet. Gennem kammeratvurdering og selvvurdering blev eleverne også involveret i undervisning (Slemmen, 2012: 92).

Til slut opsummeres motivationsorienteringernes udfordringer.

4.6. Delkonklusion: De forskellige motivationsorienteringer og deres udfordringer



Figur 3. Motivationsorienteringerne og deres udfordringer (Pless m.fl., 2015: 63).

Det er forskelligt, hvilken betydning de forskellige motivationsorienteringer har for hver enkelt elev. Nogle elever vil være mere præget af fx vidensmotivation, mens andre elever vil være mere præget af relationsmotivation, involveringsmotivation, præstationsmotivation og/eller mestringsmotivation. Det er ikke nødvendigvis kun én motivationsorientering, der udgør elevens motivationsprofil. Derudover kan elevens motivationsprofil variere. Fx kan én elev have en anden motivationsprofil i et andet fag, men motivationsprofilen kan også skifte fra dag til dag, fra time til time (Pless m.fl., 2015: 63). Modellen skal ses som et refleksionsredskab, hvor man som lærer kan blive bevidst om, hvilke forskellige motivationsorienteringer der er i spil i undervisningen, og hvordan man bevidst kan arbejde med at have fokus på at inddrage flere motivationsorienteringer i undervisningen for at muliggøre at skabe mest motivation for alle elever (Pless m.fl., 2015: 93).

For at undgå én motivationsorientering får for meget fokus, er det vigtigt i undervisningen at inddrage flere forskellige motivationsorienteringer. For megen fokus på præstationsmotivation kan føre til skoletræthed for de svage og skoleudmattelse for de dygtige elever, hvilket kan

bidrage til demotivation. Derudover kan det øgede fokus på præstationsmotivation medvirke til, at der i klassen kommer snævert begreb af læring, hvor rigtig læring kun er det, som man skal op i til eksamen, eller det, som man får karakterer for. Der kan også opstå et problem, hvis fokusset på det relationelle bliver for stort uden fagligt indhold og relationsmotivationen ikke kobles til andre motivationsorienteringer såsom mestringsmotivation eller vidensmotivation. For lidt fokus på vidensmotivation kan medvirke til kedsomhed eller irrelevans for eleverne. Hvis eleverne bliver involveret for meget, kan der dog også opstå et snævert begreb af læring, hvor læring er noget, som ikke er sjovt, og eleverne derfor ikke mener, at de lærer noget, hvis de får lov til at bestemme for meget (Pless m.fl., 2015: 63, 93).

5. Undersøgelsesdesign

I dette afsnit vil jeg komme ind på, hvordan mit undersøgelsesdesign er opbygget. Jeg har anvendt kvalitative metoder i form af observation, interview og elevarbejde, mens jeg af kvantitative metoder har anvendt spørgeskemaer. Først vil jeg dog kort komme ind på mit undervisningsforløb.

5.1. Undervisningsforløbet

Undervisningsforløbet "Noveller og novelleskrivning" er gennemført i en 8. klasse på Sct. Mariæ Skole og tager udgangspunkt i procesorienteret skrivepædagogik. Undervisningsforløbet var tilrettelagt, således eleverne havde mulighed for at deltage i Skrivedysten 2015, som er en landsdækkende novellekonkurrence for 5.-10. klasse. De to bedste noveller for hhv. 5.-6. klasse og 7.-10. klasse får feedback af forfatterne, Kim Langer og Camilla Wandahl, og vinder 4000 kr. til en klassefest (Saxo.com, uden år). Eleverne blev i undervisningen opfordret til at deltage i Skrivedysten 2015, men det var som tidligere nævnt elevernes eget valg, om de vil deltage i konkurrencen eller ej.

5.2. Observation

I min praktik brugte jeg observation som metode til at observere elevernes baggrunde for at deltage eller ikke-deltage i undervisningen. Dog viser forskningen, "*at lærere er ret dårlige til at vurdere deres elevers motivation, når man sammenligner lærernes vurderinger med det, som eleverne selv fortæller.*" (Ågård, 2015: 75). Derudover taler Luhmann også om, at der kan være blinde pletter, altså ting som man ikke ser, fordi man har et bestemt fokus. Derfor benyttes også spørgeskemaer og interview for at undersøge, om mine og min medstuderendes, Line Birket, studienr. A120024, observationer stemmer overens med spørgeskemaerne og interviewene. M.a.o. bruger jeg metodetriangulering for at få en kvalificeret empiriindsamling (Andersen, 2004: 113).

5.3. Spørgeskema

Til indsamling af empiri benyttede jeg mig bl.a. af spørgeskemaer (Bilag 2), da disse kan være med til at afdække elevernes baggrunde for at deltage eller ikke-deltage i undervisningen. Spørgeskemaerne kan altså sige noget om, hvilke motivationsorienteringer der præger eleverne. Efter aflevering af en novelle blev der uddelt spørgeskemaer til eleverne, som de så besvarerede. I hele perioden besvarede eleverne enten to eller tre spørgeskemaer hver. I det

sidste spørgeskema var der medtaget lidt flere spørgsmål, som konkret gik på forskellige tiltag i undervisningen. Nogle af disse spørgsmål bestod af åbne spørgsmål for at få eleverne til at uddybe deres svar. Spørgeskemaets svaghed er dog, at det ikke altid har været muligt at få hele klassen til at deltage i spørgeskemaundersøgelserne, og resultaterne kunne derfor godt være en smule anderledes, hvis alle eleverne havde deltaget i alle spørgeskemaerne. I den første spørgeskemaundersøgelse d. 3/11 deltog 21 elever – 13 drenge og 8 piger. I anden spørgeskemaundersøgelse d. 24/11 deltog hele klassen, dvs. 26 elever – 15 drenge og 11 piger. I tredje spørgeskemaundersøgelse deltog 23 elever – 13 drenge og 10 piger. Ud fra spørgeskemaerne er det derfor svært at sige noget generelt om hele klassen, og der fås derfor kun et indblik i de adspurgtes bevæggrunde for at deltage eller ikke-deltage i undervisningen.

Der er 20 udsagn på spørgeskemaet, som eleverne skal besvare med enten helt enig, enig, delvis enig, uenig eller helt uenig på. Eleverne bliver således nødt til at tage stilling til de forskellige udsagn. Disse 20 udsagn repræsenterer de fem motivationsorienteringer samt et enkelt spørgsmål, hvor eleverne vurderer, om jeg er god til at undervise. Alle spørgsmålene undtagen spørgsmål 8 er lukkede, da det giver data, som er nemme at sammenligne. Spørgsmål 8 er dog åben, hvis eleverne svarer enten helt enig, enig eller delvis enig. I så fald skal de begrunde deres svar. Dette skyldes, at der kan være flere forskellige grunde til, hvorfor eleven følte sig dårlig tilpas, mens han/hun lavede opgaven. Ud fra mestringsmotivation kan det fx være: "Jeg føler ikke, at jeg kan mestre opgaven", mens det ud fra relationsmotivation kan være: "Jeg trives ikke i skolen. De andre driller mig". En tredje grund kan også være sygdom: "Jeg var syg, da jeg lavede opgaven". Spørgsmål 8 kan derfor ikke kategoriseres.

Fordelingen af spørgsmålene på de forskellige motivationsorienteringer er:

- Vidensmotivation: Spørgsmål 2, 10 og 17.
- Præstationsmotivation: Spørgsmål 9, 11, 13 og 16.
- Mestringsmotivation: Spørgsmål 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 15, 16, 17 og 19.
- Relationsmotivation: Spørgsmål 5, 15 og 19.
- Involveringsmotivation: Spørgsmål 12, 14 og 18.

Spørgeskemaet er lavet med udgangspunkt i Ågårds forslag til spørgsmål (Ågård, 2015: 75), og derudover har jeg selv tilføjet ekstra spørgsmål.

Man kan studse lidt over de mange spørgsmål, som relaterer sig til mestringsmotivation, og man kan derfor diskutere, hvorvidt der er tale om bias, dvs. en forudindtagethed eller en metodisk fejl. Relationsmotivation kan have betydning for elevens mestring af opgaven, mens vidensmotivation også kan have indflydelse på elevens mestring af en opgave. Derudover kan man også se mestring som en præstationsmotivation fx spørgsmål 16: "Jeg er blevet bedre til at skrive (noveller, artikler m.m.)" – hvis jeg er blevet bedre, så kan det måske også aflæses af mine karakterer. Til sidst kan man også tale for, at involveringsmotivation har indflydelse på mestringsmotivation. Nogle elever kunne fx sige: "Jeg er ikke motiveret for at lave opgaven, fordi jeg ikke har mulighed for at bestemme noget selv ift. opgaven." Her vil involverings-

motivation præge mestringsmotivation, fordi eleven måske ikke mestrer opgaven, fordi den ikke føler sig nok involveret i opgaven.

Spørgsmål 20 er medtænkt ift. SFI-rapporten *Lærere, undervisning og elevpræsentationer* fra 2013. Jf. rapporten er der en sammenhæng mellem elevernes læring og elevernes vurdering af en god lærer.

5.4. Interview

Interviewene er foretaget sammen med min medstuderende, Line Birket. Vi har interviewet vores praktiklærere, skolelederen og seks elever omkring motivation og læringsmål. Interviewene er semi-strukturede og er foregået ud fra en interviewguide, og alle interviews er blevet optaget med deltagerens accept. Interviewene er efterfølgende blevet transskriberet og anonymiseret.

Formålet med interviewene har været den forstående forskningstype, hvor man er interesseret i informantens subjektive vurdering. En fordel ved det semi-strukturede interview er, at interviewet kan give et mere dybdegående indtryk end spørgeskema, bl.a. fordi der er mulighed for at stille opfølgende spørgsmål. En ulempe ved det semi-strukturede interview er, at man kan få irrelevante besvarelser på nogle områder. Dog sikrer interviewguiden, at interviweren får spurgt om fokuspunkterne (Launsø, Olsen & Rieper, 2011: 39; Brinkmann & Tanggaard, 2010: 37-38).

5.5. Elevarbejde

Som empiri bruger jeg også elevernes arbejde. Jeg bruger elevernes selvvurderinger, fx læringsmålsark, elevernes minutpapir og elevstile i min opgave. En fordel ved disse kvalitative data er, at de giver et indblik i elevernes arbejde, og de gør det muligt dels at sige noget omkring elevernes progression i forløbet og dels at sige noget omkring de forskellige tiltag, jeg har lavet i undervisningen. Man kan diskutere, hvorvidt mine resultater omkring elevernes progression er pålidelige, da man kan forstille sig, at det, at mit formål med projektet kan have indflydelse på karaktergivningen. Dog vil jeg til mit forsvar sige, at selvom der altid foreligger en subjektiv bedømmelse, har jeg taget udgangspunkt i ministeriets rettevejledning i forbindelse med bedømmelsen af elevernes stile. Som lærer må man fagligt kunne argumentere for ens begrundelse, og dette har jeg bl.a. gjort i afsnit 7.2, hvor jeg vurderer en elevtekst.

I næste afsnit vil jeg se kritisk på min empiri.

5.6. Kritik af empiri

Mine erfaringer fra praktikken bygger på Sct. Mariæ Skoles 8. klasse. Det kan muligvis have betydning for resultaterne, at Sct. Mariæ Skole er en privatskole og ikke en folkeskole. Dog kan dataene ikke generaliseres, da elever er forskellige, og hver klasse er forskellige. Resultaterne vil således kun kunne sige noget omkring Sct. Mariæs Skoles 8. klasse.

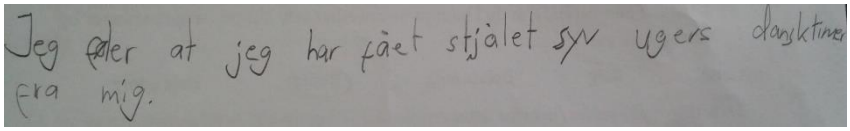
Pigerne har ofte skrevet mere uddybende besvarelser end drengene, og der ses derfor en overvægt af pigernes meninger i opgaven. Drengene mener dog generelt det samme, men de

udtrykker sig bare mere kortfattet. Derfor har jeg god grund til at tro, at de er repræsentative for hele klassen.

Opgaven viser, at der er nogle aspekter, som læreren kan påvirke, bl.a. hvordan motivation skabes. Men opgavens intension er ikke at sige, at der findes en ideel metode til at motivere alle elever. Ift. metodens begrænsning var der bl.a. en elev – en dreng – som stak helt uden for kategori. Han havde overhovedet ingen motivation i dansk, og det var meget svært at motivere ham. Efter drengens egne ord var det emnet, som det var galt med. Han udtalte følgende i et interview[1]:

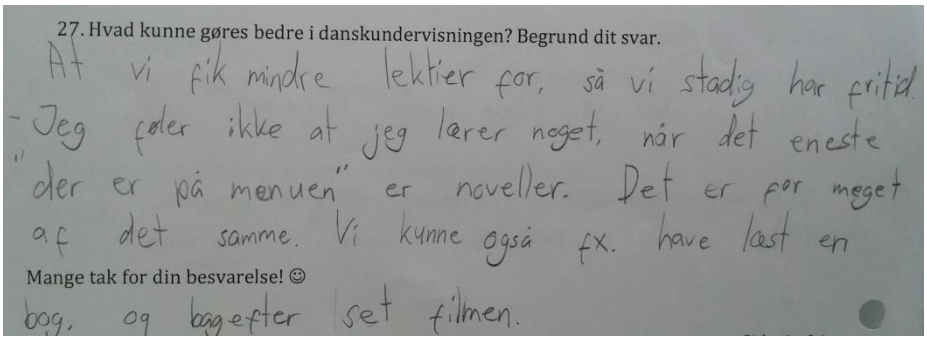
> *"LA: Er du motiveret i timerne? Hvorfor/hvorfor ikke? Her skal du bare være helt ærlig, om du er motiveret eller ej.*
> *Dreng S: Det er jeg ikke rigtig.*
> *LA: Nej, hvordan kan det.. Er det sådan noget med os at gøre, eller er det noget med det, vi arbejder med at gøre? Hvad er grunden til, at du måske ikke er så motiveret?*
> *Dreng S: Det er primært med noget af det, vi arbejder med. Man bliver lidt irriteret over, at det fx er rimelig lang tid, at vi skal arbejde med noveller."*
> (Interview med dreng S)

Desværre lå interviewet rimelig sent i forløbet, og hvis vi havde interviewet eleverne tidligere, ville vi måske allerede være blevet opmærksom på problematikken, og jeg ville derfor kunne have gjort noget mere for at forsøge at skabe motivation for ham. I den sidste spørgeskemaundersøgelse skrev han følgende, om hvad der havde været godt ved undervisningen (Figur 4).


Jeg føler at jeg har fået stjålet syv ugers dansktimer fra mig.

Figur 4. Umotiveret dreng, som følte, at han havde fået stjålet syv ugers dansktimer fra ham.

Lærerne på skolen havde også svært ved at motivere ham. På figur 5 kan hans forbedringsforslag til undervisningen ses.


27. Hvad kunne gøres bedre i danskundervisningen? Begrund dit svar.
At vi fik mindre lektier for, så vi stadig har fritid. Jeg føler ikke at jeg lærer noget, når det eneste "der er på menuen" er noveller. Det er for meget af det samme. Vi kunne også fx. have læst en bog, og bagefter set filmen.
Mange tak for din besvarelse! ☺

Figur 5. Forbedringsforslag til undervisningen fra den umotiverede dreng.

Drengen interesserede sig ikke for emnet, og han mente derfor ikke, at han kunne lære noget. Han ville i stedet have foretrukket at læse en bog og set filmen bagefter. Det er ærgerligt, at det først kommer frem i evalueringsfasen, men denne respons vil med fordel kunne bruges og inddrages som formativ evaluering og derfor anvendes i det næste undervisningsforløb, som eleverne skulle have efter praktikken. Det kunne være interessant at vide mere omkring hans motiver/baggrunde for at sige, som han gør. Det er muligt, at drengen er en

[1] "LA" står for Line Birket og Agnethe Olsen.

mestringstruet elev, som er bange for at få nederlag, hvilket han undgår ved ikke at investere særlig megen flid i sit arbejde og ved at trække sig tilbage fra arbejdet, fx glemme computeren, når den skal bruges, eller nægte at tage computeren op fra tasken (Imsen, 2005: 349-350). Det vil dog kræve længere tid og et bedre kendskab til ham at kunne lave denne følgeslutning.

6. Tiltag i undervisningen

I nedenstående afsnit vil jeg komme ind på, hvilke tiltag jeg har gjort i undervisningen, og til slut vil jeg samle op på, hvilke motivationsorienteringer undervisningen gennem tiltagene muliggør. I mine tiltag vil jeg komme ind på kammeratvurdering, individuel respons, læringsmål, skrivekontrakter, synlig læring, faglig selvvurdering, fanfiktion, medbestemmelse samt ejerskab over egen læring.

6.1. Feedback

Ligegyldig om der var tale om mundtlig eller skriftlig feedback, tog jeg – så vidt det var muligt - i praktikken udgangspunkt i Kvinthyld og Aasens fem teser om funktionel respons (Figur 6).

De fem teser om funktionel respons:
1. Respons skal gives undervejs i skriveprocessen.
2. Responsen skal være selektiv.
3. Respons skal være en dialog mellem skriver og responsgiver.
4. Respons skal motivere til at revidere elevteksten.
5. Respons skal være forståelig og læringsfremmende.

Figur 6. De fem teser om funktionel respons (Kvinthyld & Aasen, 2013).

Således gav jeg respons undervejs i skriveprocessen (tese 1). Responsen var selektiv (tese 2). Dette gjorde jeg typisk ved at nævne to eller tre fokuspunkter, som eleven med fordel kunne arbejde mere på. Dette kom ofte til udtryk i mine kommentarer og i skrivekontrakten. Derudover fortalte jeg altid om noget, som eleven havde gjort godt. Hver gang jeg begyndte den individuelle samtale, spurgte jeg eleven, hvordan den synes, at det var gået med at lave opgaven (tese 3). Her kom det ofte til udtryk, hvis eleverne syntes, at noget af opgaven var svær eller let, eller hvis de havde haft problemer med et givent område. I forbindelse med skrivekontrakten snakkede vi også om, hvilke skrivestrategier eleverne havde brugt for at løse opgaven, samt hvilke andre skrivestrategier de med fordel kunne anvende. Dette kan bl.a. medvirke til at fremme elevernes evne til selvregulering (Hopfenbeck, 2015: 23, 37). Samtalen gav således mulighed for læreren at få en større indsigt i elevens ståsted og selvindsigt (Kvinthyld & Aasen, 2013: 104).

Det skal være motiverende for eleven at revidere elevteksten (tese 4). Eleven skal forstå, at respons ikke er en straf, men derimod en hjælp til at blive bedre (Kvinthyld & Aasen, 2013: 105-106). Dette gjorde jeg bl.a. ved at påpege de gode kvaliteter ved elevens tekst for herigennem at motivere eleven til at revidere teksten og arbejde videre med den.

Responsen skal også være forståelig og læringsfremmende (tese 5). Dette gjorde jeg ved at forsøge at være så konkret og forståelig som muligt, når jeg snakkede med eleverne. En fordel ved den individuelle samtale var, at eleverne var bedre til at stille spørge og turde stille spørgsmål, hvis der var noget, de ikke forstod. Når eleverne fik skriftlig, individuel feedback

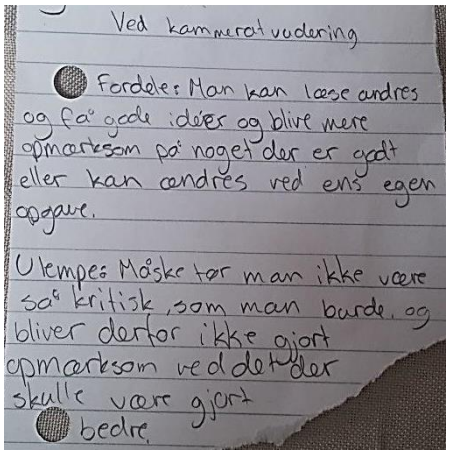
på klassen, var der ikke nogle, der ville have uddybet deres kommentarer. Måske fordi man ikke ville vise de andre på klassen, hvis man ikke forstod lærerens kommentarer?

Anvendelse af teserne kan formodentlig medvirke til, at elevernes mestringsmotivation forbedres, fordi de forhåbentlig efterfølgende opnår succesoplevelser pga. den konstruktive feedback. Derudover anvendte jeg generelt i undervisningen også Slemmens (2012: 93-171) ti principper for vurdering for læring. I det efterfølgende vil jeg komme ind på to former for feedback, som jeg brugte i praktikken; kammeratvurdering og lærerens individuelle respons.

6.1.1. Kammeratvurdering

I undervisningen arbejdede eleverne med kammeratvurdering tre gange. Gennem kammeratvurdering blev eleverne aktiveret som læringsressource, hvilket kan medvirke til, at eleverne fremmer deres evne til selvregulering. Eleverne skulle vha. to stjerner og et ønske komme med to gode ting, som var godt i novellen, og en ting, som kunne gøres bedre (Hopfenbeck, 2015: 37; Slemmen, 2013: 131).

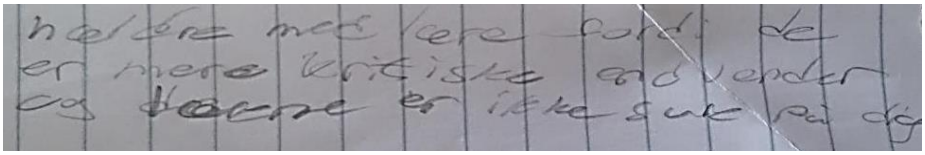
Efter vi havde arbejdet med kammeratvurdering et par gange blev eleverne bedt om at skrive fordele og ulemper ned omkring metoden på et minutpapir. 1/3 af eleverne skriver direkte på deres minutpapir, at det bedst kan lide at få feedback fra læreren. Det er der flere forskellige grunde til. Tre af eleverne kommer bl.a. ind på, at det bliver mindre seriøs feedback, når eleverne skal vurdere hinanden. Derudover mener fire af eleverne, at kammeraterne har svært ved at være lige så kritiske som læreren (Minutpapir KV[2]).


Ved kammeratvudering
Fordele: Man kan læse andres og fa' gode idéer og blive mere opmærksom på noget der er godt eller kan ændres ved ens egen opgave.
Ulempe: Måske tør man ikke være sa' kritisk, som man burde, og bliver derfor ikke gjort opmærksom ved det der skulle være gjort bedre.

Figur 8. Pige, som kan se fordele og ulemper ved kammeratvurdering (Minutpapir KV).

Kammeratvurdering afhænger både af det faglige aspekt og det sociale aspekt, hvilket pigen i figur 7 nævner. Pigen kommer ind på, ved at andre læser ens opgave kan man blive metasproglig bevidst omkring, hvad der fungerer i ens tekst, og hvad der kan forbedres. Hun pointerer dog også, at en kammerat ofte ikke tør være kritisk over for ens tekst, og man derfor ofte ikke bliver opmærksom på, hvordan man kan forbedre ens tekst (Minutpapir KV).

Ligeledes skriver en dreng (Figur 8), at han foretrækker feedback fra læreren, fordi læreren er mere kritisk. Her ses det sociale aspekt særligt, fordi drengen skriver, at lærerne ikke er sure på én. Man kan derfor formode, at relationsmotivation spiller en rolle ift., om kammeratvurderingen er med til at motivere eller demotivere eleverne. I drengens tilfælde vil kammeratvurderingen muligvis være demotiverende, fordi han har oplevet, at eleverne kan være sure på én og derfor giver kritik ud fra, om man er gode venner eller ej. Hvis man havde været gode venner



Figur 7. Dreng, som foretrækker feedback fra læreren, fordi læreren er mere kritisk, og læreren ikke er sur på én (Minutpapir KV).

[2] Minutpapir om **k**ammerat**v**urdering

med den, som skulle give feedback, kunne kammeratvurderingen muligvis være motiverende, men det er ikke sikkert, at det har været en realistisk feedback.

Fem af eleverne synes godt om kammeratvurdering og er ligeglade med, om de får feedback fra en kammerat eller en lærer. Både en dreng og en pige skriver, at de gerne vil høre flere meninger omkring deres arbejde. Pigen tilføjer, at hun gerne vil høre lærerens og kammeraternes vurderinger.

Ni elever kommer ind på, at de og/eller deres klassekammerater ikke har den samme faglige kompetence som læreren, der gør dem i stand til at give en god feedback. Feedbacken har indflydelse på, hvordan eleverne vurderer sig selv, og en ikke konstruktiv feedback vil muligvis kunne påvirke mestringsmotivation og præstationsmotivation negativt. En pige skriver, at en fordel ved kammeratvurdering er, at hun bliver mindre nervøs, når hun bliver vurderet af en kammerat end en lærer. Dog kan hun bedst lide at få feedback af læreren, fordi læreren giver en bedre feedback (Minutpapir KV). En anden pige skriver omkring kammeratvurderingen: "*Fordele: Det er sjovere og man får det avide ansigt til ansigt. Ulemper: Det føles mere ægte med en lærer Nogle elever (mig) kan godt være "bange for at sige sin ægte mening.*" (Minutpapir KV). Pigen lægger vægt på, at kammeratvurderingen er sjovere, og det er godt, at man får det at vide ansigt til ansigt. En ulempe er dog ifølge pigen, at feedbacken mister lidt sin autenticitet, fordi man godt kan være bange for at sige sin ærlige mening. Det virker mere ægte, når læreren giver feedback jf. pigen.

Noget tyder på, at der i klassen ikke var en kultur for responsgivning. Hvis der i klassen blev arbejdet mere med responsgivning og revidering af tekster, vil det eleverne muligvis kunne opbygge en metasproglig bevidsthed. Denne metasproglige bevidsthed vil samtidig kunne medvirke til, at eleverne kan overvåge deres egen læringsproces og skriveudvikling, hvilket ifølge Hattie og Timperley har en høj læringsfremmende effekt. Eleverne vil altså kunne udvikle deres evne til selvregulering gennem en metasproglig bevidsthed (Hopfenbeck, 2015: 22; Kvinthyld & Aasen, 2013: 102).

I det næste afsnit kommer jeg ind på mit andet tiltag, hvor læreren giver mundtlig, individuel respons til eleverne.

6.1.2. Lærerens individuelle respons

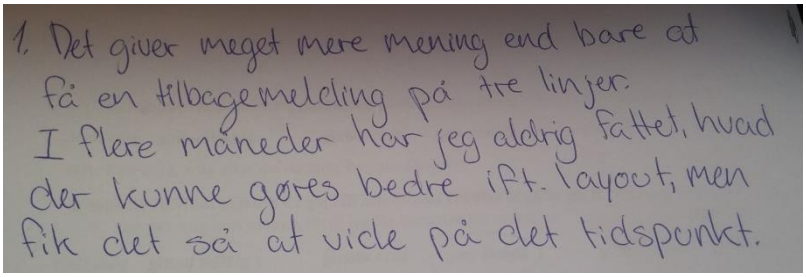
Undervejs i forløbet blev der både givet skriftlig og mundtlig, individuel respons. Den skriftlige, individuelle respons blev typisk anvendt på de opgaver, eleverne havde arbejdet med i skolen, mens den mundtlige, individuelle respons ofte blev anvendt, når eleverne var færdige med en aflevering. I det følgende vil jeg komme ind på, hvordan eleverne opfattede den individuelle samtale.

En individuel samtale, hvor eleverne kommer ud af klasselokalet, og læreren giver eleverne individuel respons på deres opgave, kan muligvis motivere eleverne til at blive bedre til at skrive. Den individuelle samtale gør det muligt, at eleverne kan stille spørgsmål til læreren til det, de ikke forstår. Dette kan muligvis være motiverende, fordi eleverne har lettere ved at spørge læreren i enerum, end hvis hele klassen lytter med. En dreng skriver bl.a., at "*man ta-*

ger det mere til sig, når man får det fortalt i ene rum." (Minutpapir IR[3]). Ligeledes skriver en anden dreng, at "*det trengte bedre igennem ind hvis det bare stod på et stygge papir*" (Minutpapir IR).

Noget kunne tyde på, at eleverne bedre tager feedbacken til sig, når den sker gennem en individuel samtale. Derudover påpeger en pige, at "*det virkede også somom det ikke bare var endnu en stil, men der faktisk blev gjort arbejde ud af det*." (Minutpapir IR). Det giver formentlig mere mening for eleverne, når eleverne føler, at de ikke "bare" skal aflevere en stil, men at der er formål med opgaven, som er meningsfuld for dem. At opgaven skal opleves som meningsfulde for eleverne, er også noget, som Solheim taler for. For at skrivningen kan opleves som relevant og meningsfuldt for eleverne, bør indhold, form og formål udspringe af noget, der har elevens interesse – noget, som vedkommer eleven. Derudover kan skrivningens formål, når det bliver eksplicit udtrykt, også medvirke til at gøre opgaven mere meningsfuld (Solheim, 2013: 55, 59). Til at forsøge at skabe denne relevans og mening for eleverne brugte jeg som tidligere nævnt skrivetrekanten (Figur 2). Det, at opgaven føles meningsfuld, kan virke vidensmotiverende.

Ligeledes mener en anden pige (Figur 9), at den individuelle samtale er mere meningsfuld end den skriftlige, individuelle respons.

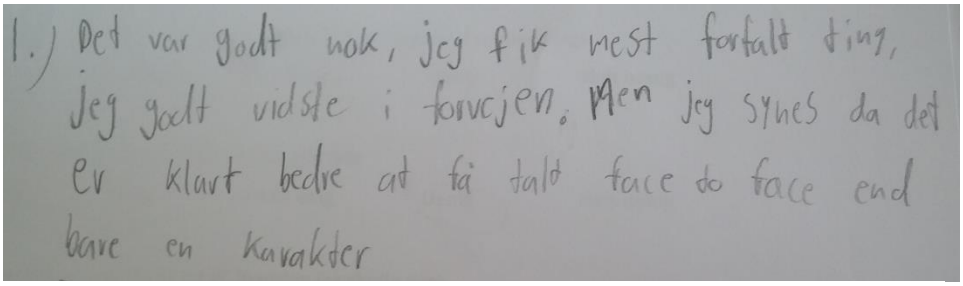

1. Det giver meget mere mening end bare at
få en tilbagemelding på tre linjer.
I flere måneder har jeg aldrig fattet, hvad
der kunne gøres bedre ift. layout, men
fik det så at vide på det tidspunkt.

Figur 9. Pige, som føler, at den individuelle samtale er mere meningsfuld (Minutpapir IR).

Som tidligere nævnt kan eleverne stille spørgsmål til læreren, hvis der er noget, de ikke forstår, så der ikke opstår misforståelser. Den mundtlige, individuelle respons gør det samtidig muligt, at læreren kan uddybe, hvordan eleven konkret kan forbedre sig. Det at kunne forbedre sig kan både påvirke elevernes mestringsmotivation og præstationsmotivation. Særligt de dygtige elever motiveres typisk, fordi de klarer sig godt i skolen og kan mestre skolens krav. Derudover opleves motivation i høj grad som et resultat af mestring, og det er derfor vigtigt, at eleverne tror på, at de kan lykkes med at klare opgaven (Bandura, 2012; Pless m.fl., 2015: 74, 77, 82-83).

På den ene side var mange elever, som var glade for at få individuel respons. Det gav nemlig eleverne mulighed for specifikt at få at vide, hvor de kunne forbedre sig. 12 elever bemærker dette, og 15 elever skriver, at de fik mere ud af den mundtlige, individuelle respons end den skriftlige respons (Minutpapir IR).

En dreng skriver, at han bedre kunne lide den mundtlige respons (Figur 10). Selvom drengen var bevidst om, hvad han kunne gøre


1.) Det var godt nok, jeg fik mest forfalt ting,
jeg godt vidste i forvejen. Men jeg synes da det
er klart bedre at få talt face to face end
bare en karakter

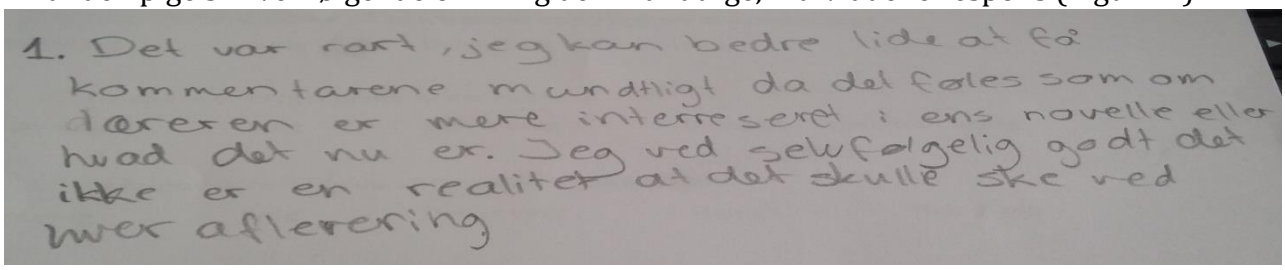
Figur 10. Dreng, som bedre kan lide mundtlig respons (Minutpapir IR).

[3] Minutpapir om **i**ndividuel **r**espons

bedre, fortrak han alligevel den mundtlige feedback.

På den anden side var der også elever, der ikke var lige begejstrede for den mundtlige, individuelle respons. Dette skyldtes dog primært, at eleverne ikke var vant til denne form for respons. En pige skriver bl.a., at hun godt kunne lide at få en dybere samtale angående novellen, men at hun synes, at "*det var lidt underligt at sidde face to face med læreren*" (Minutpapir IR). En anden pige skriver, at *"…det kom til at virke så alvorligt, og som om det gjaldt liv eller død*." (Minutpapir IR), mens en dreng skriver, at *".. det var lidt nærvepigerende men det er en god måde at gøre det på*" (Minutpapir IR).

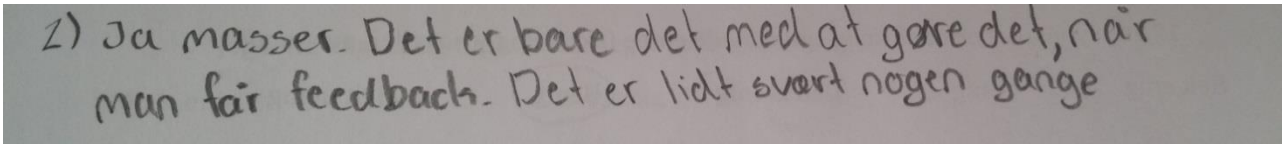
En anden pige skriver følgende omkring den mundtlige, individuelle respons (Figur 11):


1. Det var rart, jeg kan bedre lide at få kommentarene mundtligt da det føles som om læreren er mere interreseret i ens novelle eller hvad det nu er. Jeg ved selvfølgelig godt det ikke er en realitet at det skulle ske ved hver aflevering

Figur 11. Pige, som føler, at læreren er mere interesseret i ens opgave, når responsen foregår mundtligt (Minutpapir IR).

Pigen peger på, at den mundtlige, individuelle respons kan have betydning for lærer-elev-relationen og dermed relationsmotivation, fordi eleven opfatter læreren som værende mere interesseret i elevens arbejde. En anden vigtig pointe, som pigen nævner, er, at selvom den mundtlige, individuelle respons er god måde, så vil det ikke være muligt at give denne form for feedback ved hver aflevering rent tidsmæssigt – medmindre at der prioriteres, at eleverne laver færre afleveringer, og at de arbejder mere i dybden med dem.

Generelt svarer eleverne, at de godt kan bruge den mundtlige, individuelle feedback til at forbedre sig og til at vide, hvad de skal fokusere på (Minutpapir IR). Men ét er at få feedbacken, noget andet er at anvende feedbacken til ens næste opgave. En dreng beskriver det således, om han kunne bruge den individuelle feedback til noget (Figur 12):


2) Ja masser. Det er bare det med at gøre det, når man får feedback. Det er lidt svært nogen gange

Figur 12. Dreng, som skriver, at det ikke altid er lige let at tage sig sammen til at bruge den gode feedback.

Som lærer er det derfor vigtigt at give tid oppe på klassen, hvor eleverne kan arbejde med revidering og anvendelse af feedbacken. Det er processen, der tæller. I min praktik forsøgte jeg at gøre dette gennem arbejde med skrivekontrakter, og ved at eleverne arbejdede med novellerne og feedbacken oppe på klassen.

6.1.2.1. Skrivekontrakter

Skrivekontrakterne blev anvendt i forbindelse med den skriftlige, individuelle respons og den mundtlige, individuelle respons. Når eleverne havde afleveret deres novelle, bedømte jeg deres opgaver og forberedte en skrivekontrakt til hver elev. På denne skrivekontrakt var der to til fire forslag, som jeg havde vurderet lå inde for elevens nærmeste udviklingszone, og som

eleven kunne vælge at arbejde videre med. Derudover var der to tomme pladser, hvor eleven kunne komme med andre ting, som han/hun i stedet for ville arbejde med.

Følgende skrivekontrakt arbejdede drengen med, da han skulle skrive fanfiktion-novellen, som jeg har analyseret og bedømt i afsnit 7.2. Drengens skrivekontrakt (Figur 13) tager udgangspunkt i procesniveauet for feedback, da den sigter på de processer, drengen skal arbejde med for at kunne udføre opgaven. Det er fx punkt 2, 3 og 4. Punkt 1 omhandler opgave- og produktniveauet, mens skrivekontrakten kan ses som et værktøj for eleven, der gør det muligt, at den kan overvåge sine egne læringsprocesser. Skrivekontrakten kan dermed medvirke til, at der også gives feedback på selvregulerings- og tilpasningsniveauet (Hattie, 2013: 188-190).

Skrivekontrakt for [navn]

Til den næste stil (fanfiktion) lover jeg hermed, at jeg vil ....

- ☐ være opmærksom på skift i tid (datid – nutid).
- ☐ fokusere på berettermodellens syv faser (anslag, præsentation, uddybning, point of no return, konfliktoptrapning, klimaks og udtoning).
- ☐ korrekturlæse, dvs. gennemlæse og evt. rette fejl i min færdige opgave igennem en dag eller flere inden aflevering.
- ☐ skrive noget mere – fx bruge hurtigskrivning.
- ☐
- ☐

Underskrift [navn] dato

Figur 13. Eksempel på en skrivekontrakt. Denne skrivekontrakt arbejdede eleven med, da han skulle skrive sin fanfiktion-novelle. Fanfiktion-novellen er den, som jeg i afsnit 7.2. har bedømt.

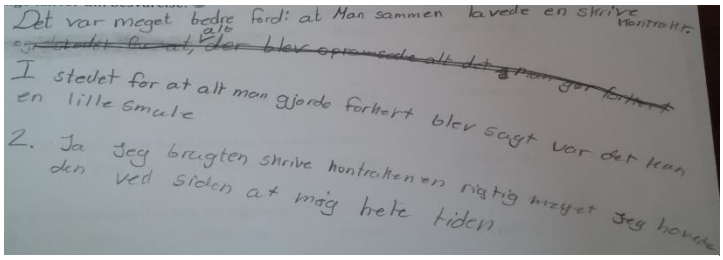
Derudover kan skrivekontrakten sandsynligvis motivere eleverne gennem mestring- og præstationsmotivation. Underskriften skal medvirke til, at kontrakten virker mere bindende. Forhåbentligt vil eleverne opleve succesoplevelser ift. udviklingspotentialerne og derigennem forbedre sine skriftlige kompetencer.

Udviklingspotentialerne blev opstillet som individuelle, tydelige mål og udvalgt samt evt. udformet i samarbejde med eleven. Eleven fik mulighed for medbestemmelse, hvilket ifølge involveringsmotivation kan være motiverende. Derudover var Slemmens teser (2012: 93-97, 127-139) om planlægning for læring, ikke for aktivitet samt ejerskab over egen læring i fokus.

Med udgangspunkt i Hatties feedback-teori omkring Feed Up, Feed Back og Feed Forward fik eleverne feedback (Dysthe, 2009: 48-49). Feed Up fik eleverne allerede, da i den første dansktime, hvor jeg fortalte, at meningen med forløbet var, at de skulle blive bedre til deres skriftsproglige kompetencer. Dette blev også løbende gentaget i praktikken. Feed Back fik eleverne løbende på deres arbejde også i den individuelle samtale. Samtidig gav det også mulighed for at få et indblik i elevernes læringsproces på det pågældende tidspunkt. Feed Forward kom til udtryk i forbindelse med den individuelle samtale og skrivekontrakterne. Her snakkede jeg sammen med eleverne om, hvad det næste skridt var mod at nå målet. Skrivekontrakten er en måde på at stilladsere elevernes læringsproces og arbejde fremadrettet med den. Eleverne får

således en retning for, hvad de skal lægge vægt på i revideringsarbejdet og/eller i den næste opgave, når de arbejder med skrivekontrakten.

Særligt drengene viser i minutpapiret omkring individuel respons, at de er glade for skrivekontrakterne. En dreng skriver følgende om den mundtlige, individuelle respons (Figur 14).


Det var meget bedre fordi at Man sammen lavede en skrive kontrakt.
I stedet for at alt man gjorde forkert blev sagt var det kan en lille smule
2. Ja jeg brugten shrive kontrakten en rigtig meget jeg havde den ved siden at mig hele tiden.

Figur 14. Dreng, som bedst kan lide den individuelle samtale med skrivekontrakter.

Drengen påpeger, at han synes, det var dejligt, at der i den individuelle samtale blev talt om, hvad han kunne forbedre, og hvilke elementer i teksten der var godt. Derudover siger han, at han brugte skrivekontrakten rigtig meget og havde den ved sin side hele tiden. Skrivekontrakten kan for hans vedkommende formodentligt have virket motiverende, fordi han vidste, hvad han særligt skulle fokusere på i sin opgave.

En anden dreng skriver, at "*... den* [skrivekontrakten] *gjorde at jeg ikke glemte noget*" (Minutpapir IR), mens en tredje dreng skriver, at han især kunne bruge skrivekontrakten (Minutpapir IR). En pige skriver dog om skrivekontrakten: "*..jeg synes det var mærkeligt at hun* [læreren] *lavede en kontrakt fordi jeg kunne jo ikke gøre for at jeg lavede de fejl.*" (Minutpapir IR) Pigen har sandsynligvis ikke forstået, at meningen med skrivekontrakten er, at man gennem træning og øvning kan blive bedre til at skrive og derigennem mindske ens fejl. For pigen har skrivekontrakten muligvis været demotiverende, da hun ikke har set en mening med den. For de overnævnte drenge har skrivekontrakten derimod sandsynligvis været motiverende, fordi de har fået et overblik over, hvordan de kan forbedre sig, og hvad de skal være opmærksomme på, når de skriver en novelle.

En enkelt dreng mener dog, at det lige er i overkanten at skulle skrive under på skrivekontrakten (Minutpapir IR).

6.2. Læringsmål

Først vil jeg beskrive, hvordan læringsmålsarket er opbygget, og hvordan jeg har anvendt det i praktikken. Dernæst vil jeg komme ind på, hvad eleverne mener omkring anvendelsen af læringsmål som en motivationsfaktor.

Læringsmålsarket (Bilag 3) er lavet med inspiration fra Iverssøn (2015) og Filmkompagniet (2014), der har udarbejdet en video, hvor Iverssøns model om læringsmål bliver brugt. Ligesom i Iverssøn (2015) og Filmkompagniet (2014) er læringsmålsarket opbygget efter en forenklet model af Blooms taksonomi (redegørende, analyserende/anvendende og vurderende). Derudover er læringsmålsarket også inspireret af Slemmens principper; sæt tydelige mål, som eleverne forstår, find beviser for læring vha. flere vurderingsmetoder, giv eleverne ejerskab over egen læring samt planlæg for læring, ikke for aktivitet (Slemmen, 2012: 93-105, 127-139, 147-154).

Læringsmålsarket blev introduceret i den første time og bestod af læringsmål med tilhørende termometer, hvor eleverne skulle farvelægge, hvad de allerede vidste og kunne ift. læringsmå-

lene. Hvis de vidste lidt, skulle de farve en lille smule af termometeret. Hvis de var sikker på, at de kunne fortælle svaret, hvis de blev vækket kl. 3 om natten, skulle de farve hele termometeret. Hvis de ikke vidste noget, skulle de ikke farvelægge noget. Efter eleverne havde farvet det, de kunne, blev læringsmålene samlet ind. Efter timen kunne jeg få et indblik i elevernes forhåndsviden omkring emnet. Dette var godt, da det viste, at nogle af læringsmålene kunne vi hurtigt komme igennem, fordi alle eller de fleste af eleverne allerede havde en god forhåndsviden omkring dem.

Mit læringsmålsark for dansk bestod af 39 læringsmål fordelt på seks ugers danskundervisning. I de første par uger arbejdede jeg og eleverne meget med læringsmålene, og jeg gjorde meget ud af at gøre det tydeligt for eleverne, hvad vi skulle arbejde med i timen, og vi evaluerede hver time med læringsmålsarket, hvor eleverne skulle vurdere, om de havde lært noget i timen. Andre gange brugte jeg minutpapirer til at få et indblik i elevernes viden. På denne måde var det som lærer hurtigt efter timen at vurdere, om eleverne havde forstået hovedbegreberne, og om der var noget, som der skulle samles op på eller uddybes.

Fordi jeg havde så mange konkrete læringsmål med, blev det nogle gange svært at være impulsiv og forfølge et emne, som eleverne var nysgerrige omkring og syntes var spændende. Derfor vil jeg til en anden gang slet ikke anvende så mange læringsmål, som jeg gjorde i praktikken. Efter de første par uger observerede jeg, at nogle af eleverne begyndte at sukke, når de skulle udfylde læringsmålsarket. Læringsmålene var muligvis demotiverende for nogle af eleverne. Derfor endte jeg med i de resterende uger at inddrage læringsmålene i starten af timen, men timen blev ikke altid evalueret via læringsmålsarket. Nogle gange snakkede vi stedet om, hvad vi havde arbejdet med i timen som en opsummering. Typisk fik eleverne efterfølgende læringsmålsarket udleveret i hver uges sidste dansktime, hvor eleverne arbejdede ca. 10 min. med arket, så det stadig var muligt at følge elevernes forhåbentlige progression i forløbet.

Men ét er, hvordan jeg oplevede, at eleverne tog imod læringsmålene. Som jeg tidligere var inde på i undersøgelsesdesignet, viser forskningen, *"at lærere er ret dårlige til at vurdere deres elevers motivation, når man sammenligner lærernes vurderinger med det, som eleverne selv fortæller."* (Ågård, 2015: 75). Så hvad mener eleverne? Og hvorfor kan læringsmål måske alligevel have en betydning for elevernes motivation, hvis de bliver anvendt på en hensigtsmæssig måde. Det vil jeg forsøge at komme ind på nu.

Det er altid rart at vide, hvad målet med undervisningen er. Med fokus på tydelige læringsmål mener Kringstad, Kvinthyld & Melby (2015: 19), at eleverne kan opnå, at undervisningen har relevans og giver mening for dem, hvilket kan virke vidensmotiverende. Det kommer bl.a. til udtryk i interviewet, hvor dreng B siger:

> *"LA: Okay. Hvad er det, som du ligesom synes, at læringsmålene giver dig?*
>
> *B: Jamen, det er bare det, at man kan se, hvad man gerne skulle lære. Det er bare rart at vide – at det her, det er det, vi skal lære i denne her time.*
>
> *LA: Så det, som du lidt siger, synes du også, at de her læringsmål er med til at motivere dig til at lære mere?*

> *B: Ja, helt klart. De er med til at motivere, fordi når man ikke ved noget om det, så tænker man, det er træls, man ikke ved noget om det, og det vil man gerne vide lidt mere om."* (Interview med dreng B)

Når man ikke kender til emnet, vil man gerne lære mere om det, mener dreng B. Pige M udtaler, at læringsmålene kan være med til, at man bedre kan fokusere på, hvad der er vigtigt at få med fra timen. Hun siger følgende i interviewet, hvorvidt læringsmålene hjælper på ens motivation:

> "*LA: Okay. Hvad så, hjælper læringsmålene på din motivation? At du bliver motiveret i forhold til undervisningen?*
>
> *M: Øhm.. Ja, for så sidder jeg ikke kun og koncentrer mig om det hele generelt, men lige præcis om de emner, og hvilke ting der er vigtige at få med at notere.*"
> (Interview med pige M)

Generelt var eleverne meget positive over for læringsmålene, hvilket også kom til udtryk i spørgeskemaundersøgelsen foretaget d. 3/12. Seks elever skriver, at en af fordelene ved læringsmålstyret undervisning er, at de kan se en faglig udvikling. Derudover skriver seks andre elever, at læringsmålene er med til at give dem et overblik, og at de ved, hvad de skal i timen. To piger nævner desuden, at læringsmålene motiverer dem.

Det er dog ikke alle eleverne, der er lige begejstrede for læringsmålene. Fem elever nævner i spørgeskemaet omkring ulemper ved læringsmålene, at det tager for lang tid. Tre elever nævner, at de ikke synes, at de får noget ud af at arbejde med læringsmål. En elev mener desuden, at det virker stressende, fordi undervisningen føles fastlåst. En enkelt elev nævner, at han personligt ikke kan lide det, fordi han føler, at der bliver stillet krav til ham, mens en anden elev nævner, at det er kedeligt (Spørgeskema 3/12). Nogle af disse ulemper, som eleverne påpeger, observerede jeg som tidligere nævnt også selv i undervisningen, heriblandt en for fastlåst undervisning og at eleverne syntes, at det tog for lang tid at arbejde med læringsmålsarket.

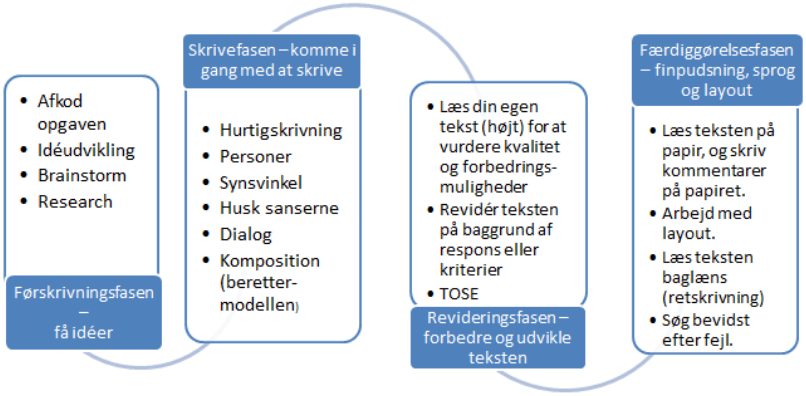
En dreng mener, at læringsmålene er godt, men at det også nogle gange er vigtigt, at målene ikke er så tydelige i undervisningen. Det stiller krav til eleven om at finde ud af, hvad "essensen" med timen er. Han siger følgende omkring tydelige mål i undervisningen:

> "*Jeg synes egentlig ikke, at vi behøves at vide det* [kende til læringsmålene], *før jeg fandt ud af det, men er jeg lidt i tvivl om. Jeg kan godt se, at det hjælper, og det er også, om man egentlig selv skal finde ud af, hvad er det, jeg skal lære ved det her? Så man kan sige, at det hjælper rigtigt meget, men der er også det med, om man bare skal have det hele serveret, eller man selv skal finde ud af, nå – det var egentligt det, der var essensen af det."* (Interview med dreng F).

Læringsmål kan være godt, men for mange mål og for megen fokus på målstyring ødelægger ens handlefrihed som lærer og kan være med til at demotivere eleverne, fordi undervisningen kan blive for fastlåst og ikke tage højde for aktualitet. Læringsmålene blev bl.a. anvendt som synlig læring og som faglig selvvurdering. Dette vil jeg komme ind på i næste afsnit.

6.3. Synlig læring og faglig selvvurdering

For at give eleverne et overblik, så de hele tiden vidste, hvilken fase vi arbejdede med i undervisningen, anskueliggjorde jeg dette gennem nedenstående model (Figur 15). Mange af punkterne var også punkter, som Skrivedystens videoer kom ind på. Derudover fik eleverne mine slides, således de altid kunne kigge på dem. Den synlige læring fremkommer også i elevernes faglige selvvurderinger. Dette ses bl.a., da *"elevers faglige selvvurdering på et tidspunkt forudsiger motivation på et senere tidspunkt."* (Skaalvik & Skaalvik, 2015: 25). Eleverne har udøvet selvvurderinger på læringsmålsarket, minutpapirerne, i spørgeskemaerne samt i novellebogen. Den faglige selvvurdering siger noget om nutiden, hvorimod mestringsforventninger har fokus på fremtiden og siger noget om, hvad eleven forventer, at denne kan mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2015: 24).



Figur 15. Skriveprocesser.

I forbindelse med novellebogen skulle eleverne selv udvælge deres bedste novelle, og derfor blev det betragtet som en selvvurdering, hvor eleverne skulle reflektere over deres læring. De fleste piger valgte den første novelle, de skrev, mens størstedelen af drenge valgte deres anden eller tredje novelle. Pigerne kunne måske bedre relatere sig til den realistiske genre, mens drengene blev draget mere mod science fiktion-genren. Dette stemmer godt overens med undersøgelsen *Danskernes læservaner anno 2012*, hvor der er en lille tendens til, at pigerne helst læser romaner, historier og eventyr, mens drenge foretrækker at læse bøger om særlige emner, fx biler og teknik (Madsen, 2013: 10-12).

I mit næste afsnit vil jeg komme ind på fanfiktion, som var et af de mere vellykkede undervisningstiltag.

6.4. Fanfiktion, medbestemmelse og ejerskab over egen læring

Som tidligere nævnt i afsnit 4.5.1. omkring praksisovervejelser i forbindelse med involveringsmotivation forsøgte jeg i min undervisning at motivere eleverne gennem medbestemmelse. Eleverne fik bl.a. fået mulighed for at påvirke undervisningen, og de havde til en vis grad været med til at udvælge kriterier for deres afleveringsopgaver. Dette kan jf. Slemmen (2012: 127-133) motivere eleverne, fordi de føler, at de opnår mere ejerskab over opgaven, end hvis jeg havde givet dem en opgave med mine kriterier på.

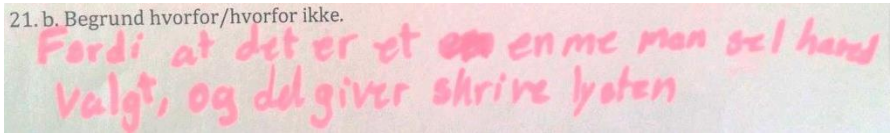
Eleverne fik i fanfiktion-novellen medbestemmelse ift. at vælge, hvilke(n) karakter(er) og univers de ville bruge i deres fanfiktion-novelle. Eleverne kunne altså i fanfiktion-novellen vælge karakterer og univers ud fra interesse.

Deci & Ryan, som har udviklet selvbestemmelsesteorien, taler for, at der er tre psykologiske behov, som skal opfyldes, før elevens indre motivation kan fremmes. Disse tre er: oplevelse af tilhørsforhold, oplevelse af kompetence og oplevelse af selvbestemmelse – autonomi (Ågård, 2015: 20-28). At opleve kompetence kan med Pless m.fl. (2015)s model oversættes til mestringsmotivation. Eleverne skal føle, at de kan mestre en opgave, og at de bliver udfordret på et passende niveau jf. Vygotskys zone for nærmeste udvikling. Oplevelse af tilhørsforhold kan med Pless m.fl. (2015)s model oversættes til relationsmotivation. Eleverne skal kunne opleve et trygt klassemiljø, hvor eleverne har gode relationer til lærere og eleverne imellem. Oplevelse af selvbestemmelse kan med Pless m.fl. (2015)s model oversættes til involveringsmotivation. Eleverne skal føle, at de kan blive involveret, når der skal tages beslutninger og have mulighed for at engagere sig i arbejdet samt at de kan opnå et ejerskab over for egen læring. En tydelig struktur er dog nødvendig, når eleverne får mere selvbestemmelse. Hvis et eller flere af de psykologiske behov ikke bliver opfyldt, vil motivationen jf. Deci og Ryan svækkes (Figur 1; Ågård, 2015: 20-28).

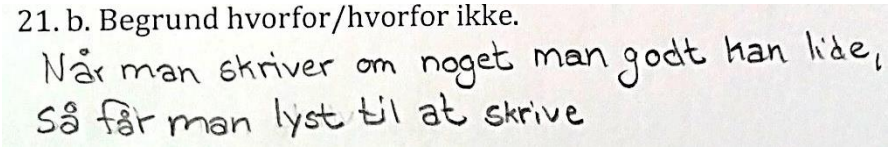
Spørgsmål 21.a.: Var det motiverende, at du i fanfiktion-novellen selv kunne vælge personer og univers?					
	Helt enig	Enig	Delvis enig	Uenig	Helt uenig
	8	8	3	4	0
Procent samlet både drenge og piger	34,8	34,8	13,0	17,4	0,0
	Fordelt på drenge og piger				
Drenge	4	5	2	2	0
Piger	4	3	1	2	0
Drenge i %	30,8	38,5	15,4	15,4	0,0
Piger i %	40,0	30,0	10,0	20,0	0,0

Figur 16. Data fra spørgsmål 21.a (Spørgeskema 3/12).

I spørgeskemaet d. 3/12 spurgte jeg eleverne, om det var motiverende, at de selv kunne få lov til at vælge personer og univers i fanfiktion-novellen. Blot 17,4 % af eleverne var uenige i, at det var motiverende, at eleverne fik lov til at vælge personer og univers, mens 13 % af eleverne var delvis enige i, at det var motiverende at vælge personer og univers i fanfiktion-novellen. Derimod var 69,6 % af eleverne svarende til 16 elever enten enige eller helt enige i, at de blev motiveret, fordi de selv fik medbestemmelse i opgaven. Der er ca. en lige fordeling af både drenge og piger, som finder involvering motiverende (Figur 16). Syv elever skriver direkte i spørgeskemaet, at det er motiverende, fordi man har mere viden, som man kan arbejde med. Ligeledes mener syv elever bemærker, at det er sjovere at skrive om noget, man kender (Spørgeskema 3/12). En dreng skriver i figur 17, hvorfor det er motiverende selv at kunne vælge personer og univers i fanfiktion-novellen.



Figur 17. Dreng, som siger, at det giver skrivelyst, hvis man får medbestemmelse i opgaven (Spørgeskema 3/12).



Figur 18. Pige, som får skrivelyst, når man får medbestemmelse i opgaven (Spørgeskema 3/12).

Han nævner, at det ligefrem giver skrivelyst, når man selv kan vælge emnet. En pige siger ligeledes (Figur 18), at hun får lyst til at skrive, når hun får medbestemmelse og dermed kan skrive noget om, hun godt kan lide. Derudover påpeger fire elever, at det er motiverende, at der er mere

frie rammer på opgaven (Spørgeskema 3/12).

I interviewet med dreng B kommer det også frem, at medbestemmelse kan være motiverende. Han siger følgende omkring, hvad han selv kan gøre for at blive mere motiveret i timerne:

> B: "*Når det er, det er bare, at man selv får lov til at være med en gang imellem. Fx når vi skulle lave vores noveller, så er vi selv med til at bestemme, hvad vi skal lave, eller hvad kriterierne skal være. Det motiverer bare én, for så ved man, jeg har selv været med til at vælge, hvad det er.*" (Interview med dreng B).

Noget tyder på, at involvering og medbestemmelse for de fleste af eleverne er medvirkende til at motivere eleverne, som Pless m.fl. (2015) samt Deci og Ryan (Ågård) også påpeger.

Det, at eleverne selv kunne vælge personer og univers i fanfiktion-novellen, var også med til, at eleverne forhåbentlig kunne inddrage deres forhåndsviden, når de skulle skrive novellen. Derfor spurgte jeg også eleverne, om de mente, at det var lettere at skrive fanfiktion-novellen, fordi de netop kunne anvende deres forhåndsviden og dermed ofte have et godt kendskab til deres personer og univers. 65,2 % af eleverne svarende til 15 elever var enten helt enige eller enige i, at det var lettere at skrive pga. deres forhåndsviden (Figur 19).

Spørgsmål 22.a.: Var det lettere at skrive fanfiktion-novellen, fordi du selv havde et godt kendskab til dine personer og univers?					
	Helt enig	Enig	Delvis enig	Uenig	Helt uenig
	5	10	5	2	1
Procent samlet både drenge og piger	21,7	43,5	21,7	8,7	4,3
	Fordelt på drenge og piger				
Drenge	2	7	3	1	0
Piger	3	3	2	1	1
Drenge i %	15,4	53,8	23,1	7,7	0,0
Piger i %	30,0	30,0	20,0	10,0	10,0

Figur 19. Data fra spørgsmål 22.a (Spørgeskema 3/12).

Eleverne begrunder bl.a. med, at deres forhåndsviden gjorde, at det blev lettere at skrive. Således skriver en pige: "*Fordi jeg valgte et område, som jeg vidste en hel del om*." (Spørgeskema 3/12). Generelt er det de samme begrundelser for spørgsmål 21.b., der går igen i spørgsmål 22.b., hvor eleverne skal begrunde, hvorfor eller hvorfor ikke de synes det var lettere at skrive fanfiktion-novellen, fordi de havde et godt kendskab til deres personer og univers. Udover forhåndsviden går også det faktum, at eleverne synes, at det er sjovt igen. En dreng skriver: "*Fordi der er noget jeg godt kan lide det jeg har skrevet om, så er det lidt sjovere.*" (Spørgeskema 3/12).

21,7 % af de adspurgte elever var delvis enige i udsagnet, mens 13 % enten var helt uenige eller uenige i udsagnet, om hvorvidt det var lettere at skrive fanfiktion-novellen, fordi de havde et godt kendskab til deres personer og univers (Figur 19; Spørgeskema 3/12). To drenge kommer i spørgeskemaet ind på, at det kan være svært selv at finde på noget, og det ville være lettere, hvis opgaven var mere fastlåst. En pige kommer også ind på, at det var svært, fordi hun havde valgt nogle personer og univers, som hun ikke kendte så godt til (Spørgeskema 3/12). For disse to drenge og pigen kunne opgaven muligvis have været demotiverende, fordi de havde sværere ved at skulle finde på noget selv og dermed mestre opgaven.

Samlet for fanfiktion-novellen blev de fleste elever sandsynligvis motiveret dels gennem vidensmotivation, da de i forvejen havde meget viden om personerne og universet – og nogle

af eleverne synes endda, at det var sjovt, og dels gennem mestringsmotivation, da denne forhåndsviden også kunne være med til at motivere eleverne, fordi de måske bedre følte, at de kunne klare opgaven, fordi de kendte til personerne og universet. Derudover blev eleverne som tidligere nævnt også sandsynligvis motiveret af involveringsmotivation, fordi de fik medbestemmelse i opgaven. Eleverne kunne muligvis også blive motiveret af, at de kunne se en forbedring ift. at skrive noveller og derigennem være præget af præstationsmotivation.

Oppe på klassen arbejdede eleverne også med fanfiktion-novellen, hvilket kan have motiveret nogle elever gennem relationsmotivation. I spørgeskemaundersøgelsen fra d. 24/11, hvor hele klassen deltog, var 88,5 % af eleverne helt enige eller enige i, at de trives i klassen. Kun 11,5 % af eleverne – dog næsten 20 % af pigerne – var kun delvise enige i, at de trives i klassen. Dog var der ingen elever, der var uenige eller helt uenige i, at de trives i klassen (Figur 20). Det sociale aspekt kan muligvis også have været motiverende, eftersom eleverne har arbejdet med novellen oppe på klassen, hvor de bl.a. lavede kammeratvurdering.

Jeg trives i klassen
Relationsmotivation

Spørgsmål 15: Jeg trives i klassen.					
24/11 2015	Helt enig	Enig	Delvis enig	Uenig	Helt uenig
	19	4	3	0	0
Procent samlet både drenge og piger	73,1	15,4	11,5	0,0	0,0
	Fordelt på drenge og piger				
Drenge	10	4	1	0	0
Piger	9	0	2	0	0
Drenge i %	66,7	26,7	6,7	0,0	0,0
Piger i %	81,8	0,0	18,2	0,0	0,0

Figur 20. Data fra spørgsmål 15 (Spørgeskema 24/11).

Netop fordi fanfiktion-novelleopgaven kunne have indflydelse på alle fem motivationsorienteringer, kunne det også være medvirkende til, at mange af eleverne følte, at de var motiverede for at løse opgaven. For nogle af eleverne ville Deci og Ryans tre psykologiske behov; oplevelse af kompetence (mestring), oplevelse af tilhørsforhold (relation) og oplevelse af autonomi (involvering) muligvis være til stede, hvilket ville kunne påvirke elevernes indre motivation positivt. Til slut følger en opsummering om, hvilke motivationsorienteringer de forskellige undervisningstiltag muliggør.

6.5. Hvilke motivationsorienteringer muliggør undervisningen gennem tiltagene?

Undervisningstiltagene muliggør forskellige motivationsorienteringer i form af vidensmotivation, præstationsmotivation, mestringsmotivation, involveringsmotivation og relationsmotivation. Noget tyder på, at kammeratvurdering på baggrund af relationsmotivation kan være motiverende eller demotiverende for eleverne, alt efter om der er opbygget en feedbackkultur i klassen, og hvorvidt man er gode venner eller ej. En 1/3 af eleverne foretrækker lærerens feedback, dels pga. lærerens faglighed og dels pga. lærerens evne til konstruktiv kritik.

I den individuelle samtale kan der være flere motivationsorienteringer i spil. Eleverne kan blive involveringsmotiveret, fordi de bliver involveret i samtalen på en anden måde, da de bl.a. kan stille spørgsmål og kan svare tilbage. Noget tyder også på, at eleverne er bedre til at tage feedbacken til sig, og det virker mere meningsfuldt for eleverne, fordi formålet og relevansen muligvis er mere vedkommende for eleverne. Samtalen kan derfor have betydning for vidensmotivation. Den mundtlige, individuelle respons kan også have betydning for lærer-

elev-relationen og dermed relationsmotivationen, fordi læreren anses for at være mere interesseret i elevens arbejde. På den anden side kan den individuelle samtale dog også virke en smule demotiverende, hvis eleverne ikke føler sig trygge.

For de fleste var skrivekontrakterne muligvis vidensmotiverende og mestringsmotiverende, fordi de var med til at give noget bestemt, som eleverne kunne fokusere på i deres opgave passende til deres zone for nærmeste udvikling. Skrivekontrakterne kunne derimod være demotiverende, hvis man ikke forstod meningen med dem.

Læringsmålene kunne dels være præstationsmotiverende og mestringsmotiverende, da flere elever bemærkede, at de gav dem et overblik over, hvad de skulle være, og de var medvirkende til, at de kunne se en faglig udvikling. For nogle elever var læringsmålene dog muligvis demotiverende, fordi de syntes, at det tog for lang tid, og at undervisningen blev for fastlåst.

Fanfiktion-novelleopgaven kunne muligvis motivere dele af eleverne gennem enten vidensmotivation, relationsmotivation, præstationsmotivation, mestringsmotivation og/eller involveringsmotivation. Eleverne kunne blive vidensmotiveret pga. deres store forhåndsviden ift. novellens personer og univers, og fordi de fandt opgaven sjov. Eleverne kunne muligvis også blive mestringsmotiveret, fordi de måske følte, at de bedre kunne klare opgaven pga. deres forhåndsviden. Derudover fik eleverne medbestemmelse i opgaven, hvilket kan have motiveret nogle af eleverne gennem involveringsmotivation. Nogle elever kunne muligvis også blive motiveret af, at de kunne se en forbedring ift. at skrive noveller og derigennem være præget af præstationsmotivationen, mens nogle elever kunne blive motiveret af relationsmotivation, da de arbejdede med opgaver på klassen vedr. fanfiktion-novellen.

7. Elevernes udvikling gennem forløbet

I dette afsnit vil jeg komme ind på elevernes udvikling gennem forløbet. Elevernes udvikling kan dels ses gennem læringsmålsarket, dels gennem deres forbedringer i novelleskrivningen og dels karaktermæssigt ift. den første novelle og den sidste novelle. Jeg vil bl.a. kommentere karaktergennemsnittet og elevernes bedømmelse af, hvor gode de er til dansk samt deres egen bedømmelse af forløbet. Til slut vil jeg analysere og bedømme en elevtekst.

Den første novelle, eleverne skulle aflevere, var en realistisk novelle fra dansk FSA skriftlig fremstilling december 2012. Eleverne skulle skrive en realistisk novelle. I opgaven var der et billede, og denne situationen på billedet skulle være central i novellen. Den første karakterfordeling kan ses på figur 21. Ifølge PEU-hæfterne gennem de sidste fem år (2010-2014) er det primært pigerne, "*der får de høje karakterer 12, 10 og 7 og drengene der løber af med 4, 02 og 00*" (Henriksen & Tjellesen, 2015: 16; Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen, 2012: 17; Rytter & Stadelund, 2014: 7; Rytter & Vogt, 2011: 21; Therkildsen & Vogt, 2010: 15, 17). Karaktergivningen for den første novelle viser en lille tendens til dette. 8 af drengene har således fået karakteren 02 eller 4. Dog er der 7 af drengene, som har fået enten 7 eller 10 i

Karakter	Antal i alt	Antal piger	Antal drenge
12	2	2	0
10	8	6	2
7	7	2	5
4	7	1	6
02	2	0	2
00	0	0	0
-03	0	0	0
Antal elever	26	11	15

Figur 21. Karaktergivning for den første novelle.

karakter (Figur 21). Sammenligner man drengene med pigernes karakter, er der en større forskel at se. Kun én pige har fået karakteren 4, mens de andre 10 piger minimum har fået karakteren 7. Samlet bliver karaktergennemsnittet får hele klassen 7,12. Der er dog stor forskel på karaktergennemsnittet mellem drengene og pigerne. Pigernes karaktergennemsnit er således 9,27, mens drengenes karaktergennemsnit er 5,53. Jf. Frederiksen (2015) mener, at den store forskel på karaktergennemsnittet skyldes den indbyrdes forskel mellem kønnene. Således er der en stor spredning i drengenes karakter, hvilket kan være med til, at det ud fra gennemsnittet fremstår, at drengene er markant dårligere end pigerne. Dog er der også dreng e, der klarer sig rigtig godt, hvilket også kommer til udtryk i karakterfordelingen for den første novelle (Figur 21).

Den anden novelle, som eleverne afleverede, var fanfiktion-novellen. Der var én pige, som ikke afleverede sin opgave, og hun fik derfor -03 for opgaven. Klassens karaktergennemsnit for anden aflevering er 8,40[4] (Figur 21). Drengenes karaktergennemsnit er 6,93, hvilket er en gennemsnitlig forbedring på 1,4 terpoint. Pigernes karaktergennemsnit for anden novelle er 9,90[5] (Figur 22). Pigerne har gennemsnitlig forbedret sig 0,63 karakterpoint. Det er interesant, at drengene i gennemsnit har forbedret sig over dobbelt så meget som pigerne. Dette kan muligvis skyldes, at drengene har været mere motiveret for at løse opgaven end den tidligere novelleopgave. Fanfiktion-opgaven har sandsynligvis tiltalt drengene mere end den realistiske novelle, fordi eleverne har haft flere frie rammer til opgaven, og de har haft mulighed for at vælge personer og univers efter interesse. Pigernes mindre forbedringer kan skyldes, at de fleste af dem allerede er dygtige og ligger oppe i den høje ende af karakterskalaen. Elevernes forbedring kan udover motivation også ses som et udtryk for, at de har lært noget i undervisningen.

Karakter	Antal i alt	Antal piger	Antal drenge
12	4	4	0
10	11	4	7
7	4	1	3
4	6	1	5
02	0	0	0
00	0	0	0
-03	1*	1*	0
Antal elever	26	11	15

Figur 22. Karaktergivning for den anden novelle.
*** = ikke afleveret opgave.**

I den tredje novelle, utopinovellen, var der tre elever, som ikke afleverede opgaver af forskellige årsager. Samlet var klassens karaktergennemsnit 9,17[6]. Pigernes karaktergennemsnit for den tredje novelle er 10,1[7]. Drengenes karaktergennemsnit er 7,33[8]. Fra den første novelle til den sidste novelle er der gennemsnitlig sket en forbedring for

Karakter	Antal i alt	Antal piger	Antal drenge
12	7	5	2
10	5	2	3
7	11	3	8
4	0	0	0
02	0	0	0
00	0	0	0
-03	3*	1*	2*
Antal elever	26	11	15

Figur 23. Karaktergivning for tredje novelle.
*** = ikke afleveret opgave.**

[4] Hvis pigen, der ikke afleverede, modregnes. Ellers er klassens karaktergennemsnit 7,96.
[5] Hvis pigen, der ikke afleverede, modregnes. Ellers er pigernes karaktergennemsnit 9,00.
[6] Hvis de tre, der ikke afleverede, modregnes. Ellers er klassens karaktergennemsnit 7,77.
[7] Hvis pigen, der ikke afleverede modregnes. Ellers er pigernes karaktergennemsnit 8,91.
[8] Hvis de to drenge, der ikke afleverede, modregnes. Ellers er drengenes karaktergennemsnit 6,93.

hhv. klassen på 2,05 karakterpoint, drengene på 1,80 karakterpoint og pigerne på 0,77 karakterpoint (Figur 21 og Figur 23). Det er interessant, at drengene markant har forbedret sig. Det er muligt, at en del af forbedringen skyldes mere motivation for fx fanfiktion-novellen og utopinovellen. Derudover er det også sandsynligt, at drengene måske har lært mere, fordi der var mere omkring noveller og novelleskrivning, som de ikke kendte til ift. pigerne. Samtidig er det sandsynligt, at pigerne kun har forbedret sig 0,77 karakterpoint, fordi de fleste af pigerne allerede var gode til novelleskrivning i forvejen, og der derfor ikke har været nær så meget, som de kunne forbedre.

7.1. Hvor god er jeg til dansk?

Jeg er god til danskfaget

Vidensmotivation og mestringsmotivation

Spørgsmål 10: Jeg er god til danskfaget.					
3/11 2015	Helt enig	Enig	Delvis enig	Uenig	Helt uenig
Svar fordelt på 21 elever	2	6	13	0	0
Procent samlet både drenge og piger	9,5	28,6	61,9	0,0	0,0
	Fordelt på drenge og piger				
Drenge (13)	2	5	6	0	0
Piger (8)	0	1	7	0	0
Drenge i %	15,4	38,5	46,2	0,0	0,0
Piger i %	0,0	12,5	87,5	0,0	0,0

Spørgsmål 10: Jeg er god til danskfaget.					
3/12 2015	Helt enig	Enig	Delvis enig	Uenig	Helt uenig
Svar fordelt på 23 elever	1	11	11	0	0
Procent samlet både drenge og piger	4,3	47,8	47,8	0,0	0,0
	Fordelt på drenge og piger				
Drenge (13)	1	7	5	0	0
Piger (10)	0	4	6	0	0
Drenge i %	7,7	53,8	38,5	0,0	0,0
Piger i %	0,0	40,0	60,0	0,0	0,0

Figur 24. Data fra spørgsmål 10 (Spørgeskema 3/11 og 3/12).

I starten af forløbet vurderede 53,9 % af drengene, at de var enten helt enige eller enige i udsagnet om, at de var gode til dansk. Det var derimod kun 12,5 % af pigerne, som var enige i, at de var gode til dansk. Hele 87,5 % af pigerne var delvis enige i, at de var gode til dansk, mens dette kun gjaldt ca. halvdelen (46,2 %) af drengene (Figur 24). Dette er interessant ift., når man kigger på elevernes karaktergennemsnit. For den første aflevering, som eleverne afleverede d. 3/11 2015, var det alligevel pigerne, der scorede de bedste karakterer og drengene, der generelt klarer sig en smule dårligere end pigerne (Figur 21). Men alligevel er der flest drenge, der vurderer, at de er gode til dansk og kun meget få piger. Imsen (2005: 353) nævner, at *"piger har en tendens til at undervurdere deres egen dygtighed og deres muligheder for at lykkes"*. Ingen af eleverne var dog helt uenige eller uenige i udsagnet om, at de var gode til dansk.

Ved slutevalueringen af forløbet er tre piger gået fra delvis enige til enig omkring udsagnet, hvilket svarer til en forbedring på 27,5 % af pigerne. Kigger man på klassen i procent, så vurderer 38,1 % i starten af forløbet, at det er enten helt enige eller enige i udsagnet om, at de er gode til dansk. Ved slutevalueringen er det 52,1 % af klassen, som vurderer sig helt enige eller enige i, at de er gode til dansk

Jeg er blevet bedre til at skrive

Præstationsmotivation og mestringsmotivation

Spørgsmål 16: Jeg er blevet bedre til at skrive (fx noveller, artikler m.m.)					
3/12 2015	Helt enig	Enig	Delvis enig	Uenig	Helt uenig
	6	11	2	4	0
Procent samlet både drenge og piger	26,1	47,8	8,7	17,4	0,0
	Fordelt på drenge og piger				
Drenge	3	7	1	2	0
Piger	3	4	1	2	0
Drenge i %	23,1	53,8	7,7	15,4	0,0
Piger i %	30,0	40,0	10,0	20,0	0,0

Figur 25. Data fra spørgsmål 16 (Spørgeskema 3/12).

(Figur 24). Denne forbedring på 14 % kan muligvis skyldes, at eleverne har fået en bedre selvtillid ift. danskfaget. De fleste elever har oplevet, at de har forbedret sig gennem forløbet (Figur 25), og det kan muligvis være med til at påvirke deres opfattelse af, at de er gode til dansk. Således vurderer hele 73,9 % af klassen, at de enten er helt enige eller enige i udsagnet om, at de er blevet bedre til at skrive gennem forløbet. Kun 26,1 % skriver, at de enten er delvis enige eller uenige i udsagnet om, hvorvidt de har forbedret sine skriftsproglige kompetencer i dansk.

Samme antal elever vurderer, at de enten er helt enige eller enige i udsagnet om, at de kan se en faglig udvikling, når de kigger på læringsmålsarket, mens antallet også er uændret, når man kigger på gruppen, der enten er delvis enige, uenige eller helt uenige i udsagnet (Figur 26).

Jeg kan se en faglig udvikling, når jeg kigger på arket for mine læringsmål

Præstationsmotivation og mestringsmotivation

Spørgsmål 23: Jeg kan se en faglig udvikling, når jeg kigger på arket for mine læringsmål.					
3/12 2015	Helt enig	Enig	Delvis enig	Uenig	Helt uenig
	5	12	4	1	1
Procent samlet både drenge og piger	21,7	52,2	17,4	4,3	4,3
	Fordelt på drenge og piger				
Drenge	2	7	3	0	1
Piger	3	5	1	1	0
Drenge i %	15,4	53,8	23,1	0,0	7,7
Piger i %	30,0	50,0	10,0	10,0	0,0

Figur 26. Data fra spørgsmål 23 (Spørgeskema 3/12).

Gennem forløbet oplevede jeg, at eleverne tog det til sig, at det handlede om processen og ikke om, hvem der fik de bedste karakterer. 16 elever valgte til sidst i forløbet at indsende deres novelle til novellekonkurrence – og det var en blanding af både dygtige, middelmådige og svage elever, der valgte at deltage. Nogle af drengene ønskede ikke at deltage, fordi de ikke kunne leve op til kravene om, at novellen skulle være max. 1000 ord. I starten af forløbet havde det ellers krævet lidt overtale af drengene, da eleverne fik at vide, at jeg forventede, at de afleverede mellem to til fire siders novelle. Men det blev hurtigt ændret, da det gik op for drengene, at de faktisk havde en masse, de kunne bidrage med til i deres noveller fra deres egen forhåndsviden.

7.2. Analyse og bedømmelse af en elevtekst

I dette afsnit vil jeg analysere og bedømme en af elevernes noveller. Jeg har udvalgt en drengs fanfiktion-novelle (Bilag 4), dels for at vise et eksempel på, hvordan en fanfiktion-novelle kunne se ud, og dels for at vise, at det ikke kun er pigerne, der kan skrive lange og gode noveller.

Elevteksten er analyseret og vurderet ud fra den traditionelle skrivepædagogik – den såkaldte røde stregers pædagogik. Dette er gjort, da elevstilene dels er blevet brugt som led i en procesorienteret skrivepædagogik som formativ evaluering, men de også bliver benyttet som en summativ evaluering af elevernes kompetencer ud fra, hvad de kunne på det givne tidspunkt indenfor novelleskrivning (Jørgensen & Pedersen, 2012: 214; Mailand, 2007: 21).

Inden analysen og bedømmelsen af elevteksten vil jeg dog lige karakterisere opgaven "1. Fanfiktion-novelle". Eleverne skulle skrive en fanfiktion-novelle på 2-4 sider. Sammen med novellen skulle de aflevere en beskrivelse af de(n) valgte karakter(er) og univers, da det ikke var

muligt for undertegnet at kende til alle serier, film eller bøger, som eleverne skrev om. I samarbejde med eleverne fik de lov til at vælge følgende kriterier som udgangspunkt for deres bedømmelse af opgaven:

- Troværdighed (personer samt idé ud fra personer og univers)
- Originalitet (sker der noget uventet?)
- Genre – fanfiktion og novellegenren
- Opgaveformuleringen
- Variation af sætninger
- Grammatik og tegnsætning
- Layout

Kriterierne svarer til Undervisningsministeriets rettevejledning. Nu vil jeg analysere og bedømme elevteksten. På bilag 6 ses vurderingsskemaet for elevteksten.

Dækkende ift. opgaveformuleringen
Besvarelsen er dækkende, klar og velskrevet ift. opgavekrav. Eleven besvarer opgaveformuleringen fortrinlig, og den vurderes derfor til 10.

Genrebevidsthed ift. opgavekrav
Teksten indeholder mange genretræk, og han viser stor genrebevidsthed. Novellen begynder med in medias res, han bruger mange sanser, tanker og nogle gange billedsprog i form af analogier. Novellens spænding følger overordnet berettermodellen, novellen har få personer med, strækker sig over kort tid, få miljøer og inddrager også intertekstualitet, som er kendetegnet for ungdomsnovellen. Derudover er der også træk fra fanfiktion-genren med et alternativt univers, originalitet og noget uventet – fx at det i starten bare er en drøm. Genrebevidstheden bedømmes til at være sikker og klar og dermed karakteren 10.

Sproglig sikkerhed og variation
Sproget er forståeligt og overvejende klart. Sproget er til dels varieret, hvilket ses, når man indsætter nogle af elevtekstens sætninger i et sætningsskema (Bilag 7). I sætningsskemaet kan man se, at der er tale om parataktiske sætninger, da disse er sideordnet, også selvom de sideordnende konjunktioner er udeladt (Bilag 7; Jørgensen & Pedersen, 2012: 149). I forfeltet bliver der ofte gentagelse i form af "de", mens der på det finitte verbals plads primært bliver brugt handleverber såsom *fløj* og *eksploderede*. Handleverberne er kendetegnet for hele elevteksten, og de er med til at skabe action. Drengen bruger dog også mentale verber i novellen, således at vi får adgang til jegfortællerens følelser og tanker, hvilket er med til at skabe variation i sproget. I to af sætningerne i sætningsskemaet har drengen forsøgt at ændre forfeltet, således det ikke bare blev "de". I den ene sætning starter han fx med en analogi "*Som et festfyrværkeri*", mens han i den anden sætning tilføjer flere detaljer "*De <u>tre resterende skibe</u>*" (Bilag 7). Drengen er god til at anvende sanser, og han bruger billedsprog i form af analogier. Sproget vurderes til at være godt, og sproget bedømmes derfor til 7.

Sikkerhed i retskrivning og tegnsætning
Der er nogle stavefejl i elevteksten. De fleste stavefejl er fonetiske fejl såsom *marridt* og *marridtet* i stedet for mareridt og mareridtet samt *nød til* i stedet for nødt til. Derudover tror

drengen, at ord som *der inde*, *top trænede* og *i det* kan skrives i to ord i stedet for ét, hvilket også giver ham stavefejl. Der er også nogle sjuskefejl såsom "*Hans ånden var gyselig*" i stedet for "Hans ånde var gyselig", og nogle enkelte steder kommer han til at skifte til nutid, hvor det burde være datid. Eksempel: "*Det var en underlig følelse. Ens krop bliver helt svækket af det.*" (Bilag 4: 2, linje 12). Nogle af hans stavefejl kunne formentlig være undgået, hvis han havde læst korrektur en ekstra gang. I nogle sætninger mangler han ord for, at sætningen giver mening. Eksempel: "*Med de ord så jeg mig* [selv] *i øjnene* [og indså]*, at jeg blev nødt til at gøre det.*" (Bilag 4: 2, linje 15-16) og "*…men blev stoppet af hans glødende* [sværd]*"* (Bilag 4: 4, linje 8). Ordene i [ ] har jeg indsat for at skabe mening. Drengen glemmer at skrive talord under ti med bogstaver, hvilket også giver et par stavefejl. Ift. tekstens fylde er retskrivning dog rimelig sikker. Drengen er god til at markere replikker, men han har nogle problemer med kommaerne. Tegnsætning og syntaks vurderes dog også til rimelig sikker, da han i flere perioder af novellen har meget få tegnsætningsfejl, og nogle af tegnsætningsfejlene derfor kan være et udtryk for sjuskefejl og mangel på korrekturlæsning. For retskrivning og tegnsætning bedømmes til karakteren 7.

Indholdets fylde
Novellen fylder 3,5 side og følger berettermodellens spændingskurve. Novellen kan inddeles i Aristoteles skema om indledning, midte og afslutning. Indledningen ses ved jegpersonens drøm, og Luke bliver præsenteret for sin nye mission. Midten ses som hele missionen, mens afslutningen ses, hvor Luke og Vader kæmper mod hinanden samt Lukes tanke til sidst: "*Var han virkelig min far?"* (Bilag 4: 4, linje 21).

Indholdet vurderes til at være ganske fyldigt, hvilket giver karakteren 10.

Disponering ift. indhold og genre
Novellen er disponeret ift. et sikkert genrevalg, hvilket giver karakteren 10. Således følger vi Luke og kampen mod det onde. Drømmen giver et fint anslag og giver samtidig en god rød tråd.

Orden og layout
Der er arbejdet med layout. Sidetal, harmonisk højrekant, orddeling og konsekvent afsnitsinddeling er til stede. Derudover er der velvalgt en god skrifttype og en harmonisk overskrift. Dog mangler eleven navn samt opgavetitel og opgavenr. Orden og layout vurderes til 10, da det er sikkert anvendt ift. skrivegenren.

Samlet bedømmelse
Den samlede bedømmelse for elevteksten er karakteren 10.

Kommentarer til eleven
Man kan se, at du har arbejdet med din skrivekontrakt. Således har du mere eller mindre alle elementerne med. Du har skrevet en god novelle, hvor du bygger spændingen op, og din historie har fået en mere passende længde. Dejligt at se, at du har arbejdet med billedsprog, sanser og tanker – bliv ved med det ☺. For at få en 10'er i sprog kræver det udover billedsprog, sanser, tanker m.m., at du også varierer dine sætninger, således hver sætning fx ikke begynder med jeg. Fx i stedet for "Jeg kunne ikke håndtere kraften. Jeg faldt ned og tabte mit sværd. Jeg

lænede mig frem …..” (S. 4, linje 7-8) kunne man skrive: ” ”Jeg kunne ikke håndtere kraften. Sværdet og jeg faldt til jorden. Strækkende prøvede jeg at nå lyssværd uden held..”

Vær opmærksom på, at ordet ”derinde”, ”toptrænede” samt ”idet” skal skrives i ét ord. Talord under ti skal skrives med bogstaver. Du skifter kun tid meget få steder, hvilket er godt. Du skal helt klart fortsætte dit gode arbejde! ☺ Layoutmæssigt mangler du fx dit navn, opgavenr. og opgavetitel.

Til slut følger en opsummering på afsnittet omkring elevernes udvikling.

7.3. Opsamling

Eleverne har gennemsnitlig forbedret sig 2,05 karakterpoint. Drengene har gennemsnitlig forbedret sig 1,80 karakterpoint, mens pigerne gennemsnitlig har forbedret sig 0,77 karakterpoint (Figur 20 og Figur 22). 73,9 % af eleverne vurderede, at de havde forbedret deres skriftsproglige kompetencer, og det samme antal var også enten helt enige eller enige i, at de kunne se en faglig udvikling, når de kiggede på læringsmålsarket. Elevteksten, som blev analyseret og bedømt, fik karakteren 10.

8. Konklusion

Med udgangspunkt i Pless m.fl.s motivationsmodel har jeg prøvet at didaktisere undervisningen ud fra de fem forskellige motivationsorienteringer for at finde ud af, om de kan medvirke til at fremme motivationen hos elever i en 8. klasse, således deres skriftsproglige kompetencer i dansk forbedres. Derfor igangsatte jeg i min praktik forskellige motivationsfremmende tiltag såsom kammeratvurdering, individuel respons, skrivekontrakter, læringsmål, synlig læring, faglig selvvurdering, fanfiktion, medbestemmelse i undervisning og ejerskab over egen læring. Da empiren bygger på én enkelt 8. klasse, vil det derfor ikke være muligt at sige noget generaliserende, men derimod kun sige noget om netop denne 8. klasse.

Tiltagene viste forskellige grader af motivation og forskellige bevæggrunde fra elevernes side. Motivation kan som sagt ændres fra time til time, fra dag til dag. Dog var det for de fleste elever motiverende at kunne se en faglig udvikling, og at der var konkrete mål for timen. Særligt den mundtlige samtale og fanfiktion-novellen var tiltag, hvor de fleste elever blev motiveret, sandsynligvis da de begge talte til flere af motivationsorienteringerne. Noget tyder på, at anvendelse af de forskellige motivationsorienteringer i undervisningen er med til at fremme både drengene og pigernes motivation.

I gennemsnit forbedrede klassen sig gennemsnitlig 2,05 karakterpoint. Drengene forbedrede sig i gennemsnit 1,80 karakterpoint, mens pigerne i gennemsnit 'blot' forbedrede sig 0,77 karakterpoint. Den store forskel på drengene og pigernes karakter ligger i stor grad i den indbyrdes forskel, der er kønnene imellem. Det, at drengene har rykket sig mest på karakterskalaen i mit forløb, kan tyde på, at motivationen er vigtig for optimal læring. At pigerne ikke har rykket sig nær så meget, kan skyldes, at de fleste af pigerne allerede var dygtige i forvejen til at skrive noveller.

I karaktergivningen for den første novelle er der en lille tendens til, at det primært er pigerne, "*der får de høje karakterer 12, 10 og 7 og drengene der løber af med 4, 02 og 00*" (Henriksen & Tjellesen, 2015: 16). Således fik 8 af drengene har karakteren 02 eller 4. Dog var der 7 af drengene, som enten fik 7 eller 10 i karakter (Figur 21). Hvis man sammenligner drengenes karakter med pigernes, er der en større forskel at se. Kun én pige fik karakteren 4, mens de andre 10 piger minimum fik karakteren 7. For den sidste novelle i forløbet er tendensen dog ikke til at spore i samme grad. Således fik alle elever, der afleverede opgaven, minimum 7. Dog er det stadig pigerne, der opnår de højeste karakterer, men drengene følger godt efter (Figur 23).

Denne viden, som bachelorprojektet har givet, kan med fordel bruges i alle fag. Motivation ændres fra time til time, men hvis du som lærer medtager motivationsteorien i dine didaktiske overvejelser, vil du sandsynligvis opleve, at dine elever bliver mere motiveret for at lære. Dette oplevede jeg i hvert fald. Næste gang, jeg skal have et danskforløb omkring novelleskrivning, vil jeg med fordel arbejde med fanfiktion, da denne genre rummer mange muligheder for at kunne motivere eleverne. Jeg vil endvidere vælge at bruge den individuelle samtale endnu mere, da jeg personligt oplevede, at disse samtaler ofte var meget mere værd for den enkelte elevs læringspotentiale end den skriftlige, individuelle feedback.

9. Litteraturliste

Andersen, Michael (2004). "Redskaber til brug for intern evaluering af undervisningen". I: Andersen, Michael. *Intern evaluering af undervisningen*. Gyldendals Lærerbibliotek, kapitel 7, s. 89-127.

Bandura, Albert (2012). Self-efficacy. *Kognition & Pædagogik*, *22(83)*, s. 16-35.

Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2010). *Kvalitative metoder: en grundbog.* Hans Reitzels, s. 29-53.

Dysthe, Olga (2009). Evaluering i klassen til støtte for læring. *KvaN nr. 85, Individ og fællesskab*, s. 43-59.

Filmkompagniet (2014, 21. april). *Målstyret undervisning og læring for alle – 7. klasse*. Lokaliseret d. 16. marts 2016 på https://www.youtube.com/watch?v=ZrRIzDjBWIw

Frederiksen, Pia (2015). *De 'vanskelige' drenge i klasserummet. Om konstruktion af kønsidentiteter, mening og sociale relationer og dens betydning for læringsadfærd samt inklusions- og eksklusionsmønstre i klasserummet*. Aalborg Universitetsforlag, s. 16-36 og 256-276. [PH.D.- Afhandling]

Hattie, John (2013). "Lektionens gennemførelse: effektiv feedback". I: Hattie, John. *Synlig læring – for lærere*, s. 183-215.

Henriksen, Jette & Tjellesen, Pernille (2015). *Prøver, Evaluering og Undervisning: Dansk maj – juni 2014.*

Hopfenbeck, Therese Nerheim (2015). *Strategier for læring – om selvregulering, vurdering og god undervisning*. KLIM.

Illeris, Knud (2013). "Læringsmiljø skal skabes – motivation skal findes". I: Sørensen m.fl. *Unges motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag, s. 52-67.

Imsen, Gunn (2005). "Følelser og motivation". I: Imsen, Gunn. *Elevens verden – indføring i pædagogisk psykologi.* Gyldendals Lærerbibliotek, 4. udgave, s. 325-356.

Iverssøn, Victoria Grønning (2015). "Anvendelse af taksonomier på elevniveau – eksempler fra undervisningen". I: Brønd, Kirsten Frøhlich m.fl. *Læringsmål og taksonomiske redskaber*. Kapitel 10, s. 165-184.

Jørgensen, Martin & Pedersen, Ole (2012). *Læreren som sproglig vejleder*. Dansklærerforeningen.

Kringstad, Trude; Kvinthyld, Trygve & Melby, Guri (2015). *Gode skrivestrategier – på mellemtrinnet og i overbygningen*. KLIM.

Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen (2012). *Prøver, Evaluering og Undervisning: Dansk 2012.*

Kvinthyld, Trygve & Aasen, Arne Johannes (2013): "Fem teser om funktionel respons". I: Smidt, Jon; Solheim, Randi & Aasen, Arne Johannes (red.): *På sporet af god skriveundervisning – en bog for lærere i alle fag*. KLIM, s. 99-111.

Launsø, Laila; Olsen, Leif & Rieper, Olaf (2011). "Forskningstyper". I: Launsø, Laila; Olsen, Leif & Rieper, Olaf. *Forskning om og med mennesker*. 6. udgave, kapitel 2, s. 12-43.

Madsen, Anne Sophie (2013). Danskernes læservaner anno 2012. *Viden om læsning, nr. 14.* September 2013, s. 6-15.

Manger, Terje (2009). *Det ved vi om mestring og motivation*. Dafolo.

Mailand, Mette Kirk (2012). *Genreskrivning i skolen*. Gyldendal.

Nielsen, Vibeke Lehmann & Winter, Søren C. (2013): "Resume" og "Indledning, sammenfatning og konklusion". I: Nielsen, Vibeke Lehmann & Winter, Søren C. (red.), *Lærere, undervisning og elevpræsentationer i folkeskolen*. SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd, s. 13-50.

Nordahl, Thomas m.fl. (2010). *Uligheder og variationer: Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer – rapport til skolens rejsehold*.

Nordenbo, Sven Erik (2008): "En Clearinghouse-undersøgelse – om regelledelseskompetence og relationskompetence". I: Krejsler, J. & Moos L. (Red.) (2008): *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Dafolo, s. 133-143.

Plauborg m.fl. (2007). *Aktionslæring: læring i og af praksis*. Hans Reitzels Forlag, kap. 1, s. 13-19.

Pless, Mette m.fl. (2015). *Unges motivation i udskolingen: Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen.* Aalborg Universitetsforlag.

Rytter, Charlotte & Stadelund, Lise (2014). *PEU DANSK 2013 - **P**røver, **e**valuering og **u**ndervisning*.

Rytter, Charlotte & Vogt, Lise (2011). *Prøver – Evaluering – Undervisning: Dansk maj – juni 2011.*

Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen (2013, 29. april): *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2013 - Udkast*. [Folkeskolerådets beretning for 2013]. Lokaliseret den 9. februar 2016 på http://www.altinget.dk/misc/Beretning%20om%20evaluering%20og%20kvalitetsudvikling%20af%20folkeskolen%202013.pdf

Saxo.com (uden år). "Skrivedysten 2015". Lokaliseret d. 29. september 2015 på https://www.saxo.com/side/skrivedysten

Skaalvik, Einar M. (2013). "De usynliggjorte fremskridt". I: Sørensen m.fl. *Unges motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag, s. 33-51.

Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel (2015). *Motivation for læring – teori og praksis*. Dafolo.

Slemmen, Trude (2012). *Vurdering for læring i klasserummet*. Dafolo.

Solheim, Randi (2013). "Hvorfor skriver vi? Og hvad bruger vi skrivningen til?". I: Smidt, Jon; Solheim, Randi og Aasen, Arne Johannes (red.): *På sporet af god skriveundervisning – en bog for lærere i alle fag*. KLIM, s. 51-61.

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (2016). *Prøver, Evaluering og Undervisning: Dansk maj – juni 2015.*

Therkildsen, Birgitte & Vogt, Lise (2010). *Prøver – Evaluering – Undervisning: Dansk maj – juni 2010*.

Ågård, Dorte (2015). *Motivation*. Frydenlund.

Bilag 1 – Oversigt over figurerne i opgaven

Figur 1: De fem motivationsorienteringer 3

Figur 2: Skrivetrekanten 4

Figur 3: Motivationsorienteringerne og deres udfordringer 8

Figur 4: Umotiveret dreng, som følte, at han havde fået stjålet syv ugers dansktimer fra ham. 12

Figur 5: Forbedringsforslag til undervisningen fra den umotiverede dreng. 12

Figur 6: De fem teser om funktionel respons 13

Figur 7: Pige, som kan se fordele og ulemper ved kammeratvurdering. 14

Figur 8: Dreng, som foretrækker feedback fra læreren, fordi læreren er mere kritisk, og læreren ikke er sur på én. 14

Figur 9: Pige, som føler, at den individuelle samtale er mere meningsfuld. 16

Figur 10: Dreng, som bedre kan lide mundtlig respons. 16

Figur 11: Pige, som føler, at læreren er mere interesseret i ens opgave, når responsen foregår mundtligt. 17

Figur 12: Dreng, som skriver, at det ikke altid er lige let at tage sig sammen til at bruge den gode feedback. 17

Figur 13: Eksempel på en skrivekontrakt. Denne skrivekontrakt arbejdede eleven med, da han skulle skrive sin fanfiktion-novelle. Fanfiktion-novellen er den, som jeg i afsnit 7.2. har bedømt. 18

Figur 14: Dreng, som bedst kan lide den individuelle samtale med skrivekontrakter. 19

Figur 15: Skriveprocesser. 22

Figur 16: Data fra spørgsmål 21.a. 23

Figur 17: Dreng, som siger, at det giver skrivelyst, hvis man får medbestemmelse i opgaven. 23

Figur 18: Pige, som får skrivelyst, når man får medbestemmelse i opgaven. 23

Figur 19: Data fra spørgsmål 22.a. 24

Figur 20: Data fra spørgsmål 15. 25

Figur 21: Karaktergivning for den første novelle. 26

Figur 22: Karaktergivning for den anden novelle. 27

Figur 23: Karaktergivning for den tredje novelle. 27

Figur 24: Data fra spørgsmål 10. 28

Figur 25: Data fra spørgsmål 16. 28

Figur 26: Data fra spørgsmål 23. 29

Bilag 2 – Spørgeskema

Nedenstående viser de 20 spørgsmål, der blev stillet hver gang i alle tre spørgeskemaer. I de fleste spørgsmål blev eleverne bedt om at tage stilling til udsagnet og sætte ring, om de var enten helt enige, enige, delvis enige, uenige eller helt uenige. Kun i spørgsmål otte blev eleverne bedt om at uddybe deres svar, hvis de svarede helt enig, enig eller delvis enig. Det sidste spørgeskema, der blev brugt som slutevaluering, var yderligere syv spørgsmål tilføjet.

De 20 spørgsmål, der blev stillet hver gang i spørgeskemaet:

1. Jeg kan ikke se relevansen af opgaven.
2. Jeg synes, dansk er et virkelig spændende fag.
3. Jeg kan slet ikke finde ud af opgaven.
4. Jeg føler mig sikker på, at jeg klarer en ny opgave af samme slags.
5. De andre er meget bedre til det end mig.
6. Jeg kunne ikke finde ud af, hvordan jeg skulle gøre.
7. Jeg kunne koncentrere mig om opgaven.
8. Jeg følte mig dårlig tilpas, mens jeg lavede opgaven.
9. Jeg gør mig kun umage, fordi jeg får karakter for opgaven.
10. Jeg er god til danskfaget.
11. Jeg gør mit bedste, uanset om jeg får karakter for opgaven eller ej.
12. Jeg kan godt lide, at jeg er med til at skabe noget (fx noveller, novelleantologi m.m.).
13. Jeg er motiveret, fordi vi deltager i en konkurrence.
14. Jeg kan godt lide, at vi får lov til at bestemme kriterier for opgaven.
15. Jeg trives i klassen.
16. Jeg er blevet bedre til at skrive (fx noveller, artikler m.m.).
17. Jeg synes, det er et virkelig spændende emne (skrivning – noveller, avis-uge).
18. Jeg er glad for, at jeg af og til selv må bestemme, om jeg vil arbejde individuelt eller to og to.
19. Jeg føler, vores praktikant er interesseret i at lære mig at kende.
20. Vores praktikant er god til at undervise.

De yderligere syv spørgsmål, som blev stillet i det sidste spørgeskema:

21. a. Var det motiverende, at du i fanfiktion-novellen selv kunne vælge personer og univers?
21. b. Begrund hvorfor/hvorfor ikke.
22. a. Var det lettere at skrive fanfiktion-novellen, fordi du selv havde et godt kendskab til dine personer og univers?
22. b. Begrund hvorfor/hvorfor ikke.
23. Jeg kan se en faglig udvikling, når jeg kigger på arket for mine læringsmål.
24. a. Jeg kan se fordele ved at benytte læringsmål i undervisningen.
24. b. Begrund hvorfor/hvorfor ikke.
25. a. Jeg kan se ulemper ved at benytte læringsmål i undervisningen.
25. b. Begrund hvorfor/hvorfor ikke.
26. Hvad har været godt i danskundervisningen? Begrund dit svar.
27. Hvad kunne gøres bedre i danskundervisningen? Begrund dit svar.

Bilag 3 – Uddrag af læringsmålsark

9. Jeg kan fortolke en novelle.

10. Jeg kan lægge berettermodellen over en novelle.

11. Jeg kan nævne mindst fire af ungdomsnovellens genretræk.

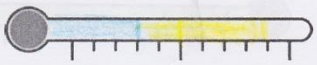
Få personer
Få ~~[illegible]~~ miljøer
In medias res
Åben slutning

12. Jeg kan afkode en opgave.

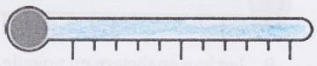
13. Jeg kan opstille mål/vurderingskriterier for en opgave.

14. Jeg kan kombinere to løse idebrudstykker til en idé.

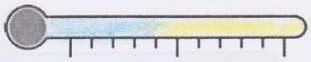
15. Jeg kan anvende metoden hurtigskrivning.



16. Jeg kan lave direkte research.



35. Jeg kan skrive en fanfiktion-novelle, hvor universet og/eller person(er) fra en film, serie eller bog afspejles i min novelle.



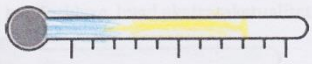
36. Jeg kan anvende metoden TOSE.

37. Jeg kan samarbejde om at lave en novellebog.

Niveau 3: Få skal kunne

38. Jeg kan vurdere en novelle på baggrund af opfyldelse af kriterier.

39. Jeg kan vurdere mit læringsudbytte af forløbet.



Bilag 4 – Elevtekst

Det endelige opgør

Det var året 2367. Jeg og R2 var på vej mod planeten Jakku. Jeg havde fået besked om, at Vader havde skabt en dødsstjerne, som han allerede havde destrueret ni planeter med. Og nu var han gået efter planeten Jakku. Vi havde fløjet uden problemer, lige indtil at vi blev stoppet af et blin-
Sanser dende lys. Lyset var alt får skarpt til, at, man kunne se noget som helst. Jeg blev nødt til at tage hænderne af rettet, så jeg kunne dække mine øjne, så jeg ikke blev blændet. Jeg mistede kontrollen over skibet. Rumskibet slyngede ud til siden, men med ét, blev vi stoppet af en sær kraft. Jeg havde regnet det ud. Det var Vader og hans dødsstjerne. Jeg kunne ikke se ham, men hans onde
Billed sprog latter satte sig i mit hoved. Den ville ikke forsvinde. Det var som tinnitus ganget med en million. Jeg kunne mærke, at temperaturen steg i og med, at dødsstjernen kom tættere og tættere. Det hele rystede pludselig katastrofalt. Rumskibet begyndte at falde fra hinanden. Skibet blev tiltrukket af stjernen, og jeg gav mig til at råbe. Idet vi mødte stjernen, gik alt i sort.

Jeg åbnede øjnene, og kiggede mig omkring. Jeg var i min seng i mit soveværelse. Jeg mærkede min pande. Den var svedig. Det var alt sammen bare et mareridt, men og et af de mere realistiske af slagsen. Det var underligt. Jeg plejede ellers aldrig at have mareridt.

Henne i hjørnet så jeg R2-D2. Han rystede, som han plejede at gøre, når han blev bange. Han må være blevet forskrækket af, hvordan jeg sikkert har rullet rundt i sengen og følt mig dårligt tilpas.

Klokken var mange. Jeg gik ud på badeværelset og skulle børste mine tænder. Jeg var alene ude på
Sanser badeværelset, og der var en underlig atmosfære et ord der inde. Det føltes helt dystert et ord der inde. Jeg spyttede noget af tandpastaskummet ned i vasken, og der kom blod med i skummet. Jeg kiggede op i spejlet og ind i min mund, men jeg kunne ikke se noget blod. Mit syn begyndte at flimre, og pludselig var hans onde latter der igen. Jeg holdte mig for ørene og svingede mit hoved til højre og til venstre. Latteren dæmpede sig, og flimren i mit syn stoppede også.

Jeg fik et opkald fra admiral Wullf. Han lød anspændt og sagde, at han skulle snakke med mig. Han sagde ikke om hvad, men jeg kunne høre på hans stemme, at det var noget alvorligt. Jeg skyndte mig ned til kontrolrummet, hvor admiralen var.

"Hvad drejer det sig om, admiral?," spurgte jeg og opdagede ved hans side en ung~~e~~ kvinde, som jeg ikke havde set før. Admiralen introducerede hende. *"Luke, mød din nye Padawan, Ashoka."* Jeg hilste på hende. *"Var det derfor, jeg skulle komme over?,"* spurgte jeg admiralen. *"Jo. Men ikke kun derfor."* Smilet i hans ansigt falmede. Han viste mig et digitalt kort over stjernerne. *"Kan du se noget usædvanligt, Luke?"* Jeg kiggede godt efter, men jeg kunne ikke finde noget galt med kortet. *"Jeg kan ikke se noget specielt,"* sagde jeg forvirret. Så fandt han en laser frem og pegede op mod en hvid stjerne. Derefter fandt han et andet stjernekort frem og pegede det samme sted på kortet som det første. Bortset fra at der ikke var en stjerne på det nye kort. *"Kan det se det nu?,"* spurgte admi-

Side. 1

ralen. *"Ja. Det er kommet en ny stjerne,"* svarede jeg. *"Ikke helt. Denne stjerne vi ser på kortet har flyttet sig 3 lysår på 2 dage! Dette bør ikke være muligt."* Admiralens blik fortalte mig, at noget var helt galt. *"Men det er ikke kun det, jeg er bekymret for. Vi sendte to tropper ud i hyperrummet for at undersøge det. Og de er endnu ikke vendt tilbage. De svarer heller ikke, når man ringer til dem."* Jeg blev målløs. Mareridtet… Mit syn flimrede igen. Og som et genfærd kom Vaders onde latter igen. Men denne gang var det ikke kun hans latter. Jeg følte en forbindelse med ham. *"Vi ses snart,"* var der en kold åndelig stemme, der sagde. Han talte til mig! Hvad mente han med at vi snart ses?

"Luke, er du okay?!" Admiralen hjalp mig op. *"Hvad skete der?,"* spurgte han fortvivlet. Jeg fortalte ham om mareridtet, og at jeg følte, at han snakkede til mig. *"Hhmm. Det lader til at du har en form for psykisk kontakt med ham. Har du oplevet det før?"* Jeg fortalte ham, at det kun var sket to gange efter marridtet. Det var en underlig følelse. Ens krop bliver helt svækket efter det.

"Luke, du er den eneste, der er i stand til at nedkæmpe Darth Vader. Du har en forbindelse til ham, som kun han ved. Du bliver nød til at tage der ud og gør det af med Vader og hans dødsstjerne, før det er alt for sent. Jeg tror på, at du kan klare det." Med de ord så jeg mig i øjnene, at jeg blev nødt til at gøre det. Men jeg fik brug for forstærkninger. Admiralen havde stadig én trop tilbage, og det var hans specieltrop. De var top trænede og var klar til kamp. Men jeg vidste ikke med Ashoka. Hun var jo ny, og hun havde ikke trænet længe. *"Hvad gør jeg med stumpen?,"* spurgte jeg admiralen. *"Tag hende med dig. Hun er bedre, end man skulle tro."*

Stjernen bevægede sig hastigt. Vi havde delt os op sådan at jeg, Ashoka og R2 fløj i Starfigter skibet, og resten af troppen var i det store skib. Vi gjorde os klar til at flyve ind i hyperrummet. Sirenerne gik pludselig i gang. Jeg kiggede på radaren og kunne se seks fjendtlige fartøjer nærme os. Jeg advarede resten af troppen, og vi fik af vide af admiralen, at vi skulle vente med at de åbnede ild. Vi gjorde os parate. Et skud blev affyret. Troppen i det store skib åbnede ild efter admiralens ordre. Tusindvis af røde skud kom hen mod os. De havde flere fartøjer end os. Jeg tog sigte mod en af dem og ramte dens venstre vinge. Skibet styrtede og eksploderede. Nu var der fem at gøre med.

Deres største skib skød mod troppens skib. *"Luke, vi er ramt! Jeg gentager vi ramt!"* Kommandøren i det store skib havde brug for hjælp. Jeg svingede skibet ind ved siden af det store skib og måtte (det) undvige en masse skud. Ashoka tog rettet, og R2 styrede kanonerne. En masse skud kom hen mod os på én gang. Ashoka lavede en rullemanøvre ind til siden, og hun undveg alle skuddene. Imponerende.

Det store skib så ud til at kunne klare den. Dens bagerste motor blev dog ramt og kunne nu ikke flyve ind i hyperrummet. Kommandøren i troppens skib blev vred. De sendte en kæmpemæssig missil mod dem. Som et festfyrværkeri eksploderede to af de fjendtlige skibe. De tre resterende skibe gjorde noget mystisk. De fløj lige præcis over hinanden. De samlede sig til ét stort rumskib!

Side. 2

Admiralen kom på radioen. *"Luke, dig og Ashoka må forlade troppen, og flyve hen mod stjernen. Den har nu kurs mod planeten Jakku. Luke, det er ligesom i din drøm. Du ved hvad der vil ske."* Hans ord gav mig gåsehud. Alt i mit marridt var sket undtagen det sidste, hvor stjernen kom hen mod os, og alt blev sort. Jeg kunne ikke lide at tænke på det. R2 indstillede kursen hen mod Jakku, og Ashoka fløj ind i hyperrummet.

Vi var meget tætte på stjernen. Vi kunne se det enorme skib, som fløj lige bag ved den, og som højst sandsynligt også styrer den. Jeg tænkte også på, om at jeg skulle vende om. Men den tanke glemte jeg hurtigt. Tanken om alle de folk, der ville dø, hvis ingen kom for at redde dem, overvældede mig. Jeg kunne ikke gøre det imod dem.

Vi var få meter fra det enorme skib. Admiralen fortalte mig over radioen, at troppens skib besejrede Vaders tropper. De var på vej, men der ville gå noget tid, siden at de ikke kunne flyve ind hyperrummet. En sirene gik i gang i det enorme skib. Vi var blevet opdaget! *"Ashoka, flyv ind over skibet." "Hvad har du tænkt dig, mester?,"* spurgte Ashoka nervøst. *"Bare gør som jeg siger. Jeg hopper ud på skrænten, og løber ind."* Jeg tænkte ikke selv på, hvor risikabelt det var. Hun gjorde, som jeg sagde, og R2 og jeg hoppede ud af skibet.

Jeg tog mit lyssværd frem og smeltede en indgang åben med den. Vi gik ind, og det første vi så, var to droider. De opdagede os. Jeg skyndte mig at destruere dem, før de kaldte efter hjælp. Der gik et stykke tid, før vi stødte på flere droider, men de var ikke bedre end dem fra før. Vi endte i en blindgyde. Der var kun en port. Uden noget valg gik vi ind ad porten. Vi kom ind til et rum, som vi troede var kontrolrummet. Men der var ingen der inde. Der var noget galt. Det virkede alt for let. Porten lukkede sig pludselig bag os. Da den åbnede sig igen, stod der en lang række bevæbnede droider bag den. De kom marcherende ind og omringede os. To af droiderne tog R2. Jeg kunne ikke gøre noget ved det. Alt blev stille. Også kom lyden af fodtrin. Og ind ad døren kom han. Hans ånde var gyselig. Som en kold vinterbrise i nakken.

"Nå nå nå. Hvem er det vi har her?," sagde Vader med sin golde stemme. Jeg ville ikke kigge ham i øjnene. *"Har du oplevet noget underligt her for tiden, Luke?,"* spurgte Vader, selvom han selv vidste svaret. *"Jeg sagde jo, at vi snart ville ses." "Hvorfor har du så mange vagter omkring mig? Er du bange for at selv at kæmpe mod mig?,"* sagde jeg uden selv at fatte det. *"Hahaha! Du ved ikke, hvem du snakker til gør du? Kan du se min dødstjerne? Jeg har tænkt mig at udradere dig, og resten af jedierne med den!" "Hvis du er så sikker på, at du besejrer mig så lad os komme i gang." "Okay. Som du vil. Men du kommer til at fortryde det."* Vader sendte droiderne ude af lokalet. Jeg havde gemt mit lyssværd under min trøje, så de ikke tog det. Så hev jeg det frem. Da han så det, lod det til, at han fniste ad mig på en irritabel måde. Han kiggede på mig i få sekunder, også hev han sit røde lyssværd frem. Vi cirklede rundt om hinanden. Jeg var meget fokuseret. Jeg svingede sværdet hen mod ham, så hårdt jeg kunne, men han blokerede det. Han svingede sit sværd mod

mig, jeg blokerede og kunne virkelig mærke hans styrke. Han var alt for stærk. Jeg håbede, at Ashoka og troppen snart ville ankomme.

Kampen havde været i gang i mere end ti minutter. Jeg var næsten helt udkørt. Vader så ikke ud til at have særlig meget besvær. Pludselig stoppede skibet, og dødsstjernen holdt op med at bevæge sig. Det måtte være Ashoka. *"Hvad sker der!,"* råbte Vader vredt. I det han kiggede sig omkring, slog jeg til. Jeg fik ramt ham på armen, og han var lige ved at tabe sit sværd. Han blev sur og svingede sit sværd så hårdt, som han kunne. Jeg kunne ikke håndtere kraften. Jeg faldt ned og tabte mit sværd. Jeg lænede mig frem for at få fat i det, men blev stoppet af hans glødende. Sværdet var få centimeter fra mit ansigt. Det var brændende varmt. Jeg måtte indse at det var forbi. *"Jeg sagde jo, at du ville fortryde det. Hvis du ikke havde været min søn, havde jeg slået dig ihjel med det samme."* Hørte jeg forkert, eller kaldte han mig sin søn? *"Jeg er ikke din søn!"* Og idet jeg sagde det, kom Ashoka med troppen. Admiralen gav ordre til at skyde Vader med det samme. Utallige skud ramte ham, og han lå nu livløst på gulvet. *"Mester! Er du okay?,"* spurgte Ashoka bekymret. *"Jeg har det fint,"* svarede jeg. Jeg hørte en bekendt lyd bag mig. Det var R2! Han blev fundet af Ashoka. Admiralen ville tale med mig. *"Luke, er du okay min dreng?"* Jeg fortalte ham at jeg havde det fint. *"Missionen lykkedes! Godt arbejde. Sørg nu for at få stjernen og Vaders krop destrueret og vend hjemad."*

Med admiralens ordre blev Vaders krop smidt ind i stjernen. Og stjernen blev destrueret ved at nedskyde dens indre kerne. På turen hjem kunne jeg ikke lade være med at tænke på, at han kaldte mig sin søn. Det var underligt. Nok var Vader ond, men jeg følte også en nær kontakt med ham. Var han virkelig min far?

Side. 4

Bilag 5 – Personbeskrivelse fanfiktion.

Personbeskrivelser – Star Wars fanfiction

Luke Skywalker: Luke Skywalker er søn af Anakin Skywalker (Darth Vader). Han blev født på Polis Massa (en stillestående asteroide) af Padmé Amidala. I Star Wars franchisen, for han en stor betydning for universets skæbne.

R2-D2: R2-D2 er en astromech driode i Star Wars franchisen. Robotten bliver betegnet, som en han. Han har farverne blå og hvid, og har en meget karakteristisk lydeffekt for franchisen. Han er ca. en meter høj, og har tjent både Anakin Skywalker og Luke Skywalker. Han er professionel pilot, mekanikker og computer specialist.

Darth Vader: Darth Vader er den onde i franchisen. Han har ikke altid været i den mørke side, og er heler ikke altid blevet kaldt Darth Vader. Han startede som en jedi, og han blev kaldt Anakin Skywalker. Han blev opdaget af jedi-mesteren Qui-Gon Jinn. Han blev betragtet, som en af de bedste jedier nogensinde. Men på grund af temperament problemer, og irritationer valgte han den mørke side.

Ashoka Tano: Ashoka Tano var Anakin Skywalkers Padawan (en lærling). Hun var meget dygtig, og var meget foran de andre Padawans. Hun og Anakin, havde stor betydning for Clone Wars'ene.

Admiral Wulff Yularen: Admiral Wulff Yularen var admiral for et jedi skib, i Clone Wars'ene.

Bilag 6 – Vurderingsskema for elevtekst

		12 **Fremragende** -ingen eller få uvæsentlige mangler	10 **Fortrinligt** - mindre uvæsentlige mangler	7 **Godt** - en del mangler	4 **Jævnt** - adskillige væsentlige mangler	02 **Tilstrække-ligt** - Minimalt acceptabelt	00 **Utilstrækkeligt** **-3** **Uacceptabelt**
Ind-hold	**Besvarelsen er dæk-kende ift. opgaveform-ulering.** Klar, dækken-de, velskrevet.		X				
	Tydelig og sikker genrebevidsthed. Novellens genretræk, Fanfiktion-genretræk fx originalitet, noget uventet.		X				
	Disponering ift. ind-hold og genre. Troværdighed (personer samt idé ud fra personer og univers)		X				
	Indholdets fylde. 2-4 s.		X				
Sprog	**Sproget (forståeligt, klart og varieret)**			X			
	Retskrivning og tegn-sætning			X			
Form	**Layout** Harmonisk overskrift Harmonisk højrekant Orddeling Afsnit konsekvent Velvalgt skrifttype I forhold til genren		X				
Karakter	**10**						

Bilag 7 – Sætningsskema

Uddrag fra novellen Bilag 4, side 2, linje 34-36.

k	F	v	n	a	V	N	A (tid, sted, måde, grad, retning)
	De	sendte				en kæmpemæs-sig missil	mod dem.
	Som et festfyr-værkeri	eksploderede	to af de fjendtlige skibe.				
	De tre reste-rende skibe	gjorde		noget mystisk.			
	De	fløj					lige præcis over hinan-den.
	De	samlede		sig			til et stort rumskib!