LÆRER

Professionsbachelorprojekt 2016:

Elev-elev-feedback i skriveundervisningen

v/ Caroline Rasmussen

Navn:	Caroline Rasmussen
Studie nr.:	A120255
Fag:	Dansk
Faglig vejleder:	Bodil Christensen, BOC
Pædagogisk vejleder:	Jørgen Bærenholdt, JRB
Titel på bacheloropgaven:	Elev-elev-feedback i skriveundervisningen
Antal fysiske sider i alt (excl. forside):	36
Antal sider ud fra anslag (ekskl. forside, indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag):	88107/2600 = 33,9
"Min opgave må senere benyttes til undervisnings- og/eller udviklingsformål". Accept ved min underskrift	OK

Caroline Rasmussen
A120255
UCN - læreruddannelsen

Indholdsfortegnelse

1. Indledning 2
2. Problemformulering 2
3. Metode 3
3.1 Opgavens struktur 3
3.2 Empiri 4
4. Elev-elev-feedback 6
5. Praksis 8
5.1 Klassens faglige trivsel 9
5.2 Undervisningsforløb fra praksis 9
5.3 Mit læringssyn i praksis 10
6. Skrivekontrakter 11
6.1 Hatties feedbackmodel med inddragelse af elevtekst 12
6.2 Muligheder og udfordringer 15
6.3 Opsummering 18
7. Begrebsafklaring 18
7.1 Motivation 18
7.2 Opsummering 20
7.3 Læringsstrategier 20
8. Løsningsforslag til kvalificering af elev-elev-feedback 21
8.1 Præstationsmotivation - ”Får vi karakter for det?” 21
8.2 Mestringsmotivation og selvregulering 23
8.3 Læringsstrategier – indvielse og bevidstgørelse 25
8.4 Opsummering 27
9. Konklusion 27
10. Litteraturliste 29
11. Bilag 1 (Elevtekst) 31
12. Bilag 2 – Spørgeskema (eleverne) 33
13. Bilag 3 – Spørgeskema (lærerne) 35

1. Indledning

Ny nordisk skole bygger på et grundlag om at udfordre alle børn og unge til at blive så dygtige, de kan. (UVM 2012). Ligeledes har den nye skolereform et fokus på inklusion, som skaber udfordringer til læreren om at kunne målrette en undervisning, som tilgodeser alle elevers faglige niveau i en klasse. Da *"gode skrivefærdigheder er en nødvendighed for en vellykket skolegang"… "og for at blive en aktiv deltager i samfundet*" (Kvithyld, 2015: s. 13, l. 1-3), består den komplekse opgave hermed i, hvordan det er muligt at kunne motivere og udvikle alle elever i en faglig differentieret klasse til at blive kompetente skrivere.

Fra dag ét på læreruddannelsen får studerende at vide, hvor stor en rolle feedback og vurdering har i forhold til elevernes faglige udvikling, men hvordan muliggør man som lærer i en undervisningssituation at kunne give en optimal feedback til hver elev, som skal kunne kvalificere deres skriftsproglige kompetencer? Ny forskning hævder, at elev-elev-feedback, som en integreret del af undervisningen, er med til at gøre eleverne bevidste om deres egen læring og giver dem selvindsigt i læringsprocesserne. (Hopfenbeck, 2015: s. 76).

Når man forholder sig til den teori, som didaktiske eksperter opererer med omkring elev-elev-feedback, anskues det typisk fra en positiv vinkel. Jeg gik derfor ind til min fjerde års praktik med en forestilling om, at en måde, hvorpå det kunne sikres, at alle elever fik kvalificerede tilbagemeldinger på deres skriftlige fremstillinger, var, at de skulle lære at være læringsressourcer for hinanden. *"Det er en "kompleks udfordring" at bedømme skrivekompetence"* (Smidt, 2013: s. 210, l. 17), påpeger skriveforskeren Lars Sigfred Evensen. Feedback mellem elever skulle derfor være en måde at motivere eleverne, samtidig med at det fagligt ville udvikle deres skriftsproglige kompetencer. Dette skulle primært gøres gennem skrivekontrakter.

Det var min oplevelse under praktikforløbet, at al den teori, jeg havde tillært mig omkring elev-elev-feedback, ikke stemte overens med elevernes adfærd, holdning og motivation. Dette blev ligeledes underbygget af min empiriindsamling i form af både en kvantitativ samt kvalitative undersøgelser.

Elevernes fokus på konkurrence med sig selv og hinanden imellem afspejlede sig særligt i deres holdning til det at vurdere hinanden. Metoden, der blev anvendt til at implementere dette, byggede op om en formativ evaluering, som ikke kunne måles med en karakterbedømmelse. Deres store fokus på karakterer betød derfor, at en metode som skrivekontrakter ikke skabte motivation hos dem.
Derfor ses dette bachelorprojekt som værende en mulighed for at undersøge, hvordan man som lærer kan opbygge en kultur i klassen, hvor elev-elev-feedback kan fungere som en del af elevernes faglige udvikling, og hvor de dermed kan opnå motivation og læring ved at være læringsressourcer for hinanden. Dette har fået mig til at undersøge følgende:

2. Problemformulering

Hvordan kan elev-elev-feedback udvikle og kvalificere elevernes skriftsproglige kompetencer i danskfaget set i lyset af mange elevers store fokus på karakterer som motivation?

3. Metode

Dette bachelorprojekt tager udgangspunkt i en empiriindsamling, som er foretaget under min 4. års praktik i en 7. klasse på Lars Dyrskjøt Skolen. Eleverne gennemgik et parallelt forløb, hvor bogen ”*En god dreng”* skulle danne rammen for et forløb om både senmoderne ungdomslitteratur og skriftlighed. Fokusområdet i praktikken var at udvikle elevernes skriftsproglige kompetencer, da dette gav eleverne størst faglige udfordringer. Derfor var formålet, at eleverne gennem elev-elev-feedback skulle optimere deres skriftsproglige kompetencer. Her dannede metoden skrivekontrakter hyppigst rammen for dette, da denne metode kan anvendes mellem elever og særligt har fordel i at blive benyttet på skriftlige fremstillinger.

Udfordringen i praktikken var elevernes fokus på en behavioristisk tilgang til motivation, der ikke stemte overens med det socialkonstruktivistiske blik, som jeg praktiserede i klassen, og derfor vil der gennem hele opgaven være et kritisk blik på anvendelsen af elev-elev-feedback og dermed skrivekontrakter som konkret metode anvendt i praksis. Bachelorprojekt bærer derfor præg af en socialkonstruktivistisk tilgang. *”Kernen i socialkonstruktivismen er forestillingen om, at ”virkeligheden” er noget, vi skaber i fællesskab gennem vores interaktioner og gennem vores måde at tale om virkeligheden på”* (Holm, 2011: s. 137, l. 8-10). Den socialkonstruktivistiske tilgang til læring er, at viden skabes gennem en proces, hvor handling, dialog og samspillet med andre er det essentielle. Fokusset er derfor ikke på målet, men processen hen imod, hvilket ligeså er et af projektets kerneområder.

Hattie, Hopfenbeck og Slemmens tilgang til læring kan ud fra flere elementer i deres teori kategoriseres som socialkonstruktivister. Selvom Hatties teori er blevet med udgangspunkt i vurdering af læring ud fra hans metastudier, har hans teori om effektiv feedback i udgangspunktet en del elementer, som knytter sig til den socialkonstruktivistiske tilgang. Dette fremgår blandt andet af hans teori om de fire forskellige feedbackniveauer, hvor der tydeligt bliver lagt vægt på processen mod målet. Ligeledes kan Hopfenbecks teori ikke klarificeres med en bestemt videnskabelig tilgang, men hendes teori om selvregulering som proces peger i en retning mod en selvkonstruktivistisk forståelse.

På samme måde har Katznelson ikke en direkte tilgang til læring, men gennem hendes teori om motivation, er hun i en retning af, at man er i en kontekst, der motiverer, men samtidig, at man selv har indflydelse.

Problemformuleringen i dette projekt er baseret på observationer og empiriindsamling fra mit praktikophold på 4. årgang i en enkel klasse. Derfor skal det anskues som et udsnit fra virkeligheden og er derfor ikke gældende overordnet for et mere kvantitativt omfang.

Metodeafsnittet er inddelt i to - *opgavens struktur* og *empiriindsamling* - som præsenteres nedenfor.

3.1 Opgavens struktur

I første del af min opgave præsenteres den teori, der var kernen af den forhåndsviden, jeg gik ud med i min praktik, og som skulle belyse elev-elev-feedback fra en positiv vinkel. Dette afsnit skal derfor ses som de vigtigste punkter i det teoretiske afsæt forud for praktikken, der senere, sammen med empiri-

indsamlingen og de efterfølgende præsenterede teorier, skal anvendes i undersøgelsen af problemstillingen. Dette udledes med inddragelse af Trude Slemmen Wille, Therese Hopfenbeck og John Hattie, da de alle fordelagtiggør feedback mellem elever som effektiv feedback.

Dernæst gives et indblik i praktikopholdet, hvor mit undervisningsforløb, klassens faglige trivsel og mit læringssyn i praksis vil belyses. I dette afsnit inddrages den didaktiske ekspert Lene Skovbo Heckmann, da hendes metode ”tjek ind - tjek ud*”* skabte rammer for undervisningen.

Dette leder videre til afsnittet om skrivekontrakter, hvor der undersøges, hvordan en metode som denne kan anvendes til udvikling af elevernes skriftsproglige kompetencer. Her vil Hatties feedbackmodel indgå med fokus på de fire feedbackniveauer for at komme med et forslag til, hvordan skrivekontrakter kan kvalificere elevernes feedback mellem hinanden. Jeg vil med afsæt i den vedlagte elevtekst give feedback ud fra de fire feedbackniveauer. Ligeledes inddrages Lene Skovbo Heckmanns teori om måltaksonomier. I forlængelse af dette belyses der ud fra observationer i praksis og den førnævnte teori, hvilke muligheder og udfordringer samt opmærksomhedspunkter læreren skal have i anvendelsen af denne metode i praksis.

Afslutningsvis fremlægges et løsningsforslag til, hvordan man som lærer kan opbygge en kultur i en klasse, hvor elev-elev-feedback kan skabe den nøjagtige motivation for, at eleverne kan udvikle og kvalificere deres skriftsproglige kompetencer. For at komme frem til dette løsningsforslag, vil de empiriske data samt praksiserfaringerne fra praktikken støtte op om mit kritiske blik, som projektet blev dannet på baggrund af. Her vil der indgå de motivationsudfordringer, der opstod i praksis ved anvendelsen af elev-elev-feedback. Kerneteorien i dette afsnit bygger på Noemi Katznelsons teori om motivation samt Hopfenbecks teori om læringsstrategier herunder selvregulering og selvkontrol. Supplerende vil enkelte elementer af Slemmens teori om selvvurdering vil også benyttes. Selve analysen tager afsæt i teorien bag disse begreber samt indsamlet kvantitativt og kvalitativt empiri fra praktikken. Løsningsforslaget, der fremlægges i dette afsnit, er kontekstbestemt, da det er baseret på den indsamlede empiri fra praktikken. Dette opmærksomhedspunkt medtages også som overvejelser i konklusionen.

Projektet er ikke struktureret med et selvstændigt empiriafsnit. Derimod vil eksempler fra empiriindsamlingen blive inddraget løbende, så teori og empiri understøtter hinanden.

3.2 Empiri

Som empirisk grundlag for besvarelsen af problemformuleringen er der foretaget både kvantitativt og kvalitative undersøgelser fra praksis. *I undersøgelser, hvor den studerende både søger en forklaring på noble bestemte sammenhænge og en forståelse af et fænomen, er det ikke ualmindeligt, at hun kombinerer kvantitative metoder”* (Justesen, 2010: s. 17, l. 25-29). Begge metoder er anvendt for at tilstræbe en så kvalificeret og valid indsamling af viden fra praksis som muligt.

Den kvantitative empiri er indsamlet i form af spørgeskemaer til eleverne på skolen (bilag 2). Spørgeskemaerne er udarbejdet for at få et indblik i elevernes måde at lære på. Metoden har fordel i at kunne

udlede tendenser i et større omfang end ved den kvalitative metode (Justesen, 2010: s. 16), da der er mulighed for at kunne spørge flere elever. Derved skabes der potentiale for at kunne sammenligne de empiriske data. Dog er det kun i et vist omfang i dette bachelorprojekt, da empirien udelukkende er bygget på denne klasse og derfor ikke giver muligheden for at sammenligne med andre klasser eller skoler. Når begrebet ”tendens” anvendes i projektet, er det derfor kun baseret på tendensen i denne 7. klasse. Dette er et bevidst valg, da undersøgelsen netop skulle tage udgangspunkt i praktikken, så teori og praksis kan holdes op mod hinanden. Alligevel formår både den kvantitative og kvalitative undersøgelse at udlede væsentlige pointer, der både præsenterer fagligt stærke, middel og svage elever.

Den kvalitative metode tilgodeser at kunne *”beskrive fænomener i deres kontekst og på den baggrund levere en fortolkning, der giver en øget forståelse af fænomenet”* (Justesen, 2010: s. 17, l.5-7).

Undersøgelsen er anvendt i form af interviews med eleverne (Lydfil 1 og 2). Ligeledes er der anvendt et spørgeskema til dansklærerne på skolen (bilag 3) som en erstatning for et semistruktureret interview. Af logistiske grunde var det ikke muligt at interviewe alle dansklærerne, og derfor blev interviewet formuleret i et spørgeskema. Undersøgelsen med dansklærerne var for at få en indsigt i, hvorvidt de medtænker læringsstrategier ind i undervisningen. At lave undersøgelsen gennem et spørgeskema frem for et semistruktureret interview gav den konsekvens i praksis, at der ikke var mulighed for at stille uddybende spørgsmål undervejs. En kvantitativ undersøgelse kunne også vælges, hvor alle lærerne på skolen, ville få et spørgeskema, der kunne kvantificeres og gøres målbar. Spørgeskemaet blev dog udarbejdet som en kvalitativ undersøgelse for at få åbne spørgsmål og nuancerede besvarelser.

Elevinterviewene tog udgangspunkt i de spørgsmål, der blev anvendt i den kvantitative undersøgelse. Det gav for mulighed for at gå i dybden med elevernes svar i deres spørgeskema og undersøge forskellige situationer, som en empiri af kvantitativ karakter ikke kan. Dog skal man være opmærksom på, at den kvalitative metode nemmere kan få et subjektivt perspektiv, og at den kan være svær at sammenligne med andre undersøgelser (Justesen, 2010: s. 17).

I interviewene er der anvendt kvalitative spørgeteknikker i form af gruppeinterviews. Dette betyder, at både udspørger og respondenterne, i dette tilfælde jeg selv og en gruppe af eleverne i 7.c, alle var fysisk til stede. For at kunne udføre et brugbart interview kræves der en udarbejdelse af en spørgeguide. En spørgeguide kan udledes som udspørgerens manuskript, hvor der er oplistet spørgsmål, som er forberedt på forhånd. Disse spørgsmål er udspørgerens guide gennem interviewet (Harboe, 2013). I denne situation tog jeg - som nævnt ovenfor - udgangspunkt i spørgeskemaet fra min kvantitative undersøgelse (bilag 2).

Ifølge Thomas Harboe er fordelen ved den kvalitative metode generelt, at udspørgeren kan stille uddybende spørgsmål til de svar, som respondenten giver. Steinar Kvale, som er forsker indenfor den kvalitative metode, anvender begrebet semi-struktureret interview (Kvale, 2009). Denne metode blev benyttet i interviewene med eleverne og gav mulighed for at udføre et mere autentisk interview, Dette gav lejlighed til at kunne stille spontane spørgsmål for at tilpasse interviewet i forhold til respondenternes svar. Ligeledes betød det, at eleverne følte sig vigtige og centrale for undersøgelsen, når det ikke vir-

kede som om, at alle respondenter havde fået de samme spørgsmål, og at jeg ikke fulgte en bestemt ”dagsorden” for spørgsmålene.
Ifølge Harboe er det en fordel at udarbejde en spørgeguide, som resulterer i, at respondenterne kan få de enkelte spørgsmål uddybet, hvis de er formuleret uklart. (Harboe, 2013). Denne metode var yderst relevant at drage nytte af i interviewene med eleverne, da Kvale netop antager, at hovedopgaven for udspørgeren er, at formulere spørgsmål respondenten kan forstå (Kvale, 2009). I det udførte interview blev denne problemstilling klar, da der var en tendens til spørgsmålsformuleringer og anvendte synonymer, som var for svære for eleverne at forstå. Ved uhensigtsmæssig kommunikation blev der suppleret med spontane og uddybende spørgsmål, som resulterede i kvalificerede besvarelser. Her kunne det sikres, at ikke-forståede spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen blev afklaret og derved forstået.

En ulempe ved at foretage en undersøgelse som et interview er, at det kan opleves som en opstillet situation, hvor én stiller spørgsmål, og én anden svarer. Derfor ligger der en relativ stor rolle ved den, der interviewer. Udspørgeren skal være opmærksom på ikke at påvirke respondentens svar, men i stedet udelukkende være udspørger (Harboe, 2013: 78). Når udspørgeren lytter og bruger de enkelte svar til videre spørgsmål og dialog, vil det medvirke til at mindske påvirkningerne fra udspørgeren. Ved kun at bruge få nøgleord eller enkelte spørgsmål vil fokus altså udelukkende være på respondenten (Harboe, 2013).

Ved den kvantitative undersøgelse havde eleverne fordel i at have spørgsmålene på skrift og på denne måde have mulighed for at reflektere over deres svar. Omvendt kunne en risikofaktor være, at de ikke forstod indholdet i alle spørgsmål og ikke havde mulighed for at få dem uddybet, hvilket kunne stille spørgsmålstegn ved validiteten af den indsamlede empiri.

I forlængelse af den kvalitative og kvantitative undersøgelse anvendtes dialog på klassen som en måde at indsamle empiri på. Dette var tiltænkt som en måde at samle op på ”løse ender”, der var kommet ud af spørgeskemaerne og interviewene. Elevernes holdninger til elev-elev-feedback blev i denne dialog bekræftet i problemstillingen omkring elevernes fokus på karakterer som motivation. Selvom det kan debatteres, hvorvidt en dialog på klassen er et validt grundlag for empiriindsamling, gavnede det undersøgelsen, fordi elevernes evner til at tale videre på hinandens pointer, gav mulighed for en faglig kvalificeret diskussion.
De empiriske undersøgelser er anvendt inden for rammerne af den hermeneutiske videnskabsteori i og med, at jeg tolker på de indsamlede empiriske data fra praktikken. Gennem forståelse af forskellige dele som praksiserfaringer, empiri og teori, er jeg kommet frem til en ny forståelse af problemstillingen ved at forstå de nævnte dele i en helhed.

4. Elev-elev-feedback

At give feedback mellem elever har forskellige betegnelser. Igennem hele opgaven anvendes begrebet *elev-elev-feedback*, dog med undtagelse, når der refereres direkte fra en teoretiker, som opererer med en anden betegnelse. Elev-elev-feedback er en måde, hvorpå eleverne i en undervisningssituation kan

vurdere hinanden. Trude Slemmen opererer med begrebet *kammeratvurdering* for at understrege, at formålet med vurderingen er at hjælpe hinanden ([e]Wille, 2013: s. 141).

At vurdere sine klassekammerater i folkeskoleregi kræver ifølge Trude Slemmen, at eleverne "ejer" de kriterier, der er opsat for den pågældende opgave. Dette betyder i praksis, at når eleverne skal vurdere hinanden, skal de vide, hvilke kriterier de skal vurdere ud fra. ([e]Wille, 2013: s. 142-143).

Therese Hopfenbecks tilgang til vurdering er ligesom Slemmens, at der vurderes for at lære. Ligeledes påpeger Hopfenbeck, at: "*lærere der lykkes med vurdering for læring, ofte har forskellige former for egenvurdering og parvurdering integreret i undervisningen, da det gør eleverne bevidste om deres egen læring og giver dem selvindsigt i lærerprocesserne"* (Hopfenbeck, 2015: s. 76, l.12-15). Formålet med feedback, uanset om det er fra lærer til elev eller mellem elever, er at reducere kløften mellem de aktuelle og de ønskede vidensniveauer (Hattie, 2014: s. 106). Derfor er det vigtigt, at der er tydelige mål, så eleverne er bevidste om, hvad de skal lære, og hvad det konkrete mål med aktiviteten er ([e]Wille, 2013: s. 99-100).

Ud fra John Hatties videnskabelige undersøgelser om effektiv feedback, opererer han i sin feedback-model med begreberne feed up, feedback og feed forward, som fokuserer på, hvor eleven er, hvor eleven er på vej hen, og hvor eleven skal hen derfra. ([b]Hattie, 2013: s. 20-21) Dette skal være en måde til at *reducere afstanden mellem den aktuelle forståelse og præstation og et mål.* ([b]Hattie, 2013: s. 20, l. 28-29). For at dette lykkes optimalt kræver det ifølge Hattie, at læreren er opmærksom på, hvilket formål feedbacken skal have. Her anskuer han det fra fire forskellige feedbackniveauer: Opgaveniveau, procesniveau, selvreguleringsniveau og personligt niveau. Gennem metaanalyser er Hattie kommet frem til, at niveauerne har hver sin fordel, og at det derfor er vigtigt, at læreren er bevidst om, hvornår de forskellige niveauer har fordel i at anvendes ([b]Hattie, 2013: s. 26-32).

En måde at tydeliggøre overfor eleverne, hvad målet med aktiviteten er, er at opsætte læringsmål for den opgave, eleverne skal give hinanden feedback på. Dette kan enten udformes mundtligt eller skriftligt. Som afslutning på opgaven, er det vigtigt at opsummere sammen med eleverne, om de har opnået læringsmålet ([e]Wille, 2013: s. 101). Dette er en måde, hvorpå læreren kan sikre, at eleverne fagligt udvikler sig af opgaven. Ligeledes gør det eleverne i stand til at vide, hvad de rent faktisk lærer og arbejder med ([e]Wille, 2013: s. 100-101). Dette kan blandt andet gøres i en logbog, i skemaer eller som dialog på klassen.

Læringsmål kan skriftligt udarbejdes på forskellige måder. De kan blandt andet skrives ind i opgaveformuleringen til den pågældende aktivitet; dermed skabes der er et samlet overblik. En anden metode er, at eleverne selv udarbejder deres egne læringsmål for lektionen og den pågældende opgave i samarbejde med læreren med udgangspunkt i de mål, eleven allerede har nået. Dette vil ifølge Slemmen medføre motivation og mestring: "*Det, at elever ønsker at nå de mål, de selv har sat, kan blive en drivkraft, der bidrager til at skabe og opretholde motivation"* ([d]Wille, 2013, s. 69, l. 27-29). Dette vil få eleverne til at føle, at de har ejerskab over deres egen læring og samtidig, at de tænker og handler sådan, at de når målene ([e]Wille, 2013: s. 102).

Udover at elev-elev-feedback kan være medvirkende til at skabe motivation hos eleverne, har den også den fordel, at eleverne kan blive inspirereret af hinandens kompetencer, igennem de tilbagemeldinger, eleverne giver hinanden. Dette kan medføre tillid mellem eleverne, og helt konkret lærer de, hvad de skal kigge efter, når de skal give konstruktive tilbagemeldinger ([e]Wille, 2013: s. 142). Slemmen påpeger direkte, at: *"kammeratvurdering er særlig værdifuldt, fordi mange elever lettere vil acceptere tilbagemeldinger, som kommer fra kammerater end fra en lærer"* ([e]Wille, 2013: s. 143, l. 10-11) og pointerer endvidere, at: *"Kammeratvurdering kan også fremme elevernes kompetence i at vurdere sig selv"* ([e]Wille, 2013: s. 143, l. 14-15).

Der er forskellige måder at implementere elev-elev-feedback på. En måde er at få eleverne til at sige to gode ting og en ting, der kan gøres bedre. Det kalder Slemmen for 'to stjerner og et ønske' (Wille, 2013: s. 144). Dette er en mere uformel måde, som fordelagtigt kan anvendes, når eleverne mundtligt skal præsentere noget. Blandt andet i form af fremlæggelser eller oplæsning. Her er det dog vigtigt ifølge Hattie at være opmærksom på, at ros ikke gør eleverne fagligt dygtigere. Han eksplicerer nøjagtigt, at ros er relateret til personen, hvorimod feedback er relateret til det faglige. I forlængelse af dette understreger han tydeligt vigtigheden af at adskille feedback og ros ([c]Hattie, 2013: s. 165)

En anden måde at udføre elev-elev-feedback på er gennem skrivekontrakter. Dette bliver en mere formel metode, som er gavnligt i forhold til skriftlige fremstillinger. Her får eleverne ejerskab over deres læring, som Slemmen hævder som en vigtig faktor for, at eleverne fagligt udvikles.

Skrivekontrakter kan både gøres mellem lærer og elev samt mellem elever. En fordel ved at gøre det som elev-elev-feedback er, at læreren sparer tid i forhold til ikke at skulle lave kontrakter med alle 24 elever i en klasse. Ulempen er dog, at eleverne risikerer at få en ukvalificeret feedback.

Den givne feedback skal udformes i punkter i skrivekontrakten, som er de faglige områder, eleven skal have fokus på i sin næste skriftlige fremstilling.

Fokusset i forhold til elev-elev-feedback vil derfor være på skrivekontrakter, da den har størst fordel i arbejdet med elevernes skriftlige færdigheder.

5. Praksis

Da jeg startede på min 4. års praktik, havde jeg en teoretisk overbevisning om, at elev-elev-feedback kunne motivere alle elever i en klasse, og at det samtidig kunne være en metode til at udvikle elevernes skriftsproglige kompetencer Jeg oplevede allerede efter de første uger, at dette ikke stemte overens med mine observationer i praksis.

Dette afsnit er med for at lave karakteristik af klassens faglige trivsel for at begrunde samt få et indblik i de problemstillinger, jeg kom frem til undervejs i praktikperioden. Klassens sociale liv spillede ikke en rolle for undersøgelsen og indgår derfor ikke i afsnittet. Beskrivelsen af praksis laves hermed for at lette den videre læsning.

5.1 Klassens faglige trivsel

Inden praktikstart, observerede jeg klassen i flere undervisningssituationer i danskfaget for at få et indtryk af klassens måde at fungere på og lærerens tilgang til at håndtere dem på – både fagligt og socialt. Dette skulle have til formål at skabe input til, hvordan jeg skulle planlægge og gennemføre min undervisning i klassen.

Med det samme blev det observeret, at eleverne i klassen var fagligt disciplineret og bevidste om, at de var der for at blive de bedste. Her oplevede jeg en konkurrence mellem eleverne, som gjorde, at dialog på klassen hyppigt blev anvendt som en måde, min praktiklærer gennemførte sin undervisning på. Dialogen på klassen fungerede optimalt, da alle elever bød ind med det bedste, de kunne.

For stadig at kunne skabe en struktur gennem undervisningen, når den var præget af en del dialog, benyttede praktiklæreren sig af Lene Skovbo Heckmanns *Tjek ind-Tjek ud metode*, hvilket jeg ligeledes praktiserede i praktikken. Dette gjorde det muligt at tilpasse klassens strategi for læring og samtidig inkorporere læringsmålene til klassen. I praksis gik det ud på, at eleverne, inden lektionen startede, opsummerede, hvad de havde lært i forrige lektion. Det varierede, om det foregik på klassen, individuelt eller i grupper. Derefter vurderede jeg, hvorvidt der skulle afhjælpes fejl og forekomme en eventuel justering af undervisningen, så den enkelte elev blev tilgodeset mest muligt (Heckmann, 2015: s. 60). Lene Skovbo Heckmann, som er ekspert indenfor det didaktiske felt, fordelagtiggør denne metode, da den er gavnlig både for eleverne og læreren. Den får eleverne til at blive bevidst om deres egen læring, ligesom læreren kan vurdere, om eleverne er på rette vej (Heckmann, 2015: s. 60). Dette var nødvendigt, da lange dialoger, i en hvilken som helst klasse, kan have tendens til at blive ustruktureret, hvis ikke læreren sætter tydelige mål for dialogen.

I løbet af praktikken erfarede jeg, at den konkurrence, der var blandt eleverne, ikke havde indflydelse på klassens sociale liv, men det gav udfordringer i form af min forudgående forståelse om elev-elev-feedback. Dette skabte netop rammen for min problemstilling.

Selvom alle elever var disciplineret for at lære, var der stadig en differentiering af klassens faglige niveau. Der forekom et stort skel mellem klassens fagligt stærke og fagligt svage elever. Dette medførte, at mit fokus i en dialog på klassen særligt skulle være at få de fagligt svage elever inkluderet i undervisningen.

Elevernes konkurrence med hinanden og differentieringen af det faglige niveau betød, at elev-elev-feedback ikke fungerede, som det var hensigten; at kvalificere elevernes skriftsproglige kompetencer. De specifikke udfordringer belyses senere.

5.2 Undervisningsforløb fra praksis

I mit undervisningsforløb under emnet ”Ikke som de andre” var det overordnede læringsmål at forbedre elevernes skriftsproglige kompetencer. Dette var med fokus på kompetencemålet for dansk fremstilling efter 9. klasse:

"Eleven kan udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i skrift, tale, lyd og billede i en form, der passer til genre og situation" (emu.dk).

I forløbet anvendtes bogen *En god dreng* af Glenn Ringtved. Af praktiske årsager var jeg nødsaget til at bruge denne bog i undervisningen. Efter min vurdering ville 7. klasse blive for lidt udfordret med arbejdet af denne bog, og derfor blev der suppleret med anden senmoderne ungdomslitteratur, som kunne sikre et højt fagligt niveau.

De skriftlige fremstillinger blev udarbejdet på baggrund af den senmoderne ungdomslitteratur, eleverne arbejdede med på klassen, som omhandlede emnet "Ikke som de andre". Eleverne skulle blandt andet skrive et brev eller en dagbogsside ud fra hovedpersonen i hovedværket *En god dreng*. Det var et bevidst valg, da teksterne i undervisningen skulle danne rammen for de skriftlige fremstillinger, eleverne skulle udarbejde. Det skabte en rød tråd gennem klasseundervisningen og de opgaver, de både skulle vurdere og vurderes ud fra. Det gjorde det mere overskueligt for eleverne, når de ud fra deres skriftlige fremstillinger skulle give hinanden feedback. Elev-elev-feedback blev en inkorporeret del i undervisningen, uanset om det var skriftlige fremstillinger eller skuespil, der skulle gives tilbagemeldinger på. Det primære fokus med elev-elev-feedback var dog, at eleverne skulle udvikle deres kompetencer inden for deres skriftlige færdigheder.

I en artikel fra emu understreges vigtigheden af feedback: "*Evaluering og feedback kan medvirke til at gøre afstanden mindre mellem det sted, hvor eleven er og det sted, hvor det er meningen, at eleven skal være"* (emu.dk, l. 15-16). Dette anses derfor som at være en essentiel del af undervisningen, hvilket begrunder mit store fokus på elev-elev-feedback i praksis.

Udover at arbejde med *En god dreng* skulle de blandt andet arbejde med kortprosasamlingen *Grænsebørn* af Bent Haller. Dette anses dog som værende irrelevant for projektet og bliver derfor ikke yderligere beskrevet. Efter at have arbejdet med kortprosateksterne skulle de ud fra deres tolkning af en af teksterne skrive en novelle (Bilag 1). Undervisningen bar præg af, at jeg i starten ikke havde et fuldstændigt billede af elevernes forskellige niveauer i forhold til deres danskfaglige kompetencer, som var vigtigt i forhold til de par -og gruppesammensætninger, der blev lavet i forbindelse med elev-elev-feedback. Det viste sig senere at være en fordel, idet der var mulighed for at se alle fordele og ulemper i forskellige sammensætninger i forhold til elev-elev-feedback. Konsekvensen heraf uddybes senere.

5.3 Mit læringssyn i praksis

I observationstimerne op til praktikforløbet blev det klart, hvilken form for undervisning praktiklæreren foretrak og dermed implementerede i klassen. Dette tydeliggjorde, at det udarbejdede praktikforløb skulle tage udgangspunkt i dialog på klassen sammensat af gruppearbejde. Gruppearbejde foregik både parvis samt i tre- og firemandsgrupper.

Da de skriftlige fremstillinger, som skulle danne grundlaget for elev-elev-feedback, tog udgangspunkt i de valgte aktiviteter på klassen, var det vigtigt at gennemføre en undervisning, hvor eleverne opnåede et fagligt udbytte, der kunne udvikle dem. For netop at opnå den størst mulige læring hos disse elever,

benyttede jeg generelt det socialkonstruktivistiske læringsblik (Piaget, 2008: s. 301-352). Med afsæt i den socialkonstruktivistiske tilgang var formålet, at eleverne dannede sig en forståelse for stoffet inden, de skulle ud at arbejde. Det gjorde de gennem ”gode spørgsmål”, som i udgangspunktet var lærerstyret, men som udfoldede sig til at blive en dialog på klassen. Dette skulle føre til, at de blev udfordret i en kognitiv konflikt, som skulle danne grundlag for undren, refleksion og erfaringsdannelse. I gennemførslen af undervisningen erfarede jeg, at ’aktiv lytning’ var en optimal måde på at gøre eleverne bedre i denne klasse. Elevernes måde at reflektere over hinandens holdninger og svar, for derefter at supplere og tale videre på hinandens pointer, gjorde dialogen i klassen kvalificeret.

Derudover var de – ud fra tidligere praksiserfaringer - usædvanligt dygtige til at formulere og forklare sig af at være en 7. klasse.

Dette skabte et klassemiljø, hvor eleverne fandt det interessant og lærerrigt at diskutere på klassen. Som tidligere nævnt var der et stort skel mellem de fagligt stærke og fagligt svage elever. Dette kom særligt til udtryk i dialogen på klassen, hvorfor det var lige så vigtigt at inkorporere gruppearbejde, så de svage elever ligeledes følte sig integreret i undervisningen.

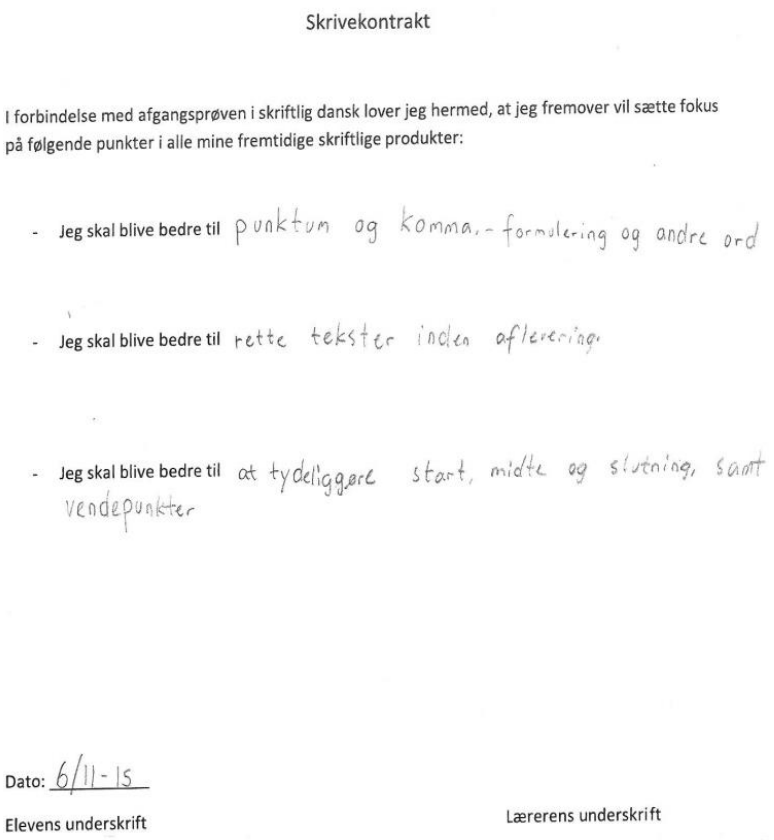
Ulempen ved ’aktiv lytning’ på klassen er generelt, at de svage elever har lettere ved at gemme sig. Dette kom til udtryk i flere undervisningssituationer, hvor der ofte sad omkring fem elever, som ikke bød ind med noget. Her var det svært at anskue, i hvilken grad disse elever fik en forståelse for det gennemgående stof, da de ikke var aktive i undervisningen. Af denne årsag er det netop vigtigt at kombinere dialog på klassen med andre strategier. Derfor blev den socialkonstruktivistiske tilgang også anvendt i fysisk form. Det afspejlede sig blandt andet i opstillingen af møblerne i klasselokalet, hvor eleverne sad i grupper ved firemandsborde. Her foregik læringen i samspil med andre, hvorigennem den enkelte kunne udfordres og ikke havde samme muligheder for at kunne gemme sig bag sine klassekammerater. I en gruppe er alle nødt til at byde ind, så der kan opnås forskellige anskuelser og erfaringer i gruppen. Ud fra en socialkonstruktivistisk tilgang til læring er det: *”barnets egen aktivitet, dets iagttagelser og slutninger, som fører til at det opdager nye former for forståelse*” (Piaget, 2003: s. 70, l. 30-32). Ud fra et professionelt skøn var det dog nødvendigt at have et særligt fokus på elevernes individuelle skriftlige kundskaber for, at en kombination af dialog på klassen og gruppearbejde ville være en optimal måde at udvikle og kvalificere elevernes skriftsproglige kompetencer.

Ud fra min problemstilling, afspejlede tilgangen til vurderingen af de skriftlige fremstillinger sig af den socialkonstruktivistiske tilgang, hvor eleverne skulle være læringsressource for hinanden. Dette danner netop rammen for følgende afsnit.

6. Skrivekontrakter

Under praktikperioden stod det hurtigt klart, at den forhåndsviden, jeg havde tillagt mig gennem teori om elev-elev-feedback, ikke stemte overens med elevernes måde at håndtere det på. Derfor blev det interessant at undersøge, hvilke udfordringer der er ved at anvende en metode som skrivekontrakter (figur 1), og hvordan disse udfordringer kan afhjælpes ved inddragelse af teoretisk viden. Danskfaget i folkeskolen giver eleverne mulighed for at udvikle deres mundtlige og skriftlige færdigheder. Klassen havde inden, jeg kom, haft et stort fokus på mundtlighed i undervisningen. Gennem observationer inden praktikken, var det tydeligt at se, at det afspejlede sig i måden, hvorpå undervisningen foregik

samt tydeliggjorde, hvor elevernes danskfaglige kompetencer lå. Grundet elevernes dygtighed indenfor mundtlighed og det at kunne *"deltage aktivt, åbent og analytisk i dialog"* (UVM 2014) valgte jeg, at det primære fokus på elev-elev-feedback skulle gøres i forbindelse med elevernes skriftlige fremstillinger gennem skrivekontrakter. Det store fokus på mundtlighed resulterede i, at deres skriftligsproglige kompetencer i høj grad gav dem udfordringer inden for opbygningen af sætninger, hvor deres manglende færdigheder inden for grammatik og skelnen mellem skrift- og talesprog ofte gjorde deres sætninger uklare. Dette havde derfor også ofte konsekvenser for forståelsen af det indholdsmæssige i deres skriftlige fremstillinger.


Skrivekontrakt

I forbindelse med afgangsprøven i skriftlig dansk lover jeg hermed, at jeg fremover vil sætte fokus på følgende punkter i alle mine fremtidige skriftlige produkter:

- Jeg skal blive bedre til punktum og komma, - formulering og andre ord
- Jeg skal blive bedre til rette tekster inden aflevering.
- Jeg skal blive bedre til at tydeliggøre start, midte og slutning, samt vendepunkter

Dato: 6/11-15

Elevens underskrift Lærerens underskrift

Figur 1

Det er netop i de skriftlige fremstillinger, at elev-elev-feedback kan fungere optimalt, da begge parter har mulighed for at udvikle sig. Elev-elev-feedback er mere konkret, når det er skriftlighed, der skal vurderes, da der kan henvises til konkrete eksempler fra teksten. Dette medfører en validitet mellem eleverne, når fejlene kan dokumenteres og ikke kun er ud fra et personligt skøn.

Skrivekontrakter kan altså være et redskab til at styrke elevernes skriftlige færdigheder, som samtidig giver mulighed for at inddrage eleverne og gøre feedback til en del af undervisningen.

Udfordringen er dog, at elevernes faglige niveau inden for skrivekompetencer i en klasse kan spænde vidt. Dette var også tilfældet i 7.c. I praksis betød det, at når eleverne skulle give hinanden feedback og være læringsressourcer for hinanden, var det begrænset, hvor brugbar responsen var.

6.1 Hatties feedbackmodel med inddragelse af elevtekst

I følgende afsnit vil der ud fra Hatties feedbackmodel (Figur 2) med inddragelse af en elevtekst fra praktikken eksemplificeres, hvordan en metode som skrivekontrakter kan optimeres og være med til at udvikle og kvalificere elevernes skriftsproglige kompetencer med et afsæt i en faglig differentiering i klassen.

I en undersøgelse foretaget af Danmarks evalueringsinstitut (EVA) bliver det klarificeret, at feedback og elevernes inddragelse i undervisningen er to af de vigtigste didaktiske aspekter for elevernes faglige udvikling (EVA 2013). Det samme påpeger Hattie i sin forskning om effektiv feedback. Derfor er det

vigtigt som lærer at gøre sig bevidst om, hvad formålet med elev-elev-feedback netop skal være, når dette inddrages i undervisningen.

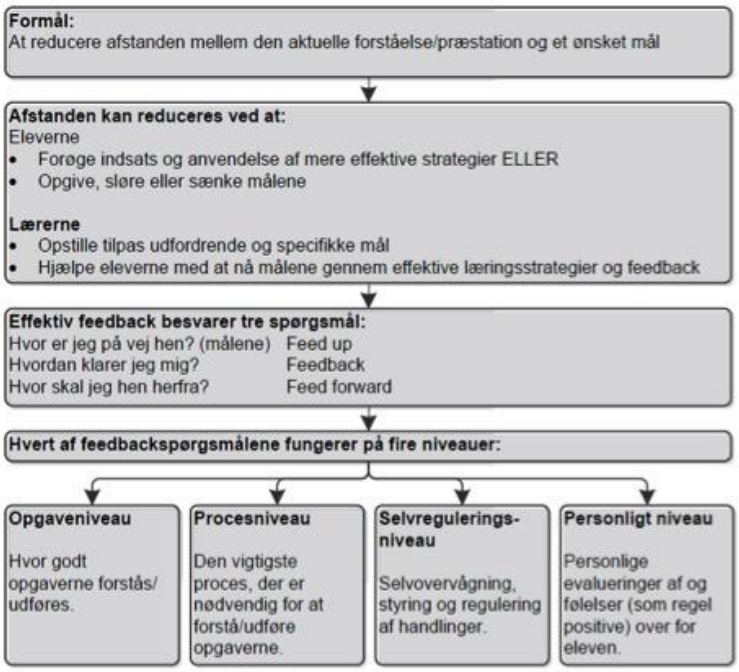
Når man vælger at arbejde med skrivekontrakter i forbindelse med at udvikle elevernes skriftsproglige kompetencer, skal man være opmærksom på, hvilke kriterier eleverne skal give feedback ud fra. Eleverne skal have tydeliggjort, indenfor hvilken ramme feedbacken skal foregå, og hvad de skal fokusere på, når de skal give tilbagemelding til deres kammerater. Læreren bør her medtænke videns- og færdighedsmålene ind i processen og derud fra eventuelt opstille læringsmål, som eleverne skal give feedback ud fra. Der påpeges netop i et teoretisk perspektiv, at synlig læring og tydelige mål kan være med til at motivere eleverne for på denne måde, at eleverne får følelsen af, at de får ejerskab over deres læring ([e]Wille, 2013: s. 108)

I praktikken var målet, at elevernes skriftlige færdigheder skulle udvikles gennem forskellige genre. I denne opgave var kriterierne for feedbacken rettet mod generelle skrivefærdigheder, hvor sproget og opbygningen af sætninger skulle være i fokus og samtidig også, hvorvidt de opfyldte kravene for novellegenren. Gennem opgaven skulle de ud fra kompetenceområdet *fremstilling* blandt andet opnå disse færdigheds- og vidensmål (UVM, 2014):

- *Eleven har viden om sproglig korrekthed*
- *Eleven kan fremstille sammenhængende tekster i forskellige genrer og stilarter*

Dette var første gang, de både skulle prøve at arbejde med skrivekontrakter samt elev-elev-feedback, hvilket resulterede i, at de på forhånd ikke havde opstillet læringsmål ud fra feedback fra tidligere skriftlige fremstillinger. Disse elementer vil afspejle sig i den feedback, jeg som underviser vil give til Cecilies novelle på de forskellige niveauer. Elevteksten er vedlagt som bilag (Bilag 1).

Ud fra Hatties tre feedbackspørgsmål: *Hvor er jeg på vej hen*, *hvordan klarer jeg mig*, og *hvor skal jeg hen herfra*, opererer han med fire forskellige niveauer, som kan fungere ud fra alle tre feedbackspørgsmål (Figur 2).



Figur 2

<u>Opgaveniveau:</u>

Dette niveau er rettet imod, hvor godt opgaverne forstås/udføres. Her er feedbacken relateret til opgaven, og den gives ofte som kommentarer til en opgave ([a]Hattie, 2013: s. 188). Feedback på dette niveau relaterer sig til korrekthed – herunder sondringen mellem korrekte og ukorrekte svar ([b]Hattie, 2013: s. 27). Konkrete eksempler fra opgaven kan her

eksemplificeres i vurderingen. En ulempe ved feedback på dette niveau er, at den kun tager udgangspunkt i den konkrete opgave og ikke generaliseres til andre opgaver ([b]Hattie, 2013: s. 28).

- Feedback til elevtekst*:*

Dit sprog er skrevet, som du vil udtrykke dig i daglig tale. Der er forskel på, hvordan man udtrykker sig mundtligt, og hvordan man skal udtrykke sig i en skriftlig fremstilling. Et eksempel på talesprog fra din fremstilling er blandt andet: "… men Janus var ligeglad bare at de vil være venner med ham". Du skal prøve at gå din novelle igennem, læse sætningerne højt for dig selv og ændre dem til skriftsprog, de steder, hvor du kan høre, at du har skrevet det i talesprog.

<u>Procesniveau:</u>

Her sigtes der *"på de processer, der bliver brugt til at skabe produktet eller udføre opgaven"* ([a]Hattie, 2013: s. 189, l. 8-9). Det kan anskues som den vigtigste proces, der er nødvendig for at forstå/udføre opgaverne. Hvilke strategier er påkrævet for at løse opgaven? Kan andet anvendes? Her kan der opdages fejl samt finde strategier/ideer til at løse opgaven. Den er effektiv i forhold til styrkelse af dybere læring i forhold til feedback på opgave- og produktniveau, da eleven selv skal reflektere og ikke får svarene givet ([a]Hattie, 2013: s. 189).

- Feedback til elevtekst:

Du blev bedt om at omskrive dine sætninger fra talesprog til skriftsprog, men du er gået i stå. Har du et bud på, hvorfor du måske har svært ved at vurdere det, og kan du eventuelt prøve at bruge en anden strategi? For at se om du udtrykker dig i skrift- eller talesprog kunne du for eksempel se, hvordan du har bygget sætningerne op, om der blandt andet er grundled og udsagnsled på begge sider? Du kan også prøve at se, om du skriver i den samme tid under hele fremstillingen?

<u>Selvreguleringsniveau:</u>

Feedback som selvregulering "*handler om den måde, eleverne overvåger, målretter og regulerer handlinger på hen imod læringsmålet"* ([b]Hattie, 2013: s. 31, l. 29-30). Hvori består den viden og forståelse, der er påkrævet for at vide, hvad eleven gør? Her skal eleven reflektere over sine valg, og hvad der ellers kunne gøres. Hvordan er eleven kommet frem til resultatet? Hvilke strategier blev der brugt? Dette niveau kan styrke elevens evne til selvregulering – give selvtillid til yderligere engagement til opgaven ([b]Hattie, 2013: s. 31-34).

- Feedback til elevtekst:

Du har fundet ud af, at den strategi, du anvendte, ikke fungerede. Har du et bud på, hvorfor den ikke gjorde det? Kunne du have brugt en anden strategi eller en anden måde at finde frem til, hvordan du kan udtrykke dig mindre i talesprog og mere i skriftsprog? Når du har besluttet dig for en måde at finde frem til det på, vil jeg gerne have, du begrunder det overfor mig.

Personligt niveau:

Dette niveau er ikke med ifølge Hattie, fordi det er en effektiv form for feedback, men grundet, at det ofte opleves i klasserummet. Niveauet omfatter personlige evalueringer og følelser (som regel positive) om eleven i forhold til læringen. Det relaterer sig til direkte til eleven, blandt andet "du er dygtig" eller "godt gået" og ikke til selve produktet. Hattie påpeger, at ros kan svække elevens læring. Rosen anvendes oftest for at mildne kritiske kommentarer, hvilket kan medføre den positive effekt ved sådanne kommentarer. Læreren skal være bevidst om vigtigheden af ros, men at ros ikke bør blandes med feedbackinformation ([a]Hattie, 2013: s. 191).

- Feedback til elevtekst:

Du har gjort et godt stykke arbejde, og du er blevet meget dygtig til at skrive i talesprog. Du skal bare fortsætte det gode arbejde fremover, så skal du nok blive dygtig til at skrive.

6.2 Muligheder og udfordringer

De første tre niveauer i Hatties feedbackmodel bygger på konstruktivt feedback, som udgør en progression i elevens læring, hvor det fjerde niveau – personligt niveau - udgør feedback på selvet, altså ros eller ris. Hattie påpeger dog, at det er vigtigt, at man ikke blander ros ind i feedbackmeldingerne, da det "det udvandrer effekten". Ros kan være med til at påvirke eleven i den retning, at de prøver at undgå den risiko, der er involveret i at tackle en udfordrende opgave – især hvis den nærer en stor frygt for nederlag ([a]Hattie, 2013: s. 191-192).

Når elever skal give hinanden feedback ud fra skrivekontrakter, vil feedbacken blive målrelateret. Her vil de give respons på opgaveniveau, da det er konkrete forbedringer, der bliver skrevet på kontrakten, eleven skal arbejde videre på. Eleven bør derfor have tydeliggjort, hvilke(t) niveau(er) eleven skal give feedback ud fra.

Som lærer er det lettere at kunne give feedback ud fra en helhedsvurdering, hvilket kan være en udfordring for eleverne. Her bør de have bestemte kriterier at gå ud fra, og dette kan med fordel gøres sammen med eleverne ([e]Wille, 2013: s. 108). I forlængelse af dette bør læreren klargøre, hvad der skal lægges vægt på i bedømmelsen. Heckmann taler om måltaksonomier, som blandt andet kan afhjælpe udfordringen med feedback ud fra synlige mål i en differentieret klasse, hvor kriterierne for målopfyldelse ikke kan være de samme for alle elever. De overordnede mål for en bestemt opgave kan netop realiseres, hvis der anvendes måltaksonomi. Her bliver målene inddelt i forskellige grader (Heckmann 2015):

1) Jeg kan skrive forståeligt med enkle sætninger
2) Jeg kan variere mit sprog lidt og skrive lidt længere sætninger
3) Jeg har et meget varieret sprogbrug og varierede sætningskonstruktioner (Heckmann 2015, s. 161):

Måltaksonomier giver i udarbejdelsen af skrivekontrakter eleverne muligheden for at give noget konkret feedback, og på denne måde inkorporeres der en form for ”tjekliste”, hvor eleverne kan sammenligne med det taksonomiske niveau, der afspejles i fremstillingen. Det giver en vished for eleverne om, at der er forskellige niveauer, hvorpå et bestemt mål kan opnås. Hertil kan vurderingen forekomme, og modtageren af feedbacken kan få konkretiseret på hvilket måltaksonomisk niveau, eleven befinder sig.

Skrivekontrakter giver mulighed for at anvende feedback på opgaveniveau, men det lægger ikke op til tilbagemeldinger på de andre niveauer. Derfor bliver feedbacken begrænset, da eleven ikke bliver hjulpet med, hvordan processen hen mod det givne mål skal udforme sig. Ligeledes opstår der heller ikke på samme måde en refleksion, som hvis der var feedback på proces- eller selvreguleringsniveauet. Dog muliggør det en målrelateret feedback, som er mere håndgribelig for elever at give hinanden. For at det netop bliver enkelt for eleverne, er det derfor vigtigt, at læreren tydeliggør, hvilke kriterier eleverne skal bedømme ud fra.

Svage elever skal ofte have flest mål på opgaveniveau, hvor fagligt stærke elever kan have på de andre niveauer, da de er mere bevidste om, hvilke fejl de laver. De skal have fokus på, hvordan de selv kan afhjælpes. Dog kan det være vigtigt for de fagligt svage elever, at de bliver bevidste om, hvordan de fejl, de foretager, kan afhjælpes, og dermed er det vigtigt, at de ligeledes får feedback på proces- og selvreguleringsniveauet, så de selv er med i processen mod målopfyldelsen. Konsekvensen ved et fokus på opgaveniveau, hvis ikke de andre feedbackniveauer bliver inkorporeret i responsen, er, at eleverne kun kan forbedre sig ud fra den konkrete opgave, men ikke kan overføre det til næste skriftlige fremstillinger. Cecilie og Emil vurderede hinandens noveller, og selvom Cecilie var den fagligt stærkeste af hende og Emil, var hun stadig generelt på et middel fagligt niveau i klassen. Derfor burde hun have haft flere mål på opgaveniveau, idet hendes skriftlige færdigheder bar præg af generelle sproglige udfordringer. Dette er derfor en udfordring for eleverne at kunne vurdere, hvilket niveau der skal fokuseres på i forhold til, hvilke elever de skal give feedback til.

Ved at anvende skrivekontrakter lærer eleverne at give feedback på opgaveniveau. Selvom det primært er lærerens opgave at give eleverne kompetencer til at kunne give feedback indenfor de andre niveauer, får de ved denne metode ikke mulighed for at udvikle deres færdigheder indenfor feedback på proces- og selvreguleringsniveauet. Dette må anses som en ulempe ved skrivekontrakter. Derfor bør lærerens mål være synlige og til stede i undervisningen. Ligeledes skal læreren sikre sig, at eleverne får mulighed for at få en feedback, der kan hjælpe dem hen mod det mål, der bliver sat gennem feedback på opgaveniveauet. I eksemplet på skrivekontrakten, som er mellem Cecilie og Emil, kan det ligeledes udledes, at målene er opgaverelateret. Målene er udarbejdet ud fra, hvilke kompetencer Emil har til at kunne opdage de fejl, der er i fremstillingen. Derfor bliver skrivekontraktens feedback afgrænset i forhold til deres faglige niveau.

En observation fra praksis er netop, at udfordringerne opstår, når Emil, som er den svage elev i denne sammensætning, ikke har kompetencer til at opdage Cecilies fejl. Dette skaber en ukvalificeret vurdering samt medfører, at Emil ikke fagligt udvikler sig ved at rette den skriftlige fremstilling. I en skrivekontrakt, hvor det er mellem en lærer og en elev, vil læreren have kompetencer til at kunne opdage alle fejl og på denne måde dermed kunne udarbejde en skrivekontrakt, som er skabt ud fra et mere validt

grundlag. Cecilie får i dette tilfælde ikke en brugbar tilbagemelding, som kan udvikle hendes skriftlige kompetencer. Samtidig retter hun en skriftlig fremstilling, hvor det er for ”let” at se fejlene, hvilket ikke skaber udfordringer. Udover, at det er vigtigt, at læreren opstiller strategier for, hvad eleverne skal fokusere på i deres respons, skal man som lærer gøre sig bevidst om, hvad formålet med elev-elev-feedback i den pågældende situation skal være. Elev-elev-feedback kan både have til formål, at modtageren af den konstruktive kritik bliver bevidst om sine fejl, derudover kan øvelsen også have til formål, at det er den, der retter, der igennem andres fejl, bliver mere bevidst, når han/hun skal skrive.

En måde at undgå, at elever med forskelligt fagligt niveau indenfor skriftlighed skal vurdere hinandens fremstillinger, er, at jeg som lærer sætter dem sammen således, at det skriftlige niveau i udgangspunktet er det samme. Dog er det i praksis ikke altid muligt, hvis det ikke rent logistisk kan gå op, og samtidig vil de svage elever ikke udfordres i sværere fremstillinger end på deres eget niveau. Dette kan resultere i, at deres skriftsproglige kompetencer ikke udvikles, og ligeledes opdager de ikke de fejl og udfordringer, der kan være i de fagligt stærke elevers skriftlige afleveringer, da sætningsopbygningen og blandt andet forfelterne vil variere i forhold til fagligt niveau.

Når læreren vælger at anvende elev-elev-feedback, er det stadig vigtigt, at læreren har et overblik over elevernes læringsproces. For netop at sikre dette i praktikken læste jeg skrivekontrakterne igennem for at få et overblik over, hvad der ifølge skrivekontrakterne hyppigt forekom af fejl i de skriftlige fremstillinger. Dog kan udfordringen her være, at når eleverne udfylder hinandens skrivekontrakter, skriver de punkterne overordnet og kun de punkter, eleven har kompetencer til at kunne se, der er fejl i. Dette afspejler sig også i eksemplet på den skrivekontrakt, der er vedlagt, hvor der ikke nævnes, at Cecilie skal være opmærksom på anvendelsen af talesprog. Eleverne har samtidig svært ved at komme med eksempler for deres begrundelse af feedback. Hvis læreren i samarbejde med en elev skulle udarbejde en skrivekontrakt, ville læreren have større potentiale for at kunne specificere fejlene og dermed give eleven mulighed for at være opmærksom på den type fejl, eleven hyppigst laver. Feedback mellem lærer og elev har dog ligeledes sine ulemper, hvilket der på grund af projektets omfang ikke yderligere vil belyses.

En erfaring fra praktikken var også, at når eleverne opdagede fejl, var de ikke altid klar over, hvad de skulle rettes til, og dette kunne netop være blevet afhjulpet ved at inddrage feedback på proces- og selvreguleringsniveau. Eksemplet fra den novelle, der er vedlagt, ville Cecilie ikke kunne vide, hvordan talesproget skulle omskrives til skriftsprog ved kun at have fået feedback på opgaveniveau. Derfor kan det igen understreges, at selvom feedbacken foregår mellem eleverne, bør læreren stadig være til stede i processen.

En vigtig forudsætning for, at en metode som skrivekontrakter kan optimere elevernes skriftsproglige færdigheder er, at modtageren af feedbacken selv skal skrive under på skrivekontrakten. Hvis de skal involveres, skal de motiveres. De skal selv beslutte, hvad de skal blive bedre til. I praktikken opstod der en tendens til ulige magtfordeling. Det er vigtigt at anerkende, at der er et asymmetrisk forhold imellem elever i en klasse, som kan skabe udfordringer, når elever skal vurdere hinanden, men det er altafgørende for feedbackens kvalitet, at der bliver skabt en autoritet mellem afsender og modtager af feedbacken. Dette gøres blandt andet ved at have struktur over feedbacksamtalen, så eleverne er bevid-

ste om, hvad der skal fokuseres på. Hvis eleverne ikke har tillid til hinanden fagligt, må man finde andre strategier for, at de kan hjælpe hinanden alligevel. For at det ikke skal være på faglige præmisser, kan det blandt andet være undringsspørgsmål, som giver mulighed for refleksion. Elev-elev-feedback kræver et anerkendende miljø, og når man som lærer vælger at anvende denne form for vurdering, er det derfor vigtigt, at læreren stadig er bevidst om elevernes forskellige faglige udfordringer for at tilgodese hver enkel elevs behov for udvikling.

6.3 Opsummering

I anvendelsen af skrivekontrakter skal læreren være bevidst om, hvad formålet med dem skal være. Elev-elev-feedback kræver generelt, at eleverne er bevidste om, hvilke kriterier, der skal vurderes ud fra. Derfor skal læreren sætte tydelige mål for den pågældende opgave. Ved at medtænke Hatties fire feedbackniveauer giver det mulighed for at skelne mellem de forskellige måder at give feedback på. En metode som skrivekontrakter lægger op til, at eleverne skal anvende feedback på opgaveniveau, ligesom det tilsidesætter de andre niveauer, som er mere procesorienteret. Dette skal læreren have øje for i arbejdet med skrivekontrakter, da det både kan skabe muligheder og udfordringer.

7. Begrebsafklaring

Inden praktikforløbet havde jeg en teoretisk overbevisning om, at elev-elev-feedback kunne fungere i en hvilken som helst klasse. Under praktikperioden erfarede jeg, at dette ikke stemte overens med mine forventninger. Dette handlede blandt andet om de udfordringer, der opstår i en klasse, når niveauet mellem de fagligt stærke og fagligt svage elever er meget forskelligt. Ligeledes skyldtes det elevernes konkurrence med sig selv og hinanden om at være den bedste. For at kunne være det krævede det ifølge eleverne at få en karakter på alt det, som de havde udarbejdet. Derfor opfattede de ikke elev-elev-feedback som en måde, hvorpå de fagligt kunne udvikles, da motivationen for at få en karakter ikke var til stede i processen hen mod målet - det færdige produkt.

I følgende afsnit vil jeg netop komme med løsningsforslag til, hvordan jeg som lærer kan opbygge en kultur i klassen, hvor elev-elev-feedback kan skabe den nøjagtige motivation for, at eleverne kan udvikle og kvalificere deres skriftsproglige kompetencer.

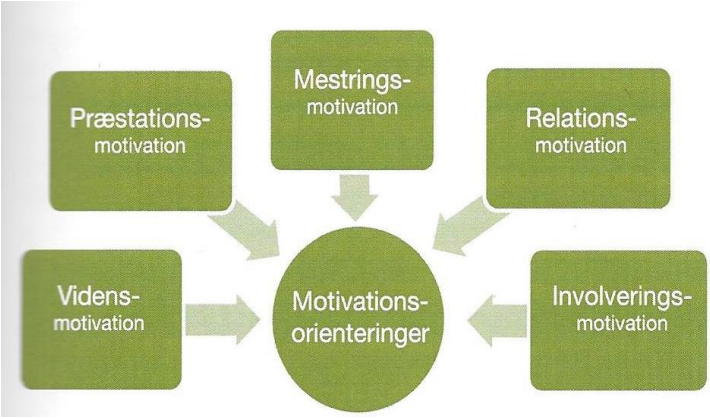
For at undersøge ovennævnte problemstilling kræver det en afklaring af begreberne *motivation* og *læringsstrategier*, da det er ny forskning indenfor disse felter, jeg vil tage udgangspunkt i.

7.1 Motivation

Begrebet kan afklares på forskellige måder og bør derfor afgrænses for at skabe en sammenhæng til min problemstilling.

For at præcisere begrebet fokuseres der på Noemi Katznelsons teori om motivation, som det fremstår i bogen 'Unges motivation i udskolingen', hvor flere forskere er kommet frem til en ny forståelse af motivation gennem både kvalitative og kvantitative data. Katznelson har en ph.d. i uddannelsesforskning, og hendes teori tager blandt andet udgangspunkt i en model om motivationsorienteringer (Figur 3). Der vil forekomme en afgrænsning af redegørelsen, hvor kun de vigtigste elementer fra modellen, i forhold til min problemstilling, vil anskueliggøres.

Når man generelt beskæftiger sig med motivation har begrebet en tendens til at blive unuanceret, og ofte lægges der vægt på den motivation, der er i forbindelse med elevernes viden og interesse. Noemi antager, at der er flere faktorer i spil, når man skal motivere unge i undervisningen. Modellen viser, at der er forskellige retninger at forstå motivation indenfor, og disse bør ses i sammenhæng og fungerer bedst, når de komplementerer hinanden. Det er lærerens professionelle skøn at vurdere, hvornår de forskellige motivationsorienteringer skal anvendes i forhold til hvilken undervisnings- og didaktisk situation, der er tale om (Katznelson, 2015).



Figur 3

Vidensmotivation skabes gennem den viden, eleverne får via det lærte stof i skolen. Her bliver de motiveret af at kunne se en sammenhæng mellem den faglige viden, skolen underviser i og koblingen til deres eget liv. Denne form for motivation er bygget op om en nysgerrighed i forhold til faget, og typisk handler det for mange unge om, at de interesserer sig for specifikke emner. Her opnås der altså en motivation i undervisningen, når elever bliver nysgerrige på omverdenen og kobler det til elevens egen verden (Katznelson, 2015).

Denne motivationsorientering var ikke et fokusområde i praktikken, dog er det stadig relevant for projektet, da elevernes interesse for mit valgte stof i praksis havde en stor betydning for engagementet i undervisningen, hvilket afspejlede sig i de andre motivationsorienteringer.

Præstationsmotivation "retter sig mod den læring, som kan aflæses i karakterer, eller som man kan 'komme op i' til eksamen" (Katznelson, 2015: s. 14, l. 20-22). Den lægger op til, at måden, man kan motivere sine elever på, er ved at give dem karaktere for deres præstation. Ligeledes er præstationsmotivation også en metode, hvor selvdisciplinen i udarbejdelse af opgaver opretholdes, da eleverne ved, at jo bedre opgaven er, jo bedre karakter får de. Ydermere er der også et konkurrenceelement i denne orientering, som skaber en øget motivation for og mellem eleverne. (Katznelson, 2015).

Denne motivationsorientering er relevant for projektet, da eleverne i høj grad var optaget af denne orientering, hvilket danner grundlaget for min analyse.

Mestringsmotivation foregår, når eleverne mestrer noget nyt fagligt stof, og de dermed opnår progression i deres faglige udvikling. Katznelsons undersøgelser viser, at der er en særlig sammenhæng mellem motivation og det at mestre et fag, hvilket udspringer af den interesse, der er for den givne opgave, som dermed fører til motivation og mestring. (Katznelson, 2015). Mestringsmotivation opleves særligt i processen hen mod det givne mål, hvor eleven får de såkaldte 'aha' oplevelser og bliver motiveret for at nå målet.

Denne motivationsorientering er relevant for projektet, da eleverne ikke fandt denne orientering tilstrækkelig. Det er netop dette element, der skal sidestilles med præstationsmotivation i analysen.

Relationsmotivation er et centralt element i skolen, og der skelnes mellem lærer-elev og elev-elev. Når der vises interesse fra læreren, skabes der respekt i klasserummet, hvilket fører til, at eleverne ønsker at vise tillid og dermed bliver motiveret for at lære mere. Katznelson påpeger, at det er vigtigt, at læreren ikke 'sætter sig i respekt', men at der igennem relationerne skabes en gensidig respekt (Katznelson, 2015), som gør, at ingen af parterne vil skuffe hinanden.

Denne motivationsorientering er relevant for projektet, da både faglige og sociale relationer har en betydning for kvaliteten af elev-elev-feedback. Det var særligt de faglige relationer, der havde indflydelse i 7.c.

Involveringsmotivation omhandler elevernes involvering i deres læreprocesser. Ligesom både Slemmen og Hattie fordelagtiggør Katznelson elevinddragelse som motivation for læring. Når eleverne involveres i deres læreprocesser, skabes der en kreativitet og en mulighed for, at eleverne skal tænke innovativt. Særligt anskues det, at eleverne opfatter læring som noget, de ikke selv er involveret i. (Katznelson, 2015). Når eleverne inddrages i undervisningen, bliver de dermed mindre bevidste om, at det er noget, de skal lære, og her bliver lysten til aktiviteten netop afgørende for elevens faglige udvikling.

Denne motivationsorientering er relevant for projektet, da elev-elev-feedback netop involverer eleverne i deres egen læring.

7.2 Opsummering

Når man beskæftiger sig med motivation, skal man som lærer være bevidst om, at disse orienteringer kan skifte hos eleverne afhængig af, hvilket fag og situation, der er tale om. Samtidig skal man være opmærksom på, at elevernes måde at blive motiveret på i en klasse ligeledes er forskellig. Disse motivationsorienteringer kan være et redskab til at få afklaring på, hvilke(n) motivationsorientering(er) eleverne bliver drevet af, og hvilke udfordringer det dermed kan give.

7.3 Læringsstrategier

Therese Hopfenbeck, som er professor ved Universitet i Oxford, har været optaget af at forske om læringsstrategier. Ligesom afklaringen på *motivation*, vil begrebet *læringsstrategier* også blive afklaret med en begrænsning til relevansen for analysen.

Hopfenbeck antager, at "*læringsstrategier kan være forskellige procedure eller teknikker, som den lærende kan bruge til at udføre en læringsopgave"* (Hopfenbeck, 2015: s. 37, l. 6-8). Dertil er der forskellige måder at anvende læringsstrategier på. Nogle læringsstrategier er synlige. Det kan blandt andet være forskellige notatteknikker, mens andre er mere mentale processer, som på samme måde ikke kan observeres. Fagligt stærke elever er ofte kendetegnet ved, at de har forskellige strategier for, hvordan de kan gribe en opgave an, og at de ved, hvilken strategi de skal anvende til en bestemt opgave. Lærerens opgave er at præsentere forskellige strategier for eleverne igennem undervisningen, *"så eleverne kan lære nye måder at lære på, også i mødet med det nye stof"* (Hopfenbeck, 2015: s. 168, l. 14).

Nogen strategier kan anvendes på tværs af alle fag, mens andre gør mest gavn i specifikke fag. (Hopfenbeck, 2015: s. 37).

Læringsstrategier er en måde for eleverne *at lære at lære*, og Hopfenbeck anvender begreberne selvregulering og selvkontrol i sin forklaring på dette. Når elever kan regulere sig selv, har de mulighed for at modstå fristelser og lære at kontrollere sig selv. De kan altså fokusere på den pågældende aktivitet, fordi de har strategier til at udføre opgaven.

8. Løsningsforslag til kvalificering af elev-elev-feedback

I praktikken var der flere grunde til, at elev-elev-feedback ikke fungerede optimalt. Dette kom særligt til udtryk i, hvordan de håndterede aktiviteter, hvor der ikke blev sat en karakter på deres præstationer, og det blev tydeliggjort i empiriindsamlingen, hvor eleverne både skulle besvare spørgeskemaer suppleret med interviews af en gruppe elever. Dette afsnit diskuterer og behandler den indsamlede empiri og praksiserfaringer med afsæt i anerkendt fagrelevant teori. Derpå udledes løsningsforslag til kvalificering af elev-elev-feedback med henblik på at fremme elevernes skriftligsproglige kompetencer i danskfaget.

8.1 Præstationsmotivation - "Får vi karakter for det?"

Tendensen i klassen var, at eleverne ikke blev motiveret af at få feedback af hinanden. Hvis de skulle have feedback, skulle det være fra læreren, hvilket blandt andet kom til udtryk i de spørgeskemaer, de skulle besvare. Her var der 19 ud af de 24 elever i klassen, som foretrak feedback fra læreren. Dette blev også uddybet i den kvalitative undersøgelse, hvor en gruppe af eleverne blev interviewet. De repræsenterede både fagligt stærke, middel og svage elever fra 7.c. En elev udtalte blandt andet i interviewet:

"*Jeg føler, at når man får feedback fra læreren, at det er lidt mere kritisk end ved eleverne, for jeg føler, at hvis det er mellem elever, vil man gerne være lidt sød ved de andre og sådan noget, og så er der måske nogen, der kan blive irriteret, hvis man siger noget dårligt og sådan noget"* (lydfil 1).

En anden elev forklarede ligeledes til spørgsmålet om, hvem de foretrak at få feedback fra:

"*Når det er lærer, de har mere erfaring"… "De andre (eleverne, red.) har ikke nok forstand på en måde, eller de ser nok heller ikke fejlene, ligesom jeg ikke gør, som lærerne gør"* (lydfil 2).

Feedback fra læreren plejede oftest at hænge sammen med, at de skulle have en karakter, og det var det, de ville opnå med vurderingen.

De fleste elever i klassen var præstationsmotiveret. Selvom mange af eleverne udtrykte, at de foretrak at få en begrundelse for deres karakter, pointerede de også, at det udelukkende var karakteren, de blev motiveret af. I en dialog på klassen gav de særligt udtryk for, at når de ikke fik en karakter for deres præstation, kunne de ikke se et formål med opgaven. Dette skabte udfordringer i arbejdet med elev-elev-feedback, som netop skulle være en metode til at udvikle og kvalificere deres skriftsproglige kompetencer indenfor danskfaget. Det var tydeligt, at de tilfælde, hvor der ikke skulle gives en karakter for deres skriftlige arbejde, men hvor eleverne skulle give hinanden feedback og udarbejde en skri-

vekontrakt, var de ikke på samme måde motiveret. Dette gav konsekvenser for kvaliteten af deres skriftlige fremstilling.

Uanset i hvilken sammenhæng eleverne skal opnå en kvalificeret læring, kræver det, at de er motiveret for at nå de mål, der i sidste ende kræves af dem, og som forenklede fælles mål lægger vægt på (UVM 2014). I den indsamlede empiri fra praktikken var der i 7.c enighed om, at karakteren spillede en rolle for motivationen af opgaven og ligeledes opgavens kvalitet. Sætningen *"får vi karakter for det?"* gik igen hver gang, de fik en opgave eller aktivitet for, som kunne være alt fra diktat til en digital fremstilling. Hvis de fik at vide, at de ikke blev bedømt med en karakter, men at der ville være en anden form for feedback, svarede de ofte med: "*Ej, så er det altså ikke sjovt"*, og *"så gider vi altså ikke rigtig gøre noget ud af det".* Selvom ordet *sjovt* sikkert var en tilfældig vending, har det alligevel skabt en undren. Kan der sættes lighedstegn mellem 'sjov' og 'karakter'? Skal der en karakter på for, at en aktivitet kan være sjov og dermed motiverende at lave?

En af eleverne udtalte i interviewet, at han var sikker på, at det hjalp, hvis man gik ind til opgaven med en positiv tilgang for at kunne håndtere en udfordrende opgave. Meget teori handler netop om, at man i enhver sammenhæng skal være motiveret for at kunne lære. Men kan den positive tilgang kun opleves, hvis de er sikre på, at de får en karakter, og hvordan kan man få sine elever til at rette fokus mod mestringsmotivation frem for at være præstationsmotiveret?

Elevernes styrker var, når de skulle udfolde sig mundtligt. Særligt i dialoger på klassen, hvor de kunne tale videre på hinandens pointer. Det skabte en involveringsmotivation, fordi de blev inddraget i undervisningen. Ofte blev klasseundervisningen brugt som forberedelse til en opgaveløsning, men så snart de skulle udføre opgaven, mistede de motivationen, hvis ikke de fik en karakter. I Katznelsons forskning (Katznelson, 2015: s. 112) viste det, *at "mestringsmotivation i særlig grad spiller en rolle for de fagligt stærke elevers deltagelse i undervisningen"* (Hopfenbeck, 2015: s. 112, l. 27-28). I 7.c var tendensen ikke denne. Her var det særligt de fagligt stærke elever, som var præstationsmotiveret, da målet og karakteren vurderede deres præstation i forhold til deres faglige kvalitet. Dette kan blandt andet skyldes konkurrenceelementet i klassen med hinanden og sig selv, som skabte et fokus på præstationen og hermed karakteren. Her opfattede de det som ligegyldigt, hvordan de var kommet frem til resultatet, "*bare resultatet er godt, og jeg får en god karakter*", som en af eleverne udtalte i en diskussion på klassen.

I den kvantitative undersøgelse (Bilag 2) viste det sig, at størstedelen af eleverne foretrak gruppearbejde som arbejdsform, og dermed var de også relationsmotiveret. Det gav ofte også kvalificeret besvarelser, fordi de kunne bruge gruppens forskellige styrker til at supplere hinanden fagligt. Yderligere forklarede en svag elev i et af interviewene (lydfil 2), at når han kunne relatere til stoffet ud fra hans egen dagligdag, hjalp det til forståelsen af det. Dette relaterer sig til den vidensmotivation, som Katznelson beskriver i sin teori, hvor motivationen sker, når eleverne selv kan relatere til det stof, de bliver undervist i.

Dog var der stadig forskel på, om opgaven, de fik uddelt, skulle vurderes med eller uden en karakter. Ligeledes var det opsigtsvækkende, at selvom eleverne foretrak gruppearbejde og var dygtige til at drage nytte af hinanden, havde de ikke nok tillid til hinanden, når de skulle give hinanden feedback,

som både min kvantitative og kvalitative empiri fra praktikken viste. Dette stemmer ikke helt overens med Slemmens antagelse, om at ”*elever lettere vil acceptere tilbagemeldinger, som kommer fra kammerater end fra en lærer”* ([e]Wille, 2013: s. 143, l. 22-23).
Dette skyldes blandt andet den kultur, der både var i klassen, og som repræsenterede hele skolen. Eleverne fokuserede meget på sig selv og egen succes, og da de selv mente, de individuelt var bedst, stolede de ikke på deres klassekammerater. Ligeledes kunne det skyldes det konkurrenceelement, som optrådte flere gange i praktikken. ”*Gennem karakterne får man anvist sin plads i den symbolske orden”* (Katznelson, 2015: s. 76, l. 18-19). Hvis eleverne delte ud af hinandens faglige ”guldkorn”, kunne de ”risikere”, at de andre elever blev lige så gode som sig selv, hvilket ville udgøre en frygt for at kunne påvirke det faglige hierarki, der var i klassen.

8.2 Mestringsmotivation og selvregulering

Katznelson anvender begrebet ’overlejre’ i en forklaring på, hvordan præstationsmotivation kan påvirke de andre motivationsorienteringer (Katznelson, 2015), hvor den konkrete karaktergivning overskygger elevernes andre måder at kunne blive motiveret på. For at få eleverne til at fokusere på andet end den præstationsmotivation, der ligger i at være optaget af karaktereren, kræver det først og fremmest, at de oplever en kvalitet i den proces, der er hen mod målet, så de kan blive mestringsmotiveret. Det er ligeledes nødvendigt, at læreren skaber en kultur i klassen, hvor det vigtige er processen hen mod målet og ikke karakteren i sig selv.

Når denne proces skal være gennem elev-elev-feedback, kræver det, at denne metode bliver kvalificeret, så eleverne ser et formål med det. En udfordring ved mestringsmotivation er, hvis eleverne ikke bliver udfordret nok i processen, og dette var en tydelig observation i praktikken, hvor de fagligt stærke elever i elev-elev-feedback ikke oplevede en udfordring, når de skulle rette de svage elevers skriftlige fremstillinger. Ligeledes ønskede de svage elever at få en karakter for at se, om der var sket en konkret forbedring ud fra den givne karakter.

I praktikken blev der afprøvet forskellige metoder til at anvende elev-elev-feedback på. Blandt andet skulle eleverne prøve at rette hinandens skriftlige fremstillinger for derefter at give en karakter og til sidst argumentere for vurderingen. Her skulle de anvende Slemmens metode ’to stjerner og et ønske ([e]Wille, 2013: s. 131), hvor de skulle sige to gode ting og en ting, der kunne gøres bedre. Denne metode kan blive meget overfladisk, når det er en vurdering af skriftlige fremstillinger, da vurdering til dette kræver en mere specifik og dybdegående feedback. Denne form for feedback blev altså ikke kvalificeret nok, hvilket skyldtes, at eleverne ikke havde fået opstillet præcise kriterier for, hvad de skulle lægge vægt på i vurderingen. Selvom eleverne ikke skulle udarbejde deres egne læringsmål, var det tydeligt at se, at de gange, eleverne var bevidste om deres egen læring og processen derhen samt var klar over, hvilke mål og kriterier, der skulle opfyldes, var deres kvalitet i feedbacken til hinanden også mere brugbar. Dette tydeliggjorde, at deres selvregulering, strategi for at lære og bevidsthed for deres egen læring spillede en central rolle i forhold til kvaliteten af elev-elev-feedback.

Som det fremgår af afsnittet om skrivekontrakter kan skrivekontrakter fungere mellem elever som en metode til at udvikle elevernes skriftsproglige kompetencer, når der er sat tydelige kriterier fra læreren.

Skrivekontrakter skal få eleverne til at blive mestringsmotiveret og ikke præstationsmotiveret, selvom det alligevel har en sammenhæng. Skrivekontrakterne er produktrelateret, hvilket gør det mere håndgribeligt for eleverne i en feedbackproces. Her bliver feedbacken mere målbar, men omvendt udfordrer det eleverne i at tænke procesorienteret. Skrivekontrakterne får også eleverne til at reflektere over vurderingen, da de sammen skal blive enige om at opstille punkter i kontrakten.

En vigtig forudsætning for, at en elev kan vurdere sig selv og andre, er, at der er opstillet klare og synlige læringsmål (Hopfenbeck, 2015, s. 76). Dette må derfor være lærerens opgave at sikre, at eleverne har kriterier at gå ud fra, når de skal være læringsressourcer for hinanden.
For at kunne være læringsressourcer for hinanden som elever er et af de vigtigste aspekter i denne proces selvregulering. Dette kan eleverne lære, hvis de får kendskab til deres læringsstrategier. Når eleverne først er blevet bevidste om deres egne strategier for læring, har de bedre mulighed for at give andre elever tilbagemeldinger, fordi de er bevidste om deres egen læringsproces (Hopfenbeck, 2015). El*everne bliver altså ikke kun bliver klar over, hvad de lærer, men også hvordan de lærer* ([e]Wille, 2013: s. 127, l. 15-16). Her bliver det ikke afgørende, i hvor høj grad eleverne evner det konkrete faglige stof, som der skal gives feedback på, men her er det afgørende, at eleven – gennem sin bevidste brug af strategier – kan hjælpe sin klassekammerat til at anvende læringsstrategierne for at forbedre det faglige udbytte. Dog var det tydeligt i praktikken, at de elever, som havde klare strategier for, hvordan de skulle gribe en opgave an, også var de fagligt stærke elever. Dette blev understreget i den kvalitative undersøgelse. Yderligere kunne det have været interessant at finde ud af, om de fagligt stærke elever i klassen egentligt havde kompetencer til at kunne give feedback på selvreguleringsniveauet. Dette blev af tidsmæssige årsager undladt.

Til spørgsmålet, om de anvendte en bestemt strategi, og hvordan de greb opgaven an, når de skulle udarbejde en skriftlig fremstilling, svarede en fagligt svag elev: *"Jeg har ikke sådan nogen speciel strategi, det er bare lidt forskelligt, hvad jeg gør"* (Lydfil 2). Hvor den stærke elev til samme spørgsmål svarede:

*"Jeg skriver alt det, der falder mig ind, og så må jeg bare ændre på det. Jeg tror altid, det er sværere at få skrevet noget, hvis man tænker over det, men hvis man så har skrevet det, man skal skrive, kan man altid ændre i det og omformulere, bare man holder sig inden for genren" (*Lydfil 1).

Derfor er det altafgørende for feedbackens kvalitet mellem elever, at de er bevidste om deres læringsstrategier, for at de kan give en konstruktiv feedback til hinanden, men hvordan lærer man sine elever *at lære at lære?*

Hopfenbeck præciserer det tydeligt ved at inddrage begreberne selvregulering og selvkontrol. Hun anvender begrebet selvregulering, når hun skal forklare tilegnelsen af læringsstrategier. *Selvregulerede elever er det samme som beskrivelsen af idealeleven, der tager ansvar for egen læring* (Hopfenbeck, 2015: s. 21, l. 24-25). Udover, at de er motiveret for at lære, kan disse elever fastholde et fokus, hvor andre elever har lettere ved at blive distraheret og blive opmærksom på noget, der ikke er fagligt relevant. Selvreguleret læring omfatter en bevidsthed om, hvordan man motiverer sig selv og ligeledes, hvilke strategier der skal til for at kontrollere sine læringsprocesser. (Hopfenbeck, 2015: s. 22). Selvreguleret læring skal betragtes som en dynamisk proces, hvor man hele tiden kan lære, hvordan man skal

forholde sig til forskellige elementer i ens tilværelse for at øge ens læring. Hopfenbeck understreger, at man ikke må forveksle læringsstile og læringsstrategier. Læringsstile er elevernes måde at lære bedst på. Oftest kan den foretrukne læringsstil generaliseres til de fleste didaktiske situationer. Læringsstrategier kan læres gennem hele livet, da det ikke tager udgangspunkt i individet, men i arbejdsområder. Læringsstrategier giver eleverne muligheden for at få redskaber til at ”*lære strategier for at tilegne sig viden i forskellige sammenhænge i de forskellige fag”* (Hopfenbeck, 2015: s. 22, l. 37-38), og i forlængelse af dette gøre eleverne bevidste om, *at det at lære at lære er en del af processen* (Hopfenbeck, 2015: s. 23, l. 1).

Hun baserer sin forskning på, at: *”Teorien om selvregulering anerkender, at alle elever kan lære gennem hårdt arbejde og viden om selvreguleringsprocesser: Alle elever kan ikke lære lige meget, men alle elever kan altid lære mere* (Hopfenbeck, 2015: s. 23, l. 10-13). Eleverne skal ikke se læring som noget statisk, men at eleven har mulighed for at udvikle sine faglige kundskaber gennem viden om egen tænkning, motivation og brug af strategier. En afgørende faktor for at kunne være selvreguleret er at kende forskellige strategier og vide, hvilke man skal vælge i den bestemte undervisningssituation i forhold til, hvilken opgave der bliver stillet. En vigtig pointe gennem Hopfenbecks forskning er, at ”*motivation er derfor en nødvendig del af selvregulering, og man siger, at evnen til at bestemme sig for at gennemføre noget er afgørende for, i hvilken grad man er i stand til at lykkes med selvregulering”* (Hopfenbeck, 2015: s. 170, l. 10-12). Dette tydeliggør også, at når eleverne er bevidste om deres strategi for at lære, så vil de opnå en større motivation, da de selv har mulighed for at kunne vælge, hvilken strategi der skal til for at gennemføre den konkrete opgave samt justere den undervejs, hvis dette vil gavne resultatet.

Med Slemmens begreb ”selvvurdering”, henviser hun til de elever, som kan vurdere sig selv og reflektere over, hvorvidt et læringsmål eller kriterium er nået ([e]Slemmen, 2013: s. 128). For hende har dette element en afgørende rolle for, om man kan vurdere sine kammerater og kvaliteten heraf. Slemmen har tre forskellige måder at organisere elevernes selvvurdering på:

- Stop op og reflekter
- Se efter egen læringsprogression
- Vurder arbejdet i forhold til kriterier

Her handler det altså om, at eleverne skal vurdere deres eget arbejde, hvorvidt de kan se en udvikling, og om de har opfyldt de kriterier, der var stillet for den pågældende opgave. På denne måde kan eleverne ”*bedre forstå, om de bør ændre strategi eller øve sig mere på det, de arbejder med”* ([e]Slemmen, 2013: s. 129, l. 15-16).

8.3 Læringsstrategier – indvielse og bevidstgørelse

For at kunne gøre eleverne bevidste om deres læringsstrategier, kræver det, at man underviser en klasse mere end 7 uger, som min praktikperiode varede. Det var dog tydeligt gennem deres skriftlige arbejde og i deres feedback til hinanden, at de manglede strategier for at løse de stillede opgaver. Her burde jeg gennem min undervisning lave øvelser, hvor de selv skulle finde en strategi, der passede dem

bedst. I stedet fokuserede jeg på at lave forskellige aktiviteter til dem, som kunne tilgodese forskellige læringsstile, men strategien for at løse opgaven blev negligeret.

I mit indsamlede empiri fra praktikken, hvor jeg gennem et spørgeskema spurgte fire dansklærere på skolen, om de satte fokus på elevernes læringsstrategier og var bevidste om dem, var det tydeligt i deres besvarelse, at de fleste af dem generelt forveksler læringsstile og læringsstrategier. I en af besvarelserne udtaler en af dansklærerne:

"Jeg har tidligere oplevet at give en kollektiv besked og efterfølgende fundet ud af, at flere elever er blevet "tabt", fordi det enten skal visualiseres eller forklares på anden vis" (Bilag 3)

Ligeledes forklarer hun, at hun anvender elev-elev-feedback i undervisningen, og yderligere klargør hun til spørgsmålet om, hvilke læringsstrategier hendes elever anvender, at:

"Jeg bruger gerne evaluering som redskab, så de på den måde bliver bevidste om deres læring, men hvilke strategier de selv anvender, er jeg faktisk ikke umiddelbart bevidst om" (Bilag 3).

Dette viser et eksempel på, at der er lærere, som ikke er bevidste om, hvor stor betydning læringsstrategier har for kvaliteten af feedback mellem elever, og ligeledes hvor stor en sammenhæng der er mellem elever, der er bevidste om deres brug af læringsstrategier og deres faglige kompetencer (Hopfenbeck, 2015).

Her er det netop vigtigt at præsentere eleverne for forskellige strategier, så disse giver eleverne muligheden for at kunne anvende forskellige læringsstile, der passer til fag og situation**.** For at tilgodese hver enkelt elev i en fagligt differentieret klasse, bør læreren netop hjælpe eleverne til at udvikle læringsstrategier. Dette giver læreren mulighed for ikke at være afhængig af at planlægge og gennemføre undervisningen ud fra, hvordan hver enkel elev lærer bedst, da de med bevidst brug af læringsstrategier, har potentiale til at kunne tilpasse sig de forskellige læringsstile i en undervisningssituation. Læringsstrategierne skal blandt andet tilegnes på baggrund af elevernes selvregulering og selvkontrol.

Når eleverne i 7.c skulle udarbejde skriftlige fremstillinger, kunne en læringsstrategi blandt andet være forskellige notat/skriveteknikker, som både kan repræsentere før, under og efter skrivefasen. Skriveundervisningen skal gøres som en proces, hvor eleven og læreren er sammen hele vejen. Ofte praktiseres det således, at eleven udarbejder sin skriftlige fremstilling i klasserummet eller hjemme og derefter afleverer det til læreren, som giver feedback. Forskning indenfor dette felt viser dog, at denne metode er ineffektiv (Kvithyld, 2015), da læreren ikke vejleder, mens eleven skriver. Hvis målet er, *at eleverne skal lære at mestre hensigtsmæssige skrivestrategier, må læreren være aktiv, mens eleverne skriver* (Kvithyld, 2015: s. 39, l. 22-24). Samtidig bør læreren komme med forslag til og præsentere strategier for, hvad eleverne kan gøre i de forskellige faser.

Et konkret eksempel i praksis med udgangspunkt i den novelle, de skulle udarbejde, kunne blandt andet være, at læreren i førskrivningsfasen gav dem et eksempel på en novelle, som der skulle læses højt fælles på klassen. Imens skulle læreren stille eleverne spørgsmål om den opbygning og de sproglige virkemidler, som genren kendetegner (Kvithyld, 2015, s. 41). I praktikken udarbejdede jeg et genreark til eleverne, hvor novelletrækkene var angivet, som vi gennemgik på klassen. Det vanskeliggjorde de-

res forståelse, når genrekendetegnene ikke blev set i en kontekst i et eksempel på en novelle. Derfor ville den metode, som førnævnt, have været fordelagtig for eleverne. Denne strategi ville de senere selv kunne benytte i en præsentation af en ny genre. Her ville de være opmærksom på at skulle lede efter sproglige virkemidler, som gjorde sig gældende i en konkret tekst, som repræsenterede den genre, de skulle skrive indenfor. På denne måde ville de løbende blive præsenteret for strategier, der kunne gøre dem bevidste om, hvordan de kunne håndtere forskellige opgaver. I forbindelse med udarbejdelsen af skrivekontrakter vil det være fordelagtigt, at eleverne skal skrive strategierne ind i kontrakten, så de kan finde dem frem. Disse skal hjælpe dem videre i skriveprocessen. Det kunne blandt andet være, hvilken strategi de skal bruge i førskrivningsfasen. Et eksempel kunne være: *"Jeg skal skrive fem punkter ned, som kendetegner novellegenren".*

En anden pointe i Hopfenbecks forskning er, at eleverne skal lære selvkontrol. Hvis man er selvreguleret, er man også i stand til at kontrollere sig selv. Dermed kan man modstå fristelser og ud fra sine strategier tage de rigtige beslutninger, som kan kvalificere elevernes kompetencer. Selvkontrol vil give dem redskaber til at lære resten af livet. Her referer hun til *skumfidustesten* (Mischel, 2015), som var et forsøg, hvor en række forskere observerede, hvilke strategier en gruppe børn brugte for at modstå de skumfiduser, der lå foran dem. Børnene forklarede efterfølgende, hvilke strategier de brugte, og her var det tydeligt, at: "*selvkontrol og evnen til at regulere sig selv ikke er en statisk, medfødt egenskab, men tværtimod en evne, der kan udvikles og læres og derfor har betydning for, hvordan børn kan opdrages"* (Hopfenbeck, 2015: s. 27, l. 23-25). Det er altså muligt at lære børn teknikker til at reflektere over egen tækning og at kontrollere, det man tænker for at kunne modstå fristelser (Hopfenbeck, 2015: s. 27). Som lærer bør man altså præsentere dem for forskellige strategier, når de skal lære nyt fagligt stof eller tackle en ny opgave. På denne måde får de på sigt muligheden for at vælge, hvilken strategi de vil anvende i en given opgave, og dermed bliver de bevidst om deres brug af læringsstrategier.

8.4 Opsummering

Som lærer skal man gøre eleverne mestringsmotiveret for at elev-elev-feedback i praksis kan fungere. Dette opnås, hvis eleverne kan se, at det ikke er målet i sig selv, men processen mod målet, som fagligt udvikler dem. Her kræver det, at eleverne får hjælp til samt præsenteres for læringsstrategier, der kan give dem mulighed for selvregulering og selvkontrol i udfordrende opgaver. På denne måde er læreren ikke afhængig af at skulle tilrettelægge en undervisning, der tilgodeser hver enkelt elevs læringsstil. Derimod skal læreren sikre, at eleverne gøres bevidste om deres brug af læringsstrategier til at kunne håndtere de forskellige læringsstile, som læreren igennem forskellige didaktiske aktiviteter, præsenterer dem for. Dette vil betyde, at de på sigt vil få en bedre mulighed for at tilpasse sig de forskellige situationer, de bliver stillet i - både i og udenfor skolen.

9. Konklusion

Som tidligere nævnt i opgaven er det vigtigt at understrege, at mit bachelorprojekt og dermed konklusionen bygger på den empiriindsamling og de praksiserfaringer, jeg har fået gennem praktikken. Derfor vil konklusionen også være kontekstbestemt og et andet udfald kunne sagtens være muligt, hvis klassen eller situationen havde været en anden.

Når elev-elev-feedback skal implementeres i en klasse som metode til at udvikle og kvalificere elevernes skriftsproglige kompetencer, kræver det, at eleverne er motiveret. Dette er alt afgørende for, at ethvert didaktisk tiltag kan øge elevers læring. Alle elever har forskellige måder at blive motiveret på. Den konkrete motivationsorientering afhænger af både fag og situation. For at elev-elev-feedback kan fungere i en klasse, hvor der er en tendens af præstationsmotivation, skal læreren få eleverne til at føle mestring i processen hen mod målet og på denne måde gøre dem mestringsmotiveret. Her er det afgørende, at der bliver opbygget en kultur i klassen, der er præget af tillid, så både fagligt stærke og fagligt svage elever kan skabe en kvalitet i feedbacken mellem hinanden. Dette sikres blandt andet først og fremmest ved at gøre eleverne bevidst om de fire forskellige niveauer, der kan gives feedback på.

I anvendelsen af skrivekontrakter, som en måde at anvende elev-elev-feedback i praksis, der skal udvikle og kvalificere elevernes skriftsproglige kompetencer, er det en nødvendighed, at læreren opstiller tydelige mål for den pågældende opgave. Det er samtidig afgørende, at eleverne gøres bevidst om, hvilke kriterier der skal vurderes ud fra. Disse kan med fordel gøres i samarbejde med eleverne. Skrivekontrakter giver eleverne mulighed for at give en feedback, der knytter sig til opgaveniveauet, som gør feedbacken mere målbar. Samtidig negligerer det de andre feedbackniveauer, blandt andet proces- og selvreguleringsniveau, som har en central rolle i elevernes videre udvikling. Læreren bør derfor være opmærksom på dette aspekt i anvendelsen af metoden. Ligeledes er man afhængig af, at eleverne i anvendelsen af elev-elev-feedback har kompetencer til at kunne se hinandens fejl eller stille de rigtige spørgsmål, som kan medføre refleksion for at få en kvalificeret skrivekontrakt, der skaber et validt grundlag for elevernes udviklingspotentialer. Dette kræver, at eleverne er bevidste om deres egne læringsstrategier. Det er netop først, når de er bevidste om deres egne, at de kan give en kvalificeret feedback til hinanden.

Gennem mit empiriske data fra praktikken og et teoretisk fundament er jeg i mit bachelorprojekt kommet frem til, at elevernes faglighed ikke er afgørende for, om man kan give en kvalificeret feedback. Det afgørende er, om man har strategier for at lære. Dog viste empirien, at høj faglighed og bevidst brug af læringsstrategier ofte hænger sammen. Elev-elev-feedback kan derfor kvalificere og udvikle elevernes skriftlige færdigheder, når eleverne er bevidste om deres læringsstrategier og derfor har mulighed for at kunne være kvalificerede læringsressourcer for sine klassekammerater.

Det er lærerens opgave at få eleverne til *at lære at lære*, og dette kan gøres ved at præsentere eleverne for forskellige strategier i undervisningen. Dette skal gøres så tidligt, det kan, så eleverne så hurtigt som muligt har potentiale til at blive bevidste om, hvilke strategier de skal bruge i de opgaver, de får stillet. Dette vil medføre, at eleverne kan regulere sig selv i deres læringsproces, og når de kan det, vil de opleve en selvkontrol, som kan øge og fastholde elevernes fokus i mødet med udfordrende opgaver. Ligeledes vil selvregulering føre til motivation, da eleverne på egen hånd har mulighed for at justere deres valg af strategi undervejs i en opgave for at opnå et højt fagligt udbytte. Dette løsningsforslag kan sikre en kvalitet i elevernes feedback mellem hinanden, som derved kan motivere og udvikle alle elever i en faglig differentieret klasse til at blive kompetente skrivere.

10. Litteraturliste

10.1 Internetsider

http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-dansk#afsnit-4-danskfagets-kompetenceomraader
Sidst besøgt d. 24-03-16. Bruges i forhold til kompetencemålene i dansk

http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/dansk/7-9-klasse/fremstilling
Sidst besøgt d. 24-03-16. Bruges i forhold til færdigheds- og vidensmålene for fremstilling i dansk

http://www.emu.dk/modul/feedback-0
Sidst besøgt d. 11-2-16. Bruges til at understrege vigtigheden af feedback

https://www.eva.dk/e-magasinet-evaluering/2013/evaluering-december-2013/forskningens-fem-bud-pa-god-og-motiverende-undervisning-i-skolen
Sidst besøgt d. 24-2-16. Bruges til at understrege vigtigheden af feedback og elevers inddragelse i undervisningen

10.2 Artikler

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

UVM (2012): *Velkommen til ny nordisk skole,* 2. udgave. Rosendahls Schultz Grafisk
Sidst besøgt d. 07-01-16. Bruges til argumentation af problemstilling

10.3 Faglitteratur:

Dysthe, Olga (2010): 'Læringssyn og vurderingspraksis' i Frost, Jørgen mfl.: *Evaluering i et dialogisk perspektiv,* 1. udgave. Dansk psykologisk forlag

Harboe, Thomas (2013): Metode og projektskrivning - en introduktion. Samfundslitteratur

[a]Hattie, John (2013): *Synlig læring,* 1. udgave. Dafolo

[b]Hattie, John (2013): 'Styrken ved feedback' i Andreassen, Rune (red..): *Feedback og vurdering for læring,* 1. udgave. Dafolo

[c]Hattie, John (2013): 'Aktivering' i Helmke, Andreas: *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet - diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisning*. Dafolo

Hattie, John og Yates, Gregory (2014): *Synlig læring og læringens anatomi,* 1. udgave. Dafolo

Heckmann, Lene Skovbo (2013): *Den gode time,* 1. udgave. Dafolo

Heckmann, Lene Skovbo (2015): 'Hvordan kan måltaksonomier anvendes i skolen som støtte for elevers læring?' i Brønd, Kirsten Frølich (red..): *Læringsmål og taksonomiske redskaber,* 1. udgave. Dafolo

Holm, Andreas Beck (2011): *Videnskab i virkeligheden - en grundbog i videnskabsteori,* 1. udgave. Samfundslitteratur

Hopfenbeck, Therese (2015): ”*Strategier for læring”,* 1. udgave. Klim

Justesen, Lise og Mik-Meyer, Nanna (2010): *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier,* 1. udgave. Hans Reitzels Forlag

Katznelson, Noemi (2015): i Pless, Mette (red..): *Unges motivation i udskolingen,* 1. udgave. Aalborg Universitetsforlag

Kvithyld, Trygve mfl. (2015): *Gode skrivestrategier – på mellemtrinnet og i overbygningen,* 1. udgave. Klim

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2009): *Interview - introduktion til et håndværk,* 1. udgave. Hans Reitzels forlag

Mischel, Walter (2015): *Skumfidustesten – nøglen til selvkontrol,* 1. udgave. Klim

Piaget, Jean (2008): ’Jean Piagets teori om erkendelsen’ i Jerlang, Espen: *Udviklingspsykologiske teorier,* 4. udgave. Hans Reitzels Forlag

Piaget, Jean (2003): ’Opdragelse af omverdenen – Piaget kontra Vygotsky’ i Säljö Roger: *Læring i praksis – et sociokulturelt perspektiv,* Hans Reitzels Forlag

Smidt, Jon mfl. (2013): *På sporet af god skriveundervisning,* 1. udgave. Klim

Säljo, Roger (2003): *Læring i praksis – et sociokulturelt perspektiv,* Hans Reitzels Forlag

[d]Wille, Trude Slemmen (2013): ’Vurdering for læring’ i Andreassen, Rune (red..): *Feedback og vurdering for læring,* 1. udgave. Dafolo

[e]Wille, Trude Slemmen (2013): *Vurdering for læring i klasserummet,* 1. udgave. Dafolo

10.4 Illustrationer

Figur 1 (Eksempel på en skrivekontrakt): Egen empiriindsamling

Figur 2 (Feedbackmodel): [b]Hattie, John (2013): ’Styrken ved feedback’, i Andreassen, Rune (red..): *Feedback og vurdering for læring,* 1. udgave. Dafolo

Figur 3 (Motivationsmodel): Katznelson, Noemi (2015): i Pless, Mette (red..): *Unges motivation i udskolingen,* 1. udgave. Aalborg Universitetsforlag

11. Bilag 1 (Elevtekst)

Grænsebarnet

Det var første skoledag for Janus, han var meget nervøs. Han håbede at hans klassekammerater ville tage godt imod ham. Da timen skulle til at starte, skulle han præsentere sig selv for sine nye klassekammerater og hans nye lære. Hvad skal jeg sige til dem Øh? Hej jeg hedder Jonas, jeg er 13 år gammel, jeg har en far c min mor døde af kræft, da jeg var 2 år gammel. Jonas var meget nervøs og ville meget gerne have det overstået. Der var nogen der grinede og nogen der snakkede, men Janus var ligeglad bare at de vil være venner med ham.

Da de havde fået fri fra skole, kom der nogen fra klassen over til Janus. Det var nogle bøller de sagde noger grimme ord, de sagde at han skulle skifte skole ellers ville de mobbe ham, så Janus blev bange og løb, imen de andre grinede og sagde så var det klart. Der var ingen der talte med Janus, han tænkte lidt på om ham egentligt for venner i denne klasse, men det tror han at han ikke gør. Men Janus tænker på hvordan det kommer til at gå i skole i morgen. Om han skal tage af sted, om bare skal pjække for skole, eller om han egentligt skal flytte skole. Han tænkte bare lidt på om, det var en god klasse han var kommet i, men det vai det ikke.

Da han kom hjem tænkte han på sin mor. Han ville gerne have at hun skulle være ved ham på sin første skoledag. Når der er sket noget godt, eller dårligt skriver han i sin mors dagbog, for det er det eneste han havde tilbage, som tilhørte sin mor. Han tænkte på om hvordan moren har det oppe i himlen, om hun har det godt, eller om hun er alene og ikke har nogen venner deroppe. Og han tænkte lidt på om hans mor kiggede med oppe i himlen, på hans første skoledag.

Janus gik ned i stuen, og så hans far. Faren havde et billede i af moren, imens faren grad. Janus gik over til hans far og tog billedet, og lagde den på bordet. Og hvor de senere krammede, og Janus lagde hans far til a sove, og Janus lagde sig til at sove imens, han lagde billedet ved siden af sig og sov.

Jonas' far sagde at, han skulle lave lektier og spurgte ham om at hjælpe ham, med noget matematik. Faren sagde "jeg kan ikke hjælpe dig, jeg har ikke tid".

Far var blevet vred, efter jeg ikke kunne finde ud af at lave mine lektier. Det havde aldrig været godt med fars temperament. Det kunne godt finde på at tage overhånd, men det var Janus vel vant til nu.

Far havde været sådan i noget tid, så det var ikke noget nyt. Han kunne godt finde på at stikke mig en flad, hvis jeg ikke havde lavet mine lektier. Det var ikke min skyld, at jeg havde svært ved at koncentrere mig. Det var jo ikke min skyld, hvis jeg syntes at alle ordene hoppede op og ned på siden, og det var ikke min skyld, hvis jeg ikke kunne alle tabellerne.

Næste dag i skolen havde jeg et blåt mærke på kinden efter igår.

Dagen før havde vi fået lektier for i matematik, men jeg havde ikke lavet dem. Far gad ikke hjælpe mig, efter jeg ikke kunne koncentrere mig, og derefter gav han mig mærket på kinden. Det kunne have været værre virkelig. På den sidste skole havde far givet mig så slemt et slag, at han ikke kunne sende mig i skole en uge. Han turde ikke. "Hvad nu hvis nogen så det, og sagde det til en voksen" det var hvad, han havde sagt.

Jeg havde prøvet at dække det op, hvilket heller ikke havde gået som planlagt. Nogle af drengene fra en ældre årgang havde set det, så de gik hele tiden rundt og drillede mig.

Jeg havde prøvet at sige det til en lære, Gud ved jeg havde, men de ældre sagde "det er jo bare for sjov". Så var der ikke nogle lærer der ville hjælpe mig. De vidste jo ikke bedre. De troede det bare var drillerier for sjov, men det var så meget mere.

Efter det blev drillerierne bare værre. Pludselig var de blå mærker fra far ikke nok. Det var også noget dumt noget. Forskellen mellem far og drengene fra den højre overgang var, at jeg kunne tilgive far. Ja det var sgu noget dumt noget.

Når man sidder derhjemme føler man sig normalt tryg. Er det ikke hvad et hjem skal betyde for en. Det var måske sådan de andre i klassen havde det når de sad derhjemme. Måske sådan drengene fra den ældre årgang havde det når de sad derhjemme.

Når jeg sidder hjemme er jeg ikke tryg. Jeg er aldrig helt sikker på hvorfor. Måske er det far, måske er det skolen, jeg er aldrig helt sikker.

Måske var det en god ide, det var mere sandsynligt end, at det var en dårlig ide.

Jeg sad med sovepillerne i hænderne. Måske var det min tid allerede nu. Hvem ved, måske ville far holde en begravelse for mig. Sådan en fin en med blomster og det hele. Det var der i hvertfald ikke nogen der vidste endnu. Selv hvis jeg ikke fik den begravelse, jeg måske ønsker mig, så ved jeg at det ikke er fars skyld.

12. Bilag 2 – Spørgeskema (eleverne)

(Elever i 7. klasse – dansk)

Hvordan lærer du bedst? (Kom gerne med et eller flere konkrete eksempler fra en undervisningssituation)

- Gruppearbejde
- Pararbejde
- Individuelt
- Dialog på klassen
- Test
- Andet

Forklaring:

Jeg lærer mest af gruppearbejde fordi jeg kan godt li at diskuterer med andre og få nye gode idéer fra andre som vi så sammen skal arbejde videre med

Hvordan udvikler du dig bedst og forbedrer dig (fagligt)? (Kom gerne med et eller flere konkrete eksempler)

- Feedback fra andre elever
- Feedback fra lærer
- Dine egne overvejelser og refleksioner

Forklaring:

Jeg kan bedst li at få feedback fra læreren via karaktere som jeg så er tilfreds med eller ikke tilfreds med og når jeg ikke får den karakter jeg håbede på arbejder jeg bare endnu mere

Tænker du over, imens du laver en opgave, hvilken strategi (metode) du anvender? (Kom gerne med et eksempel)

hvis ikke det er gruppearbejde kan jeg bedst arbejde med at sidde i et stille lokale hvor ingen snakker til mig

Gør du noget bestemt for at lære bedst? (Kom gerne med et eksempel)

jeg laver mine lektier og følger så godt jeg kan med i timerne
jeg prøver også at få sagt noget når jeg kan og har svaret

13. Bilag 3 – Spørgeskema (lærerne)

(Dansklærere i udskolingen)

Forklar, hvad du mener med begrebet læringsstrategier

- At der er forskellige måder at lære på
- At elever tænker forskelligt og har brug for, at vi forstår og tager hensyn til, at de derfor og lærer forskelligt.

Hvordan sætter du fokus på elevernes læringsstrategier?

For at kunne sætte fokus på læringsstrategier er det nødvendigt at kende eleverne og deres måde at tænke på. Jeg har tidligere oplevet at give en kollektiv besked og efterfølgende fundet ud af, at flere elever er blevet "tabt", fordi det enten skal visualiseres eller forklares på anden vis.

Giv et eller flere eksempler på de læringsstrategier, dine elever anvender

Jeg bruger gerne evaluering som redskab, så de på den måde bliver bevidste om deres læring, men hvilke strategier de selv anvender er jeg faktisk ikke umiddelbart bevidst om.

Hvor højt (eller lavt) er læringsstrategier i dine overvejelser, når du planlægger undervisning?

Jeg tænker ikke så meget over det, for det ligger nærmest inkorporeret i min undervisning.

Anvender du elev-elev feedback i undervisningen? Hvorfor/hvorfor ikke?

Ja. Jeg er især glad for at anvende Socrative, som er et ~~et~~ digitalt evalueringsredskab, hvor eleverne anonymt kan give feedback ved fremlæggelser og andet.

Har du konkrete eksempler på, at elever er bevidste om deres læringsstrategi?

Nej!