

09-05-2022

Bachelorprojekt 2022

Medbestemmelse og læring på elevens præmisser

Studerende:

Johanne Sanggaard (279557)

Mie Louise Pilgaard Schjeldal (279263)

Vejledere:

Astrid Dybbro

Tine Kirkegaard Jensen

Anslag: 82.603

Indholdsfortegnelse

Problemformulering	4
<i>Uddybende problemformulering.....</i>	<i>4</i>
Læsevejledning.....	5
<i>Begrebsafklaring.....</i>	<i>6</i>
<i>Medbestemmelse</i>	<i>6</i>
<i>Definition på vores læringssyn</i>	<i>7</i>
Metodeafsnit.....	7
<i>Læremiddelanalyse</i>	<i>7</i>
<i>Observation fra undervisning.....</i>	<i>8</i>
<i>Semistruktureret kvalitative interview</i>	<i>9</i>
Grundtanken bag læremidler.....	11
Ny strategi og nyt læringssyn hos Clio	12
Analyse af udvalgt forløb fra Clio.....	12
<i>Læringsmål</i>	<i>13</i>
<i>Find en nyhed</i>	<i>14</i>
<i>Dommineret af refleksionsopgaver</i>	<i>15</i>
<i>To spor: Skriv selv en baggrundsartikel.....</i>	<i>16</i>
<i>Evaluerings.....</i>	<i>18</i>
Hvordan gør Gyldendal og Alinea?.....	19
Udvikling af eget læremiddel.....	21
<i>Almengyldige fokuspunkter</i>	<i>22</i>
<i>Nye greb om skriveidaktikken</i>	<i>22</i>
<i>En nyhed for dig.....</i>	<i>22</i>

<i>Man bliver voldelig af computerspil</i>	24
<i>Vælg, hvordan du vil læse din tekst</i>	24
<i>Forførelse, ironi og bedrag: Retorik som et didaktisk værktøj</i>	25
<i>Autentiske skrivesituationer med skriveordre</i>	26
<i>Procespapir</i>	28
<i>Evaluering</i>	29
Didaktiske principper for et godt undervisningsmateriale	30
<i>Uddybning af den dynamiske elevcentrerede model</i>	31
Fokuspunkt	31
Forførelse, ironi og bedrag	32
Medbestemmelse.....	32
Social interaktion	33
Ukendt output	33
Evaluering.....	33
Konklusion	34
Bibliografi	36
Bilag	40
<i>Bilag 1: Observationer fra undervisningen d. 21/04 - 2022</i>	40
<i>Bilag 2: Interviewguide til elevinterview</i>	41
<i>Bilag 3: Interviewguide til lærerinterview</i>	42
<i>Bilag 4: Uddrag af lærerinterviews med lærer A og lærer B</i>	43
<i>Bilag 5: Uddrag af elevinterviews med elev A og elev B</i>	45
<i>Bilag 6: Procespapir</i>	46
<i>Bilag 7: Undervisningsforløb (udkast til eget undervisningsmateriale)</i>	47

Indledning

“Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle” (Undervisningsministeriet, Folkeskolens formål, 2006).

Ovenstående citat er et uddrag fra den nyeste formålsparagraf for folkeskolen, som blev ændret i 2006, hvor der samtidigt i samfundet sker et paradigmeskiftet fra velfærdsstat til konkurrencestat (Nielsen, 2015). Sammenligner man formuleringerne med forrige formålsparagraf fra 1993, dannes der et indtryk af, at man havde en anden forståelse af skolens formål. Tidligere blev der anvendt formuleringer som “Folkeskolen *må søge at [...]*”, “Folkeskolens *opgave [...]*” og “Skolen *forbereder eleverne [...]*”. Sammenligner man dette med den nyeste formålsparagraf fra 2006, er selve indholdet ikke ændret, men i stedet er formuleringen “Folkeskolen *skal give [...]* dominerende. Desuden ændrer man formuleringen ”*[...] opnår tillid*” til ”*[...] får tillid [...]*” og ordet ‘medbestemmelse’ erstattes af ‘deltagelse’ (Gjerløff, 2019).

Med disse ændringer tager man friheden fra lærerne og eleverne, men man ændrer også måden, hvorpå man tænker skole. Eleverne bliver gjort til passive frem for aktive. Vi undrer os over, hvorfor medbestemmelse er blevet skrevet ud af nyeste formålsparagraf, fordi eleverne gennem medbestemmelse får tillid til egne muligheder. Folkeskolen er netop for elevernes skyld, så derfor mener vi også, at de bør inddrages. Erfaringerne fra vores tre gennemførte praktikker undervejs på læreruddannelsen har medført en øget bevidsthed om værdien af medbestemmelse i undervisningen.

Endnu en ting, vi gennem praktikkerne er blevet opmærksomme på, er læremidler. Vi valgte bevidst ikke at anvende didaktiserede læremidler, fordi vi ikke mente, de var gode nok. Vi anså ikke fremgangsmåden som værende meningsgivende for eleverne. De var instruerende og meget lærings- og resultatorienterede. Det øgede fokus på læring og resultater er ikke blot en udfordring i læremidlerne, men et generelt samfundsproblem, idet forældre blandt andet opfordres til at spørge deres børn om, hvad de har lært i skolen (Schmidt S. H., u.d.). I vores praktikker valgte vi derfor at gå væk fra at bruge didaktiserede læremidler og i stedet udvikle vores egne undervisningsforløb. Dette anser vi ligeledes som et stort problem, idet vi er klar over, at vi ikke vil kunne gøre det i en fuldtidsstilling. Vi er derfor bekymrede for, om de læremidler der anvendes i skolen er gode nok,

hvilket er en diskussion, der nærmest er fraværende i dag (Hansen, Knudsen, & Thejsen, 2012). Vi er heldige, at vi på læreruddannelsen har haft undervisning i læremiddelanalyse, fordi det er et forholdsvist nyt område (Oksbjerg, 2021). Mange lærere i skolen har ikke, forud for deres undervisning, anden viden end egne erfaringer og sparring med kollegaer til at kunne forholde sig kritisk til de læremidler, der er til rådighed.

På baggrund af formålsparagraffens fokus samt vores erfaringer med læremidler, er vi blevet bekymrede for, om man i dag har et for stort fokus på at kvalificere den enkelte elev således, at eleverne bliver fremstillet som objekter frem for subjekter. Ovenstående ligger til grund for vores ønske om at undersøge følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan kan man udvikle et skrive-didaktisk læremiddel med medbestemmelse som omdrejningspunkt, som forholder sig til læring på subjektets præmisser?

Uddybende problemformulering

I vores proces med at udforme en problemformulering har der rejst sig to underspørgsmål, som vi mener er nødvendige også at medtænke i opgaven, da de skal bidrage til at uddybe samt give et nuanceret perspektiv på emnet. Følgende underspørgsmål skal derfor ses som en uddybning af vores problemformulering:

1. *Hvordan arbejder de store online fagportaler med medbestemmelse og med læring gennem mål og evaluering?*

Vi er optaget af at undersøge, hvordan både Clio, Gyldendal og Alinea strukturerer deres undervisningsforløb, og om måden, de arbejder med mål og evaluering, stemmer overens med vores opfattelse af samfundets syn på læring og vores tidligere erfaringer med læremidler.

2. *Hvordan kan generelle didaktiske principper i læremidler bidrage til at inddrage eleverne i undervisningen?*

Mange læremidler har et stort fokus på mål og resultater. Vi mener, det medfører, at elevernes egne interesser, behov og selvstændighed glemmes. Derfor bør der ske en ændring i måden læremidler udformes på, hvor der skal være plads til diversitet både for lærerne og eleverne. For at besvare vores problemformulering vil vi derfor udforme forskellige generelle didaktiske principper, som vi mener, alle læremidler bør indeholde, og dermed også undervisningen, således at eleverne har en vigtig rolle i undervisningen.

Læsevejledning

Vores fagsyn byder, at vi skal arbejde med det integrative danskfag, hvor både læse- og skrivekompetencen samt den mundtlige kompetence alle kommer i spil, under betegnelsen literacy (Brok, Bjerregaard, & Korsgaard, Indledning, 2015, s. 16-18). Grundet opgavens begrænsede omfang har vi valgt blot at fokusere på den skriftlige dimension i vores bacheloropgave.

Opgaven igennem bevæger vi os både på et analyserende og vurderende taksonomisk plan, hvor vi løbende vil diskutere. Opgavens første del omfatter en læremiddelanalyse af et udvalgt undervisningsforløb. Vi har valgt et forløb, som er tiltænkt 8. klasse, fordi vi ønsker at afgrænse vores opgave, således at den henvender sig til udskoling. Vores valg af fagportal falder på Clio, fordi 90% af landets skoler i 2015 havde et abonnement dertil (Riise A. B., 2016). Analysen af fagportalen tager udgangspunkt i forløbet “Læs og skriv en baggrundsartikel”, fordi det omhandler skrivning. Vores intention med analysen er, at vi kan danne os et overblik over en af de store fagportalers læringssyn og måde at opbygge forløb på. Vi har valgt at anvende teori om skrivning og skriveidaktik fra blandt andet bogen “Skriveidaktik” fra 2015. Bogen samler resultater om skrivning fra Ishøjprojektet. Projektet er vigtigt, fordi det præsenterer nye forskningsresultater om skrivning i skolen. For at få et nuanceret perspektiv på digitale læremidler har vi valgt også at dykke ned i fagportalerne Gyldendal og Alinea. Vi mener, at det bedste grundlag for udformningen af vores eget materiale er først at undersøge de store fagportaler, for at få indsigt i forskellige problematikker og udfordringer, som vi kan arbejde videre med. Vores teoretiske ståsted er med udgangspunkt i den hollandske uddannelsesforsker Gert Biestas begreber for god undervisning, som på dansk er oversat til; kvalifikation, socialisation og subjektifikation. Begreberne bør, ifølge Biesta, altid medtænkes i undervisningen, idet de medvirker til et nuanceret perspektiv. Da læremidler ofte er centrale i undervisningen, vil vi medtænke disse begreber i vores analyse af de store fagportaler. Desuden vil begreberne blive anvendt i vores eget læremiddel.

Opgavens anden del vil omfatte en analyse og vurdering af eget læremiddel, som er afprøvet i praksis. Da det er vigtigt for os at udarbejde et skrivedidaktisk læremiddel, som imødekommer og inddrager eleverne, har vi valgt at afprøve udvalgte aktiviteter i 7.A for at se, hvordan det i praksis udformer sig. Både vores læremiddelanalyse og egne praksiserfaringer danner grundlag for vores læremiddel. For at styrke de didaktiske begrundelser og det teoretiske ståsted inden for skrivedidaktikken, vil en stor del af læremidlet også tage afsæt i resultater omkring god skrivedidaktik fra Ishøjprojektet. For at udvide vores forståelse for skrivedidaktik, har vi valgt at inddrage international forskning i form af det norske projekt; Normprosjektet fra 2021. Vi vil medtænke Biestas domæner for god undervisning i vores materiale, men også den norske forfatter, Herner Saeverot. Saeverot er af den holdning, at eleverne både skal forføres og bedrages, og at undervisningen skal have et ironisk twist. Det anvender vi også, da det er en måde at inddrage eleverne i undervisningen.

Opgavens tredje og sidste del sammenfatter resultaterne fra både analysen, vores praksiserfaringer, teoretiske ståsted samt læringssyn. Tilsammen udgør de vores argumenter for, hvilke didaktiske principper, der bør gøre sig gældende i et elevcentreret læremiddel. Dette sammenfattes gennem en model, som vi har udarbejdet i forbindelse med projektet.

Begrebet ‘medbestemmelse’ og ‘læring’ kan rumme forskellige betydninger. Derfor har vi valgt at definere dem for at skabe en entydig forståelse af, hvordan begreberne i opgaven forstås og anvendes.

Begrebsafklaring

Medbestemmelse:

Som skrevet i indledningen, bliver ordet ‘medbestemmelse’ i nyeste formålsparagraf erstattet af ordet ‘deltagelse’. Vi er optaget af værdien af medbestemmelse, og vi tillægger ordet stor betydning for vores opgave. I den danske ordbog defineres medbestemmelse som; “*Medvirken i en proces, hvor der træffes beslutninger*” (ordbog, u.d.). Når vi i denne opgave anvender ‘medbestemmelse’, betyder det, at eleverne indgår i en beslutningsproces med andre.

Definition på vores læringssyn

Denne opgave vil også behandle begrebet *læring*. Vi er særligt inspireret af den hollandske uddannelsestænk, Gert Biesta, som har et interessant og nytænkende perspektiv på begrebet. I hans bog “Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik” skriver han, at ordet ‘læring’ i sig selv er neutralt eller tomt med hensyn til indhold, retning og formål (Biesta, 2013, s. 92). Han anser i stedet læring som en forandringsproces (Biesta, 2013, s. 100), og det er netop denne forandringsproces, vi er optaget af. Læringssynet afspejler ligeledes den konstruktivistiske læringsteori om, at viden ikke kan overføres uforandret fra lærer til elev (Andersen, 2012). I forbindelse med Biestas læringsteori er vi stødt på Black-Box teorien. Den indikerer, at man aldrig ved, hvad eleverne lærer, grundet det spænd, der er mellem input og output i undervisningen (Black, Harrison, Marshall, & Lee, 2004). Biestas læringssyn og Black-Box teorien afspejler vores syn på læring i undervisningen.

Metodeafsnit

Vi bevæger os hovedsageligt inden for den humanvidenskabelige retning, fordi vi er interesseret i at forstå og fortolke både elever og læreres forskellige oplevelser, erfaringer og forståelser af undervisning og brugen af læremidler (Schmidt & Løgstrup, 2022).

Læremiddelanalyse

Vores læremiddelanalyse tager udgangspunkt i en procesorienteret og hermeneutisk tilgang (Schmidt C. H., Hermeneutik, 2022), idet vi fortolker på fagportalerne; Clio, Alinea og Gyldendal samt forløbet “Læs og skriv en baggrundsartikel”. Analysen af de specifikke opgaver til forløbet er med udgangspunkt i de tre forskellige opgavetyper; Identifikations-, refleksions-, og perspektiveringsopgave (Carlsen & Hansen, 2015, s. 27-28). Analysen vil desuden bidrage til at give os en forståelse for fagportalerne samt det udvalgte forløb og til at diskutere dets potentiale i skolen. Vores tilgang til analysen er ud fra begreber og analysespørgsmål præsenteret i bogen “At vurdere læremidler i dansk”. Vi har valgt at uddybe følgende spørgsmål;

- Hvilke faglige trinmål og slutmål understøtter læremidlet?
- Hvordan strukturerer læremidlet det faglige indhold?
- Hvordan understøtter læremidlet lærerens planlægning af undervisningsforløb?
- Hvilke evalueringsformer understøtter læremidlet?
- Hvad er læremidlets syn på læring, dvs. den måde eleven lære på?

(Carlsen & Hansen, 2015, s. 25-28).

Udgangspunktet for analysen er den didaktiske trekant. Den tydeliggør samspelet mellem lærer og elev og et bestemt indhold, som i dette tilfælde omhandler emnet "Baggrundsartikel" (Carlsen & Hansen, 2015, s. 24). Samspelet mellem lærer og elever vil i denne opgave tage udgangspunkt i *medbestemmelse og formativ evaluering*.

Vurdering af empiri

Vores didaktiske intention er farvet af vores eget læringssyn og de på forhånd udvalgte analysepunkter. Udfaldet ville derfor have været anderledes, hvis vi havde haft andre opmærksomhedspunkter. Desuden tager vores analyse kun udgangspunkt i læremidlet. Vi er klar over, at læremidlet ikke står alene, når det anvendes i undervisningen. Vores analyse er derfor generel og forholder sig kun til det konkrete læremiddel. Hvad der kendetegner et godt læremiddel, afhænger blandt andet af, hvad det skal bruges til, hvilken faglig erfaring og forankring læreren har, ligesom det afhænger af skolens læremiddelkultur og de enkelte læreres fagsyn. (Hansen, Læremiddeltjek, u.d.). Derfor kan vi ikke forholde os til denne del i vores analyse.

Observation fra undervisning

Vi har anvendt observation som metode, idet den giver mulighed for at indsamle informationer om en given kontekst, præcis som den er (Østergaard, 2017, s. 27). I vores tilfælde vil observationen kunne give os en indsigt i udfaldet af vores undervisning og dermed eget materiale, med det formål at forbedre det. Vores behandling af observationerne vil dermed tage udgangspunkt i en hermeneutisk tilgang. Med denne tilgang forholder observatøren sig til egne fortolkninger og forståelse af udfaldet. Når observatøren ser på elevernes reaktioner, herunder ansigtsudtryk, toneleje og kropssprog, vil man ikke kunne lade være med at fortolke på dem (Schmidt C. H., 2022). Vi arbejder med observationen som dataindsamlingsmetode i vores pædagogiske forskning. Vi er to studerende om dette projekt, hvilket vi derfor har fundet naturligt at udnytte. Johanne underviste klassen, mens Mie fungerede som deltagerobservatør. At være deltagerobservatør betyder, at man har en lav grad af involvering med eleverne, men man er stadig synlig. Mie er normalt ikke en del af klassen, og derfor vil eleverne bemærke hendes tilstedeværelse (Østergaard, 2017, s. 33). Hun var placeret forrest i klassen i højre hjørne. På den måde kunne hun overskue klassen og observere på elevernes reaktioner undervejs. I forhold til observationsteknikker har vi benyttet os af en ustruktureret tilgang, fordi vi ønsker at have en åben dagsorden, hvor der er plads til at indfange det, der i øjeblikket gør indtryk (Østergaard, 2017, s. 30). Vi har i bilag 1 kun vedhæftet relevante

observationer fra undervisningen, som bliver anvendt og analyseret i opgaven. Vi vurderer, at dette er tilstrækkeligt, da vi har haft en ustruktureret tilgang til observation, hvilket medfører mange observationer, som ikke har betydning for intentionen med bachelorprojektet.

Vurdering af empiri

Mie fungerede som deltagerobservatør og var dermed synlig. Hun havde en lille grad af deltagelse, hvilket derfor kan medføre, at resultaterne af studiet kan være blevet farvet af hendes eget syn på den udforskede praksis (Østergaard, 2017, s. 36). En konsekvens ved denne tilgang er, ud fra et hermeneutisk perspektiv, at observationerne og Mies fortolkninger altid er præget af hendes egen forståelse af situationen, og derved kan hun ikke forholde sig neutralt (Schmidt C. H., 2022). Idet det er en ustruktureret undersøgelse, kan det ligeledes ikke undgås, at Mie automatisk har truffet forskellige tilvalg og fravalg alt afhængig af, hvad hun nåede at indfange og selv følte, var relevant. Observationen er dermed subjektiv og selektiv, hvilket betyder, at der kan være sket noget i undervisningen, som ikke er medtaget. Hvis observationen skulle have været gennemført efter bogen, skulle eleverne have vidst formålet med Mies tilstedeværelse (Østergaard, 2017, s. 34). Eleverne fik ikke at vide, at observationen var møttet på dem, men i stedet, at Mie observerede Johanne. Vores begrundelse er, at vi ønskede at skabe en autentisk undervisningspraksis, hvor eleverne ikke skulle være nervøse for at blive vurderet (Østergaard, 2017, s. 33).

Semistruktureret kvalitative interview

Vi har i forlængelse af vores observation valgt at udføre i alt fire interviews; separate interviews med to elever fra 7. klasse, som begge deltog i vores undervisning, samt separate interviews med to dansklærere fra udkolingen. Interviewpersonerne er anonymiseret og bliver omtalt som henholdsvis; elev A, elev B, lærer A og lærer B. Eleverne var udvalgt på baggrund af deres deltagelse i undervisningen. Elev A udviste stor begejstring gennem hele undervisningen, mens elev B traf nogle bemærkelsesværdige beslutninger undervejs. De to lærere er udvalgt ud fra, hvornår de blev læreruddannet. Den ene lærer (lærer A), blev uddannet i 2002, og den anden (lærer B) i 2017. Det er vigtigt for vores undersøgelse, at lærerne er uddannet på forskellige tidspunkter, idet læremiddelanalyse først blev introduceret og anvendt på lærerseminariet for 11 år siden (Oksbjerg, 2021). For at skabe struktur og fokus i interviewene valgte vi, at Mie var den primære interviewer, mens Johanne supplerede med spørgsmål.

Da vi interesserer os for læring, som forholder sig til subjektets præmisser, har vi valgt at afholde semistrukturerede, kvalitative interviews. I forbindelse med vores interviews har vi benyttet os af en interviewguide til henholdsvis eleverne og lærerne. Se bilag 2 og 3. Brinkmann og Tanggaard beskriver en kvalitativ tilgang som, at man “[...] gerne vil undersøge bestemte fænomener ud fra menneskers oplevelser, erfaringer og lignende, fordi man grundlæggende er optaget af at forstå og kunne beskrive disse” (Bak, 2017, s. 47). Med den begrundelse tager vores interviews udgangspunkt i den fænomenologiske tilgang (Schmidt & Løgstrup, 2022). I det kvalitative interview med eleverne anvender vi fænomenologien til at belyse elevernes oplevelser, erfaringer og forståelse af fænomenet, som i dette tilfælde er undervisningen, ud fra deres eget livsperspektiv (Bak, 2017, s. 55). Vores intention med lærerinterviewene er at få et indblik i de redskaber, som de har fået med sig fra lærerstudiet i forhold til læremiddelanalyse, samt deres brug af læremidler i undervisningen. Vores formål med interviewene har, i samspil med vores observationer, været at kvalificere vores eget læremiddel.

I vores interviews benyttede vi os først af introducerende spørgsmål for at skabe tryghed og en relation til interviewpersonerne. Undervejs i interviewet stillede vi både opfølgende og sonderende spørgsmål, som ikke indgår i interviewguiden. Det er spørgsmål, som opstår undervejs, da interviewet er semistruktureret. Fordi det er vigtigt, at respondenterne først får mulighed for at svare og komme med deres umiddelbare og spontane reaktioner, benyttede vi os først senere af mere direkte spørgsmål (Bak, 2017, s. 62-63).

Alle interviewene er lydoptaget og efterfølgende transskriberet. Interviewene er vedhæftet som bilag 4 og 5. Vi har optaget interviewene, så vi på den måde kunne være mere til stede og nærværende. Desuden havde vi på forhånd printet alle spørgsmålene ud, således at vi ikke skulle inddrage en computer, da vi mener, det ville skabe en distance mellem os og interviewpersonerne. Vi har valgt at udelade fyldord, herunder “øh”, “hmm” og “sådan”, da vi vurderer, at det ikke har betydning for vores forståelse af empirien. Tænkepauser er illustreret med følgende tegn; “...”. Citater, som er forkortet ned løbende, illustreres med “[...]”. For at få sammenhængen og den fulde mening af citaterne, som er udpluk fra et større sammenhængende citat, har vi angivet følgende; “(red.)”. Hermed indikerer vi, at der er tale om et bestemt fænomen, som ikke er tydeligt i citatuddraget. Desuden har vi valgt blot at inddrage relevante dele af interviewene, som fremgår i

bilagene, grundet bilagenes omfang. Uddragene er dog nøje udvalgt, således at sammenhængen stadig er tydelig.

Vurdering af empiri

Med et semistruktureret interview er det svært at forudsige, hvor samtalen ender, idet samtalen kan tage en uventet drejning. Med interviewguiden har vi et udgangspunkt, og den har en dagsorden, som sætter styringen af interviewet, men den egentlige samtale mellem interviewer og respondent er med til at påvirke udfaldet. Denne pointe skal man være bevidst om, hvis man gentager interviewet, idet den har stor betydning for gennemførelsen, præsentationen samt diskussionen af resultaterne efterfølgende (Bak, 2017, s. 69).

Udvælgelsen af de to elever til elevinterviewet kan også have en betydningsfuld indflydelse på resultaterne. De to elever blev udvalgt ud fra, at de havde gjort sig særligt bemærket i undervisningen. Vores empiri kan derfor ikke udgøre et generelt billede af, om vores undervisning har medført samme oplevelse, erfaring og forståelse hos alle elever.

Grundtanken bag læremidler

Vi er optaget af at udforske didaktiske læremidler, idet de er produceret til at blive anvendt i undervisningen. De består af materialer og værktøjer til både eleverne og læreren. Didaktiske læremidler har en intention om at tydeliggøre, *hvad* eleven skal lære, og *hvordan* de skal lære det. De indeholder også typisk konkrete bud på, hvordan læreren skal tilrettelægge undervisningen (Hansen, Læremiddeltjek, u.d.).

På læremiddel.dk står der skrevet, at der er mange ubestemte faktorer, man skal tage højde for, når man arbejder med et læremiddel. Eksempelvis elevgruppe og lærerens intention. Dette er faktorer, som man ikke kan skrive ind i et læremiddel, men som er op til læreren at afgøre. Vigtigst af alt er dog de tre parametre, som knytter sig til et læremiddels værdi; det skal have værdi for eleverne, det skal have værdi for læreren og det skal have værdi i forhold til de mål, der er for folkeskolen (Hansen, Læremiddeltjek, u.d.). Læremidlernes primære fokus er læring. I forbindelse med vores egen definition af læring vil det derfor her være interessant at inddrage Biesta og hans tre domæner (Biesta, 2020, s. 89). Kvalifikation står for, at eleverne gennem skolen skal tilegne sig forskellige færdigheder, de skal vide noget, skabe forskellige forståelser, og det skal have fokus på elevernes

dømmekraft, således at de kan tage stilling og handle. Med socialisation menes der, at eleverne indgår i forpligtende fællesskaber med de andre i klassen. Subjektifikation står på mange punkter som kontrast til socialisation, idet der er fokus på, at eleverne forholder sig til sig selv, men samtidigt er klar over, at deres valg påvirker andre (Biesta, 2012).

Ny strategi og nyt læringssyn hos Clio

Clio har fanget vores opmærksomhed, idet det er den mest anvendte fagportal i Danmark (Riise A. B., 2016). Samtidigt har den nye direktør for Clio; Jesper Eiby Christoffersen udtalt, at Clio ændrer deres strategi og indfører et nyt læringssyn. Direktøren udtaler i artiklen: “Vi vil være lærings- i stedet for lærerorienteret” fra 2019 publiceret af Folkeskolen.dk:

“[...] nu prøver vi så hos Clio efter bedste evne at indrette vores læringsteknologi, indhold og tjenester, så vi så vidt muligt fremmer muligheden for at tilegne sig det 21. århundredes kompetencer inden for de nuværende rammer” (Riise A. B., 2019).

Citatet omhandler deres nye læringsstrategi, idet de mener, at de er nødt til at følge med samfundets udvikling. I artiklen lægger de op til et øget fokus på kompetencerne; samarbejde, problemløsning og kreativitet. Direktøren ønsker at gøre op med, at elever lærer mod et testresultat i stedet for at dyrke den enkelte elevs kompetencer. Ligeledes indikerer deres hjemmeside et ønske om, at forløbene ikke skal guide læreren til, hvordan der skal undervises, og hvordan eleverne skal lære: *“[...] eleverne skal begejstres, overvældes, undres og fremfor alt forstyrres i deres måde at se verden på.” (Clio, 2022).* De vil være mindre lærerstyret og i stedet fokusere på deres nye strategi, der sigter mod, at undervisningen skal handle om eleverne og deres læring. Vi ønsker at udforske, hvordan Clio lever op til deres ambitioner, samt hvordan de udvikler et forløb, som har fokus på elevernes skriftlige kompetencer, netop fordi vi selv ønsker at udvikle et læremiddel, som har skriveidaktikken i fokus.

Analyse af udvalgt forløb fra Clio

Vores analyse og diskussion af Clio behandler først en generel anskuelse af forløbene. Klikker man gennem Clios store udvalg af digitale forløb, bliver man først mødt af tydelig mål for forløbene. Allerede her udviser læremidlet ambitioner for Biestas første domæne, som er *kvalifikation*. Det næste eleverne bliver mødt af er en videnstekst. Vidensteksten skal sikre, at alle elever har den

samme baggrundsviden, før opgaverne bliver præsenteret. På denne måde føres eleverne ind i emnet. Hvert forløb afsluttes med en summativ evaluering, hvilket giver forløbene præg af ‘Teaching to the test’ (Lind, 2015), som Biesta vil definere som ‘Learnification of education’. Her har læringen til formål at føre eleven frem mod en test eller en prøve. Biesta anser Learnification som en konsekvens af at lade kvalifikationer dominere for meget, så den sociale dimension og eleven som subjekt udelades (Biesta, 2020, s. 91). Denne struktur er gennemgående for de fleste forløb. Også eleverne, som er vant til at arbejde med fagportaler deler dette synspunkt. Elev B udtaler, “ [...] vi er jo vant til det, men det kan også nogle gange være lidt kedeligt” (Bilag 5). Eleven bekræfter os i, at den faste struktur skaber en ensformighed forløbene igennem.

Vi vil i de følgende afsnit analysere og diskutere et af Clios onlineforløb; “Læs og skriv en baggrundsartikel” (Skelbæk-Bundesen, u.d.). Vores analyse og diskussion starter med et blik på mål og evalueringen, og efterfølgende kommer vi omkring tre analysekriterier; Videns-, lærings- og undervisningskriterierne, som er udvalgt fra bogen “At vurdere læremidler i dansk” (Carlsen & Hansen, 2015, s. 25-27). Vores analyse har desuden fokus på medbestemmelse, Biestas tre domæner, graden af didaktisering samt skriveidaktik.

Læringsmål

I det udvalgte forløb fremhæves fire tydelige eksplicite mål, som alle indledes med formuleringen “Jeg kan [...]”. “Jeg kan undersøge komposition og sprog i tekst” og “Jeg kan tilrettelægge layout efter en skriveskabelon” er to eksempler på de mål, som Clio opstiller for forløbet (Skelbæk-Bundesen, u.d.). Ud fra hvert mål skal eleven selv vurdere, hvor godt eleven kan det lige nu, og hvor godt eleven gerne vil kunne det efter forløbet. Eleven vurderer dette ved at markere ud fra fire niveauer, som går fra rød til grøn (Skelbæk-Bundesen, u.d.). Umiddelbart virker det til, at eleverne her inddrages i undervisningen, og at der derfor er fokus på læring på elevernes præmisser. En af konsekvenserne ved at opstille mål på denne måde er dog, hvis en eller flere elever vurderer, at de inden forløbets start kan alle målene. Hvorfor skal de så deltage i de 8 lektioner, som forløbet varer? Vi stiller os dermed kritiske over for læremidlets måde at opstille mål på, hvilket knytter sig til Biestas syn på elevs selvsvurdering. Han mener, at det ikke gavner eleverne at tage stilling til deres egen læring, fordi de på denne måde tvinges til at overvåge og regulere sig selv og egen adfærd. Eleverne bliver gjort til objekter for deres egen kontrol (Biesta, 2020, s. 100). Biesta mener, at elever skal forstås som selvstændige enkeltpersoner, der alle har mulighed for at møde skolens fag

og emner med det formål at få kontakt med verden (Grandjean, 2019). Det lægger målene ikke op til. Fokusset er kun på det faglige indhold, og man sætter ikke målene ind i en større kontekst. Målene ses ikke ud fra et større verdensperspektiv, men blot ud fra de kvalifikationer, som eleverne skal tilegne sig. Dermed åbnes verden ikke for eleverne (Biesta, 2020, s. 92). På den anden side kan man diskutere, at selv om målene ikke åbner verden for eleverne, kan undervisningen stadigvæk gøre det.

Direktøren for Clio udtaler i førnævnte artikel, at han vil have mere fokus på læring. Vi mener dog, at man skal passe på med ikke at sætte et lighedstegn mellem mål og læring, hvilket der i forløbet lægges op til. Hvis man på forhånd har fastsat bestemte mål, kan man ikke indfange læringens kompleksitet, hvor mål for eksempel også kan blive udviklet undervejs (emu-redaktionen, 2021). Når både tid, arbejdsform og spørgsmål er angivet på forhånd, er det ligeledes svært at tilpasse undervisnings indhold undervejs.

Find en nyhed

Den første opgave, eleverne bliver præsenteret for, er en identifikationsopgave (Carlsen & Hansen, 2015, s. 27). Eleverne skal i par finde en nyhed, som de mener vil være relevant for dem at få uddybet med en baggrundsartikel. På den måde forsøger læremidlet at engagere eleverne, at de i par skal vælge en artikel, som de synes er interessant. Det er værd at nævne her, at eleverne har indflydelse på indholdet, hvilket direktøren for Clio også hævder som et af virksomhedens fokuspunkter (Riise A. B., 2019). Idet opgaven løses i fællesskab, og eleverne indgår i en social kontekst i undervisningen, kan den lægge op til Biestas domæne; socialisation. Det kan dog diskuteres om man kan tale om socialisation, idet eleverne *ikke* afhængige af hinanden. Opgaven kan laves alene, hvilket måske er mere meningsgivende i forhold til, at eleven på den måde selv skal finde en nyhed, som interesserer vedkommende.

Opgaveformuleringen er nævnt i trin, som eleverne skal følge slavisk. Her demonstreres en meget instruerende fremgangsmåde, som læremidlet har sat præmisserne for. Det signalerer også en høj didaktisering, idet de didaktiske valg om arbejdsform, indhold og fremgangsmåde allerede er truffet. Det kan virke overvejende positivt, at et læremiddel er styrende i sin didaktik, men ifølge Marianne Oksbjerg, lærer og adjunkt i dansk og forskningskoordinator på læreruddannelsen, UCN, fjerner man lærerens professionelle indflydelse og didaktiske kompetence, hvis mange eller

ligeftrem alle didaktiske valg er truffet på forhånd (Oksbjerg, 2021). Derudover mener hun, at man løber en stor risiko ved at inddrage læremiddelforfatterens tanker om didaktik i sin egen undervisningspraksis. Man kan hurtigt komme til at bruge højt didaktiserede læremidler som en opskrift, der ligger langt væk fra eget læringssyn og opfattelse af god undervisning (Oksbjerg, 2021). Lærer B tydeliggjorde i lærerinterviewet dog nogle positive træk ved højt didaktiserede læremidler. Det kan være gode pejlemærker, når man skal udvælge forløb, fordi man gennem mål, tid, arbejdsformer og nøje udvalgt indhold kan få indblik i, hvad læremiddelforfatterne har tænkt med forløbet. Læreren kan i sin egen praksis bruge det som inspiration til sin undervisning: “[...] *men det giver mig en ro, måske især for mig som nyuddannet, at jeg kan se, at jeg lever op til fælles mål [...] Og så giver det (red. læremidlet) mig jo noget af den sparring, som jeg ikke har tid til med mine kollegaer*” (Bilag 4). Gennem interviewet blev det tydeligt for os, at læreren ikke følger forløbene som en opskrift, men anser det som en god støtte i forhold til at arbejde med folkeskolens mål. Dog bruger læreren, på grund af presset forberedelsestid, de højt didaktiserede læremidler mere, end hvad vedkommende havde forestillet sig undervejs i læreruddannelsen.

Opgavens sidste trin lægger op til en klassediskussion om de artikler, som eleverne i grupperne har fundet. Læremidlet har formet fire spørgsmål, som skal besvares slavisk. Ser man på spørgsmålstyperne og spørgeteknikkerne, er det kun det første spørgsmål, som er et autentisk spørgsmål, altså spørgsmål som læreren ikke kender svaret på. Når autentiske spørgsmål fylder i undervisningen, vil man automatisk inddrage eleverne i deres egen diskussion, og læreren ved ikke hvor diskussionen ender (Dysthe, 2005, s. 226). De sidste tre spørgsmål hører til kategorien ‘lukkede’ spørgsmål og har træk fra ‘Learnification of education’. Læreren fisker efter et bestemt svar og spørgsmålene lægger ikke op til en diskussion, hvor elevernes holdninger kan komme i spil. Dermed hverken begejstres overvældes eller undres eleverne, som ellers er en del af Clios nye læringsstrategi. På den måde bliver eleverne passive deltagere, og muligheden for at bidrage forskelligt til undervisningens output bliver fjernet fra dem. Desuden bliver subjektifikation ikke tydelig i undervisningen, fordi eleverne skal svare på det, læreren vil høre (Biesta, 2020, s. 91).

Dommeret af refleksionsopgaver

Forløbets tredje opgave består af fire underopgaver. De fire opgaver er refleksionsopgaver, idet eleverne skal forholde sig til faglige begreber, som knytter sig til genren baggrundsartikel (Carlsen & Hansen, 2015, s. 27-28). Den første opgave har overskriften “Baggrund” og består udelukkende

af læsnings af en videnstekst om genren; baggrundsartikel. Den næste opgave har titlen “Hvad ved jeg?” (Skelbæk-Bundesen, u.d.). Eleverne skal sammen i klassen tale om, hvad de ved om en baggrundsartikel og dernæst svare på de spørgsmål, som er udformet i læremidlet. Et af spørgsmålene lyder: “*Tror I en baggrundsartikel er subjektiv eller objektiv?*” (Skelbæk-Bundesen, u.d.). Hvis eleverne holder musen over ordet ‘baggrundsartikel’ kommer der en definition frem. Her beskrives det, at en baggrundsartikel er objektiv. Man kan derfor argumentere for, at læremidlet giver eleverne et svar, som de blot skal gentage bagefter. Set i det store perspektiv lægger opgaverne her op til Learnification i stedet for at skabe en undervisningspraksis, som eleverne oprigtigt har indflydelse på. Det vil sige, at læremidlet forsøger at overføre viden til eleverne. Dette er ifølge den konstruktivistiske teori ikke muligt, da det snarere skal ske i interaktion mellem læreren og eleverne samt elever imellem (Andersen, 2012).

Den tredje underopgave har overskriften; *komposition*. Her får eleverne udleveret et print af en baggrundsartikel, som omhandler temaet; *vold i computerspil*. Læreren forklarer, hvilken komposition en baggrundsartikel har. Dernæst skal eleverne diskutere tre spørgsmål, eksempelvis; “*Er det ligegyldigt, hvilken rækkefølge afsnittene kommer i?*” (Skelbæk-Bundesen, u.d.). Man kan mene, at det at diskutere spørgsmålene med hinanden, inden der samles op i plenum, er positivt. Dog undrer vi os over, hvordan eleverne vil kunne få en meningsgivende diskussion, når der er tre lukkede spørgsmål med kun et rigtigt svar. Tanken om socialisation er til stede, men udfaldet er anderledes. Udfordringen er, at eleverne ikke er afhængige af hinanden. Desuden er der i denne opgave heller ikke medtænkt medbestemmelse, fordi eleverne skal sige og gøre præcist det, som på forhånd er planlagt og dikteret.

To spor: Skriv selv en baggrundsartikel

Forløbet har indtil nu haft fokus på det receptive, hvor det produktive først nu inddrages i forløbets fjerde del. Denne opgave er en blanding af en identifikations- og refleksionsopgave, idet eleverne både har mulighed for selv at vælge hvilket emne, de vil skrive en baggrundsartikel om, med brugen af den faglige viden, som de har skulle tilegne sig i forløbets receptive del (Carlsen & Hansen, 2015, s. 27-28). Forløbet lægger op til, at eleverne selv må vælge mellem to spor; enten kan de vælge at skrive en baggrundsartikel om skoleskyderier eller om et valgfrit emne (Skelbæk-Bundesen, u.d.). Eleverne må selv vælge, hvilket lægger op til medbestemmelse. Når eleverne klikker ind på den baggrundsartikel, som de ønsker at skrive om, bliver de ført videre til et forløb,

som passer til deres valg. Man kan dog her diskutere, om man egentlig kan tale om medbestemmelse, eller om det nærmere er pseudo-medbestemmelse, fordi eleverne kun har to valgmuligheder. De har derfor ikke den store indflydelse på undervisningens indhold (Urgaard, 2020).

Når eleverne er ført videre i forløbet, bliver de mødt af en progression, som er bygget op af Teaching Learning Cycle, hvilket også står i lærervejledningen (Skelbæk-Bundesen, u.d.). Det didaktiske princip ligger heri, at elevernes tilegnelse af viden anses som en cyklisk proces, hvor gentagelse og langsom opbygning af skriveprocessen udgør de centrale fokuspunkter (Mailand, 2007, s. 44-49). Modellen anvendes både i forløbet hos de elever, som vælger at skrive om skoleskyderier samt dem, som skriver om et valgfrit emne. Det første, der begge spor indeholder, er to læringsmål; *“Jeg kan undersøge og beskrive sproget i en baggrundsartikel”* og *“Jeg kan bruge mit kendskab til en baggrundsartikels komposition, sprog og layout til at skrive en baggrundsartikel”* (Skelbæk-Bundesen, u.d.). Idet eleverne kan vælge to forskellige spor, som er bygget op omkring Teaching Learning Cycle, forekommer der en udfordring på lærerens praktisering af dette. Læreren skal i det ene forløb afspille videoer og skrive en indledning sammen med eleverne og samtidigt styre en klassesdiskussion i det andet forløb. Det virker dermed urealistisk at medtænke den slags elevinddragelse, hvis læreren skal kunne være til stede for begge grupper. Det er samtidigt et eksempel på, at det kan være svært for læremiddelforfattere at integrere medbestemmelse i et læremiddel, hvis det stiller for store krav til læreren. Det er dog vigtigt at medtænke medbestemmelse, således at eleverne bliver en del af undervisningen.

Teaching Learning Cycle er et fint didaktisk værktøj at anvende i skriveundervisningen, fordi der blandt andet lægges vægt på skriveprocessen og arbejdet med modeltekster. Bogen, ”Skrivedidaktik” fra 2015 består af en sammenfatning af et længerevarende forskningsprojekt, kendt som Ishøjprojektet. Her tydeliggøres det, at man ved at anvende modeltekster i sin skriveundervisning viser eleverne et eksempel på, hvordan en skriveopgave kan se ud. På den måde får de en viden om de tekster, de selv skal skrive (Brok, Bjerregaard, & Korsgaard, 2015, s. 79-81). Projektet viser også, at man skal udarbejde skriftlige skriveordrer til eleverne. Desto mere præcis en skriveordre er, desto bedre udgangspunkt har eleven i sin skriveproces (Brok, Bjerregaard, & Korsgaard, 2015, s. 83-86). En tydelig og effektiv skriveordre kommer omkring følgende parametre; *skriveformål, modtager, indhold, handling og læringsmål*. I dette forløb vurderer vi, at

indholdet er tydeligt, fordi eleverne ved, at baggrundsartiklen skal have samme indhold som den nyhedsartikel, de arbejder med. Læringsmålene er, som tidligere beskrevet, også tydelige, idet de præsenteres inden elevernes skrivning (Skelbæk-Bundesen, u.d.). Elever har en tendens til at danne sig personlige skriveformål, som ofte bliver strategiske og retter sig mod at få en god karakter eller tilfredsstille læreren (Brok, Bjerregaard, & Korsgaard, 2015, s. 79-81). Derfor bør skriveformålet være særligt udspecificeret. Hverken modtageren af teksten eller skriveformålet er præsenteret i forløbet på Clio. Det vil, ifølge forskningsresultaterne fra Ishøjprojektet, hæmme værdien af elevens skriveprojekt (Brok, Bjerregaard, & Korsgaard, 2015, s. 83-86).

Idet der kun er anvendt identifikations- og refleksionsopgaver, men ingen perspektiveringsopgaver lever forløbet ikke op til Biestas teori om subjektifikation idet eleverne ikke skal forholde sig til sig selv i et samspil med verden.

Evaluering

Når vi bevæger os ned til slutningen af forløbet, bliver det igen interessant, idet man her møder evalueringen. Eleverne skal markere hvor tæt på målet, de efter forløbet er kommet, hvilket afspejler den summative evaluering, som har fokus på slutresultatet (emu-redaktionen, 2021). Men hvordan ved eleverne, om de eksempelvis mestrer målet; *“Jeg kan undersøge komposition og sprog i tekst”* og hvordan kan de vurdere, om de mestrer det på den gule farve eller den grønne farve? Elev A, som selv er vant til at arbejde med forløb, struktureret på denne måde, udtaler i interviewet: *”Det er meget træningsagtigt. Det er meget sådan: Nu prøver du det her i en time og så kan du bare det her. Så du bare god til det”* (Bilag 5). Dette bekræfter os i, at eleverne kan sidde med følelsen af, at de skal have opnået noget bestemt for at være kommet i mål.

Ifølge Biesta skal undervisningens udfald ikke kunne forudsiges: *“Vi kan ikke vide, hvordan barnet vil forvalte mulighederne eller møde udfordringerne, det er det, der er det fundamentalt risikofyldte ved uddannelse”* (Grandjean, 2015). Han er af den overbevisning, at man ikke kan forudsige, hvad eleverne lærer, hvilket Black-box teorien også behandler. Ligeledes kan man stille sig selv spørgsmålet, om læreren rent faktisk evaluerer på det, eleverne har lært, eller snarere på det, man gerne vil have, at de har lært? Derudover skal man også medtænke, at evaluering ikke er et neutralt redskab. I artiklen *“Evaluering og feedback”* fra emu.dk tydeliggøres det, at når læreren skaber rum for evaluering ud fra fastsatte mål, så er det disse områder, der prioriteres højest, og den viden, der

bliver mest legitim (emu-redaktionen, 2021). Alt det i undervisningen, som ikke passer ind under de fastsatte læringsmål, får derfor ikke samme opmærksomhed, hvilket er en konsekvens af de fastsatte mål. Når eleverne skal vurdere sig selv, hvilket er tilfældet ved Clios forløb, står eleverne til ansvar for egen læring, og det er derfor også eleverne, der kan opfatte sig selv som fiaskoer, hvis ikke de er kommet i mål. Samtidigt stiller vi spørgsmålstegn til, hvad eleverne rent faktisk får ud af at fortælle, hvad de har lært. Endnu en udfordring ved elevernes selvevaluering er, at læreren kan komme til at vurdere på, hvor gode eleverne er til at vurdere sig selv og dermed ikke på, hvad eleven rent faktisk har lært (emu-redaktionen, 2021).

En del af evalueringen består også i, at eleverne skal lave deres egen skrivekontrakt, som de skal vise til læreren. Skrivekontrakten skal indeholde individuelle læringsmål til næste skriveopgave. Den skal bestå af minimum tre punkter, og læremidlet dikterer endda med følgende sætningsindledere; “Jeg vil [...]” eller “Jeg skal [...]”. Læremidlet kommer med ti forskellige forslag til, hvad elevens skrivekontrakt *kan* indeholde, eksempelvis; “*Jeg skal sætte flere kommaer og punktummer*” (Skelbæk-Bundesen, u.d.). Eleven bliver opmærksom på, *hvad* vedkommende ønsker at blive bedre til, men ikke *hvordan* det skal ske. Det kan være endnu mere frustrerende ved næste skriveopgave, hvis ikke eleven har redskaberne til at arbejde videre med fokuspunkterne. Eleven har igen ansvaret for egen læring. Ifølge Biesta, fralægger læreren sig på den måde ansvaret for elevernes læring, hvor de tvinges til at overvåge og regulere sig selv og deres adfærd, og der kan hurtigt komme et skel mellem det, de rent faktisk vil og det, de er forpligtet til (Biesta, 2020, s. 100).

Hvordan gør Gyldendal og Alinea?

Gyldendal og Alinea er øvrige store fagportaler, som også bliver anvendt meget ude i skolen. Vi vælger at analysere de to fagportaler som supplement til vores analyse af Clio, idet vi ønsker et nuanceret billede af struktur, indhold og brugen af de mest anvendte fagportaler i folkeskolen. Analysen vil have samme fokuspunkter som analysen af Clio. Den vil være understøttet af flere uddrag fra lærerinterviewene, idet vi har en undersøgende tilgang til, hvad lærernes brug og holdninger er til de store fagportaler.

På Gyldendal møder man først fem til seks færdighedsmål, som alle indledes med ‘Du kan...’, hvilket er præcis ligesom på Clio. De to lærere udtaler sig om mål i skolen i interviewene. Lærer A:

“[...] jeg ved godt, hvad de skal med det her (red. læremidlet), og jeg vil gerne have... at de, jo hvis der kun er tre mål... ej det kan de ikke rigtigt omsætte” (Bilag 4). Lærer B: “[...] men jeg har det sådan, at det bliver for diffust for børnene ofte... i hvert fald, hvis man kører det meget direkte efter, hvad der står i forløbet” (Bilag 4). Som begge citater tydeliggør er eksplicite og tydelige mål kun med fokus på færdigheds- og vidensmål, svært for både lærere og elever at anvende. Lærernes erfaring er, at eleverne ikke kan forholde sig til dem og omsætte dem undervejs i forløbet.

Eleverne skal løbende udfylde en refleksionslog, der skal afspejle, hvad de laver, og hvad de lærer; “Noterne skal vise de tanker og refleksioner, du gør dig undervejs i arbejdet, og afspejle den viden, du tilegner dig” (Kelly, u.d.). Citatet er et direkte uddrag fra Gyldendal. Her kan man igen tale om Learnification og undervisning gennem kontrol, fordi målet blot er at tydeliggøre, hvad eleverne har lært - eller måske ikke har lært. Forklaringen til eleverne af refleksionsloggen er meget højt didaktiseret og kontrolleret. Der står blandt andet skrevet, at eleverne ikke må skrive lange sætninger, kun stikord.

Slutevalueringen er en længere tekst, hvor eleverne skal bruge det, de skulle have lært. I lærervejledningen lægges der vægt på, at eleverne skal kunne bruge deres viden i andre kontekster, herunder andre tekster og fag, men det tydeliggøres ikke i forløbene. Gyldendals hensigt med deres undervisningsforløb er, at de sigter mod at undervisningen er på fagets præmisser, hvilket skygger for elevernes muligheder for medbestemmelse (Gyldendal.dk, u.d.).

Alinea har samme klassiske opbygning, dog med undladelse af punktet ‘evaluering’.

Undervisningsforløbene er generelt set højt didaktiseret og med meget tekst. Et forløb består eksempelvis af 4 kapitler, hvor kapitel 2 har hele 16 underpunkter (Palsberg, u.d.). Det kan virke uoverskueligt for eleverne og svært at differentiere for læreren. Derudover står der hvor lang tid, hver aktivitet varer. Vi har været optaget af Oksbjergs teori om, at højt didaktiserede læremidler vil fjerne lærerens muligheder for selv at træffe didaktiske valg og beslutninger (Oksbjerg, 2021), men efter, vi har afholdt lærerinterviews, har vi dog fået et mere nuanceret perspektiv på den høje stilladsring. Lærer A og lærer B udtaler;

Lærer A: “Men jeg bruger flere forløb fra Alinea, fordi jeg synes de stilladsere dem bedre. Hvad er det ved deres stilladsring, som er godt? Det er tilgængeligheden. Det er nemmere for dem (red.

eleverne) og forstå dem. Ja, det er meget mere stilladseret, som jeg oplever det. Ikke alle! ... Det kommer meget an på forløbet.” (Bilag 4)

Lærer B: *“Virkeligheden er jo bare en anden, når man så kommer ud (red. i skolen) i forhold til tiden i ens forberedelse [...] så er tiden en anden og derfor bruger jeg også i langt højere grad portaler, end hvad jeg lige umiddelbart havde tænkt, jeg skulle [...]”.* (Bilag 4)

Det vil sige, at højt didaktiserede læremidler er en stor støtte til lærerne grundet deres minimale forberedelsestid, og fordi det er nemmere for eleverne selv at tilgå opgaverne.

Ud fra et medbestemmelsesperspektiv har eleverne hverken indflydelse på indhold, fremgangsmåde eller arbejdsform. Dog inddrages eleverne enkelte steder, særligt gennem diskussioner og autentiske spørgsmål (Roesen, u.d.). Afslutningen på mange af forløbene på Alinea afspejler en mere nuanceret måde at arbejde med evaluering på. Nogle forløb ender endda med et produktivt produkt, som der arbejdes med over en længere periode. Andre forløb afsluttes med åbne spørgsmål og diskussioner. Dette er en måde at arbejde med perspektiveringsopgaver på (Carlsen & Hansen, 2015, s. 29) og samtidig at inkludere subjektifikation, hvor man forholder sig til sig selv i samspil med samfundet og andre kontekster (Biesta, 2020, s. 100).

Udvikling af eget læremiddel

Vores motivation for bachelorprojektet er at udarbejde vores eget skrivedidaktiske læremiddel. I forbindelse med vores udvikling af læremidlet, har vi fundet det nødvendigt at afprøve en del af det i praksis. Formålet er, at undersøge, om teori og hypotese stemmer overens med udfaldet. Helt konkret har vi i vores undervisningspraksis lagt vægt på effekten af medbestemmelse, skrivedidaktik samt Herner Saeverots teori om forførelse, ironi og bedrag gennem nyheds- og baggrundsartikler med temaet; *”Gør computerspil børnene voldelige?”* Alt dette forsøgte vi at afprøve på 7.A i løbet af en fagdag, som varede fire lektioner. Forløbet har samme emne som vores analyse af forløbet fra Clío; *Baggrundsartikler*. Gennem lærerinterview med en erfaren udskolingslærer i dansk fik vi indblik i, at det kan være svært at arbejde med skrivning, hvorfor vi finder vores læremiddel yderst relevant. Vores læremiddel afspejler en procesorienteret tilgang, hvor proces er vigtigere end produktet.

Almengyldige fokuspunkter

Vores forløb har taget udgangspunkt i Fælles Mål efter 9. klasses trin. Vi har været optaget af kompetenceområdet; Fremstilling inden for færdighedsområdet 'Planlægning' med færdigheds målet; "*Eleven kan tilrettelægge proces fra ide til færdigt produkt*". Vi har også været optaget af færdighedsområdet "Respons" med videns målet "*Eleven har viden om genretræk*" (Undervisningsministeriet, Dansk Fælles Mål, 2019). Fordi vi, ifølge Black-Box teorien, ikke kan vide, hvad eleverne lærer og tager med sig fra undervisningen, har vi bevidst valgt ikke at lave læringsmål, men i stedet udarbejdet nogle fokusområder, som er almengyldige for eleverne i undervisningen;

- Erfaring med, hvordan du kan udvikle en tekst.
- Oplevelse med at overføre tanke til skrift.
- Overvejelser over forskellene på en nyhedsartikel og en baggrundsartikel.

Nye greb om skriveidaktikken

Skrivning hører som bekendt ind under kompetenceområdet; Fremstilling i danskfaget (Undervisningsministeriet, 2019). I vores udvikling af et skriveidaktisk læremiddel, har vi fundet det nødvendigt at undersøge nyeste forskning inden for området. I den forbindelse er vi stødt på endnu et stort forskningsprojekt; "Normprosjektet: Developing National Standards for the Assessment of Writing. A Tool for Teaching and Learning", som er offentliggjort og udgivet gennem bogen; Nye greb om skriveopplæringa. Normprosjektet er et norsk forskningsprojekt fra 2021, som indebærer et langvarigt og omfattende forskningsforløb om skriveundervisning samt vurdering af skrivning i skolen. Forskningen er lavet i samarbejde med lærere og elever (Matre, Solheim, & Otnes, 2021, s. 5). Projektet har blandt andet medført fokus på, hvorledes skrivning er afhængig af både eleven og den kontekst, som skrivningen udspiller sig i (Matre, Solheim, & Otnes, 2021, s. 11). Forskningen har dermed vist vigtigheden i at integrere et funktionelt skrivesyn i undervisningen. Skrivningen skal have en funktion i undervisningen, således at eleverne bliver bevidste om den kontekst, teksten skal skrives i forbindelse med (Matre, Solheim, & Otnes, 2021, s. 11-12).

En nyhed for dig

Vi havde inden timens start spredt Dialogle billedkort ud på gulvet. Kortene er store og består af abstrakte billeder. Eleverne fik til opgave at finde det billede, som de forbandt med overskriften; *En*

nyhed. Opgaven er en blanding af en identifikations- og perspektiveringsopgave, idet opgaven tager udgangspunkt i eleven selv om et valgfrit emne. Det kan være med til at engagere eleven i skriveprocessen (Carlsen & Hansen, 2015, s. 27-28). Vi har i vores analyse af Clio erfaret, at de fleste opgaver er refleksionsopgaver, hvor de faglige begreber er omdrejningspunktet. Derfor er det vigtigt for os at medtænke perspektiveringsopgaver i vores eget læremiddel. Denne type opgave skaber mulighed for, at eleverne kan inddrage deres eget liv og egne erfaringer i undervisningen (Carlsen & Hansen, 2015, s. 28). Opgaven blev kun mundtligt forklaret og bestod i, at eleverne skulle skrive om den nyhed, som de forbandt med billedet. Hensigten var at inddrage elevernes eget liv i skrivningen og gøre *dem* til eksperter over deres eget materiale. På den måde ser man eleverne som subjekter og ikke blot som objekter, der alle skriver om det samme og på samme måde, hvilket er en af pointerne fra 'Normprojektet' (Matre, Solheim, & Otnes, 2021, s. 332-333). Det giver eleven en følelse af ejerskab over skriveprojektet. Denne form for skrivning betegner norsk læreruddannet, Olga Dysthe, som *tænkeskrivning* (Brok, Bjerregaard, & Korsgaard, 2015, s. 21-22). Tænkeskrivning har som udgangspunkt kun skribenten som modtager. Det er en måde at udforme og udforske sine tanker på. Tænkeskrivning er elevcentreret og handler blot om at få tanken vakt til live gennem skriftsproget. Eleven skriver til sig selv, reflekterer, udfordrer egne tanker og ideer, og hensigten er, at eleverne får oplevelsen af et skriveflow, hvor grammatik, rammer og struktur er underordnet (Brok, Bjerregaard, & Korsgaard, 2015, s. 21-22). Elev A udtaler følgende i elevinterviewet, da vi spurgte ind til elevens oplevelse af ikke at skulle tænke på grammatik og struktur, eller at læreren skulle læse det bagefter; "*Det var rigtig sjovt, fordi jeg kunne skrive om det, jeg ville, og lige det, jeg tænkte på. Jeg kunne ligesom få tømt mit hoved og alle mine tanker, uden jeg skulle tænke på, om det var rigtigt eller forkert, og der var ikke et pres på mig, som der normalt er*" (Bilag 5). Eleven hentyder her til, at skrivelysten bevares, fordi teksten må være eksperimenterende og ikke skal bestå lærerens kontrol eller vurdering, således at eleven som subjekt har muligheden for selv at træde frem (Bock, 2019, s. 17).

I vores analyse af fagportalerne Clio, Gyldendal og Alinea kritiserer vi dem blandt andet for ikke at medtænke elevernes muligheder for at være medbestemmere i undervisningen. Derfor har vi arbejdet med begrebet i vores læremiddel og afprøvet det i vores undervisningspraksis. Efter gennemgangen af førnævnte opgave valgte vi at spørge eleverne, hvor lang tid *de* mente, de skulle bruge for at løse opgaven. Hensigten var, at eleverne på demokratisk vis skulle blive enige om udfaldet. Ved at stille dette spørgsmål inddrager vi eleverne i en beslutningsproces, som påvirker

resten af klassen. Dette kendetegnes ved subjektifikation, som netop er det, vi ønsker folkeskolen rummer mere af. Eleverne skal lære at træffe beslutninger og tænke på sig selv, med det in mente, at deres valg også påvirker de andre i klassen (Biesta, 2020, s. 92). Efter spørgsmålet blev stillet ud i klassens forum, blev vi mødt af stilhed. Eleverne fik derfor mulighed for at tale sammen, før de kom med forslag til tid, hvor en elev udtalte: *“Hvorfor bestemmer hun ikke?”*, mens en anden elev udbryder *“Det er sjovt at byde på minutterne”* (Bilag 1). Følgende elevudtalelser stammer fra vores observationsnotater. I elevinterviewet udtaler elev B: *“Altså det var svært at vælge, fordi vi er ikke vant til at vælge”* (Bilag 5). Eleverne udviste tydelig usikkerhed, idet de ikke er vant til selv at have indflydelse på denne måde. Det bør man implementere mere i undervisningen, så snart elever starter i skole.

Man bliver voldelig af computerspil

Vi har været meget inspireret af Saeverots teori om forførelse, ironi og bedrag, men ironien har vi endnu ikke afprøvet i praksis. Saeverot taler om en meta-retorisk ironi som en måde at inddrage og engagere eleverne i sin undervisning (Réol, 2020). Ifølge Saeverot virker bedraget bedre, hvis man skjuler det i ironien mellem lærer og elever (Saeverot, 2013, s. 52). At anvende ironi kræver, at man som lærer tør give noget af sig selv, og at man bruger klasseledelsen og retorikken som sin styrke til at fremme ironien. Ironien opstår, hvis man for eksempel stiller et provokerende spørgsmål, hvorefter man spørger eleverne, om man nu kan være helt sikker på, at det forholder sig sådan. Det er metaretorisk. Vi har tiltænkt det således, at læreren udtaler følgende: *Vi ved allesammen, at man bliver voldelig af at spille computerspil.* Efter et par sekunders stilhed følger kommentaren: *Eller forholder det sig i virkeligheden sådan?* Ved at levere et udsagn, som har karakter af en ironisk bemærkning, er eleven nødsaget til at forholde sig til sig selv i samspillet med udsagnet (Saeverot, 2013, s. 50-52). Udsagnet er også medvirkende til at fremme en oprigtig nysgerrighed hos eleverne, som kan vare længe (Saeverot, 2013, s. 50-52).

Vælg, hvordan du vil læse din tekst

Fordi vi er optaget af læring på elevernes præmisser, er det vigtigt for os, at undervisningen og arbejdsformerne giver mening for eleverne. Derfor valgte vi at spørge eleverne, hvordan *de* foretrak, at både nyhedsartiklen og baggrundsartiklen blev læst. Udfaldet var, at én elev valgte at læse teksterne alene, der blev dannet to fire-mands grupper, og Johanne læste artiklerne højt for resten af eleverne i klassen. På denne måde kendte vi ikke udfaldet af undervisningen, idet

undervisningen var centreret om, hvad der gav mening for eleverne. Da eleverne var færdige med teksterne, fik de til opgave at diskutere forskellene på artiklerne. Undervejs i diskussionen gik Johanne i dialog med eleverne. Vores oprindelige plan var ikke at samle op på diskussionerne og drøftelser i plenum, hvilket dog blev ændret i praksis, fordi Johanne vurderede, at det ville skabe den bedste struktur i undervisningen. Johanne stillede først det autentiske spørgsmål; ”*Hvad er jeres holdning til computerspil?*”, hvortil ingen elever svarede. Dernæst stillede Johanne spørgsmål som: ”*Hvad tænker I om overskriften på baggrundsartiklen?*”, ”*Skal de bare spille dagen lang?*” og ”*Hvis I lige kigger her *peger på skærmen*, hvilken forsker tales der så om?*” (Bilag 1). Der var kun få elever, der markerede, hvilket kan skyldes, at eleverne har snakket om det i grupperne og var klar over, at både de andre i klassen samt Johanne kendte svaret. Her var der altså ikke tale om læring på elevernes præmisser, men i stedet fiskede Johanne efter svar. Gennemgangen havde derfor karaktertræk af svar fra det såkaldte ‘Teaching to the test’, som vi blandt andet kritiserede Clio for. Johanne havde i optakten haft en god diskussion med de forskellige grupper, hvilket beviser, at læreren hurtigt kan blive draget af den måde, vi er skolet på i dag. I plenum kommer læreren ofte til at kontrollere om eleverne har forstået det på samme måde som læreren, hvilket er kendetegnet ved Learnification (Biesta, 2020, s. 92). På den anden side har en opsamling i plenum den fordel, at eleverne deler deres diskussioner med resten af klassen.

Forførelse, ironi og bedrag: Retorik som et didaktisk værktøj

Saeverot arbejder også med forførelse og bedrag, men idet hans teori blot er en filosofi, havde vi ambitioner om at afprøve teorien i praksis. Nedenstående uddrag er fra vores observationslogbog, som omhandler en central del af vores praksis, hvor særligt forførelsen og bedraget var i fokus (Bilag 1). Her valgte vi at medbringe en flyttekasse, som indeholdte plancher, lærertyggegummi samt en kuvert med udsagn om forskellige genre, men kassen havde et tæppe over sig og blev først afsløret i tredje lektion:

Johanne sætter kassen på gulvet og beder grupperne om at udvælge ét gruppemedlem, som får tildelt en stor og særlig vigtig opgave. Grupperne reagerer forskelligt. Nogle har flere ivrige kandidater, mens andre har svært ved at vælge en. Johanne fortæller, at opgaven ikke er farlig. Herefter bliver det nemmere at vælge en repræsentant. En elev udbryder “Nu bliver kassen afsløret!”. Johanne samler gruppemedlemmerne rundt om kassen. De skygger kassen for resten af klassen. En elev (elev A) kigger med store øjne og ser meget ivrig ud. Imens Johanne hvisker

opgaven til de fire elever, er der helt stille i klassen. Da tæppet fjernes og kassen åbnes, rejser flere af de siddende elever sig, løfter hovedet og forsøger ihærdigt at se, hvad der er i kassen. Efter Johanne har forklaret opgaven til de fire elever, løber elev A tilbage til sin gruppe og siger med overbevisning, "Okay, nu skal I høre, hvad vi skal!"

Ifølge Saeverot er forførelse, bedrag og ironi meget ubrugt og ikke anerkendt som en undervisningsmæssig ressource (Saeverot, 2013, s. 2), men som ovenstående situation netop viser, så har denne form for pædagogik og retorik en særlig effekt på elevernes deltagelse i undervisningen. Opgaveformuleringen er helt simpel: I konvolutten ligger en masse udsagn om forskellige genretæk. Gruppen skal være enige om, hvilke genretæk, de mener, passer til enten nyhedsartiklen eller baggrundsartiklen. De samme genretæk kan godt gå igen. Gruppens svar skal klistres på planchen. Fremgangsmåden er op til gruppen. Som skrevet, er opgaven helt simpel og kunne været stilladseret helt enkelt, men ved at opbygge en spænding og give kassen opmærksomhed og lade eleverne undre sig, får opgaven dermed en ny karakter. Det handler om, at man som lærer har en viden om, hvordan de retoriske midler kan anvendes i undervisningen (Saeverot, 2013, s. 2). Desuden taler Saeverot om, at forførelsen kan vække et indre ønske om at stille spørgsmål. Forførelsen bidrager dermed til at vække en oprigtig nysgerrighed hos eleven (Saeverot, 2013, s. 2). Som uddraget viser, oplever eleverne også bedraget, idet vi afslører kassens indhold. Hvad der sker efterfølgende er, at elev A stadig er forført af den oprigtige nysgerrighed, som kassen har medført.

Autentiske skrivesituationer med skriveordre

Vi har en intention om at gøre vores *læremiddel* lavt didaktiseret. I praksis oplevede vi konsekvenserne ved en lavt didaktiseret *undervisning*. Elever har brug for klarhed, struktur og et tydeligt formål med de skriveøvelser, som de bliver præsenteret for (Brok, Bjerregaard, & Korsgaard, 2015, s. 79-81). Det var blandt andet én af konklusionerne fra Ishøjprojektet. I vores undervisningspraksis blev næsten alle opgaverne kun præsenteret mundtligt. Grundet uro i klassen måtte opgaven gentages flere gange. Det medførte, at opgaveformuleringen og ordlyden blev ændret hver gang. Derfor vil det være en fordel for eleverne også at have opgaven skriftligt (Brok, Bjerregaard, & Korsgaard, 2015, s. 83-84).

Dysthes begreb *tænkeskrivning* har vi tidligere nævnt. Det er én af to former for skrivning, som man, ifølge hende, bør anvende i skolen. Den anden er *præsentationsskrivning*, som, modsat tænkeskrivning, er modtagerrettet. Her handler det om at formulere tanker og viden på skrift til andre modtagere. Form, indhold og struktur er det primære fokus (Brok, Bjerregaard, & Korsgaard, 2015, s. 21-22). I praksis har vi afprøvet en skriveopgave med fokus på præsentationsskrivning. Vi havde udarbejdet en planche, som hang på væggen, med forskellige låger, der kunne åbnes. Den første punkter læste Johanne højt. Opgaven lød på, at eleverne skulle være sammen to og to. De skulle hver især finde en nyhedsartikel, som de fandt spændende og ville have uddybet. Fordi eleverne bliver færdige på forskellige tidspunkter og for at integrere forførelsesmomentet, skulle de selv åbne de næste låger, når de kom dertil. Efter de første punkter, var der ingen mundtlig lærerforklaring. Mange af eleverne fandt opgaverne svære, hvorfor Johanne løbende skulle forklare hver opgave til de fleste grupper. Da vi erfarede, at opgaverne var for svære, har vi i vores læremiddel justeret på opgaverne. Eleverne skal nu finde et emne, som de synes er interessant. Dernæst skal de individuelt formulere spørgsmål, som de gerne vil have svar på. Man bytter dernæst emne og spørgsmål med sin makker, således at man skal lave en baggrundsartikel *til* sin makker.

Ishøjprojektet har resulteret i nogle tydelige pejlemærker, man som lærer bør være opmærksom på, når man arbejder med præsentationsskrivning i skolen. Man bør blandt andet medtænke skriveordre, idet eleven skal vide, *hvorfor* teksten skal skrives og *hvordan*. På den måde øges elevernes mulighed for at opnå en meningsfuld skriveproces, idet skriveopgaven er konkret (Brok, Bjerregaard, & Korsgaard, 2015, s. 84-86). Vi valgte derfor at gå væk fra ideen med lågerne, idet vi ellers ikke kunne formulere en skriftlig skriveordre. Vi forestiller os, at en skriveordre til denne aktivitet tager form som følgende; skriveformålet er, at eleverne skal fokusere på at sætte sig ind i bestemte kontekster og situationer og skrive en tekst med brugen af sin fantasi. Modtageren, der skal læse teksten er elevens makker. Makkerens valgte emne og spørgsmål udgør indholdet og handlingen er, at eleverne skal forestille sig det, de skriver.

Gennem elevinterview med både elev A og elev B blev det tydeligt for os, at de næsten altid skal aflevere skriftligt arbejde til deres lærer, hvilket stemmer overens med resultaterne fra Normprojektet. Her fremhæver de også udfordringen i, at læreren ofte vil være modtageren. Det betyder, at det er læreren, der læser teksten, selv om opgaven kan være tiltænkt en anden. Hvis opgaven er tiltænkt en fiktiv person, vil det være et problem, idet eleverne er klar over, at den ikke

bliver læst af andre end læreren (Matre, Solheim, & Otnes, 2021, s. 336). Vi havde derfor fokus på at undgå denne dobbelte kommunikationssituation, hvorfor vi lod eleverne være hinandens autentiske modtagere og læsere.

I forhold til *læringsmål*, som er en del af skriveordren, kan vi både se fordele og ulemper ved at lade dette element være en del af skriveordren. Man bør i hvert fald være afklaret med, hvordan man anvender det i praksis og italesætter det med sine elever. På den ene side er læringsmålene med til at afklare, hvad eleverne skal have ud af at skrive teksten, hvilket er knyttet til den måde man er skolet på i dag, og som også afspejles i mange læremidler. Det kan måske give en ro i forhold til, at eleven ved hvilket læringspotentiale, der ligger bag opgaven. På den anden side er det umuligt at forudsige, hvad eleverne lærer og tager med sig fra denne skriveopgave. Derfor mener vi, at man som lærer skal turde hvile i, at alting ikke behøver gøres synligt og italesættes. Det stemmer overens med Black-Box teorien, altså at man ikke kan forudsige, *hvad* eleverne lærer.

Procespapir

Idet vi gennem vores undervisningsaktiviteter har fokus på proces frem for produkt, har vi udarbejdet et papir til skriveprocessen (Bilag 6). Her er forslag til ændringer af egen tekst angivet med overskrifterne; *Variér dine sætningers start, flere detaljer, vær din egen detektiv samt indhold*. Hensigten med procespapiret er at inspirere eleverne til at udvikle deres tekst, når de ellers mener, at de er færdige med den. Fordelene ved at stilladsere opgaven på denne måde er, at eleven selv inddrages i processen. Eleven vælger selv, og det åbner op for forskellige måder at arbejde med sin egen tekst på. Man kan dog diskutere, om procespapiret i stedet er med til at kunstiggøre deres tekst, hvis ikke eleven har fået redskaber til at vide, hvad der vil være hensigtsmæssigt at ændre i teksten. Ulempen ved procespapiret kan endvidere være, at eleverne blot ændrer i deres tekst, fordi læreren har bedt dem om det. Det er til gengæld op til eleven, hvad og hvor meget der skal ændres, hvilket vi havde tænkt som medbestemmelse i skriveprocessen. Når vi arbejder med medbestemmelse, handler det om, at eleverne har indflydelse på undervisningen og i fællesskab med andre træffer beslutninger. Vi har stillet os selv spørgsmålet, om vi derfor egentlig har fokus på medbestemmelse gennem procespapiret, fordi eleverne arbejder individuelt, og fordi vi på forhånd havde udvalgt fire ting, de kunne vælge mellem, hvilket snarere lægger op til pseudo-medbestemmelse (Urgaard, 2020). Hvis man skulle forbedre procespapiret og inddrage eleverne i

beslutningsprocessen, vil det måske have været mere meningsgivende, hvis læreren i samspil med eleverne udformede procespapiret.

Evaluering

Vores arbejde med evaluering i dette læremiddel er med motivation fra følgende citat af Biesta: *“I would claim that it is not even interested in what students learn, and definitely not in reaching their soul, but is simply about how they perform and about what they learn”* (Grandjean, 2015). Citatet indikerer tydeligt Biestas kritiske blik for udviklingen i den danske folkeskole. Han mener, at der kun er fokus på, at eleverne skal præstere og producere. Vi har tidligere i denne opgave diskuteret, hvad et læremiddel indeholder, hvor vi er kommet frem til, at det blandt andet skal have værdi for eleverne. På Læremiddel.dk fremhæves det, at mange læremiddelforfattere mangler ideer til, hvordan man kan arbejde med formativ evaluering i praksis (Hansen, Læremiddeltjek, u.d.). Elevernes egne refleksioner, forståelse og udvikling bør være det centrale, hvorfor vi mener, man skal glemme tjeklisten som slutprodukt, altså den summative evaluering. I udviklingen af vores læremiddel har vi diskuteret, hvordan man kan integrere formativ evaluering i vores forløb. Man kan lade eleverne rangsortere de vigtigste genretræk fra nyhedsartiklen og baggrundsartiklen fra deres planche og diskutere det med klassen. På den måde vil man kunne lave en samlet oversigt over klassens fokuspunkter til genrene. På den ene side vil dette have fokus på læring gennem den sociale praksis ved meningsforhandling, men på den anden side vil tilgangen måske komme til at bære præg af, at læreren har forudbestemt nogle genretræk, som læreren mener er de vigtigste. Man vil kunne få nogle gode diskussioner med eleverne, men genretræk kan ikke altid være til forhandling. Derfor har vi vurderet at man skal tænke i en helt anden retning. Vi skal arbejde med formativ evaluering gennem dialog med eleverne. Da vi afprøvede dette i praksis, talte Johanne med alle grupperne og lyttede til deres diskussioner og argumenter. En elev sagde endda: *“Ej jeg går lige ind og finder nyhedsartiklen og kigger”* og en anden spurgte sin gruppe om *“Hvor mange er mange, når der står, at der er mange detaljer”* (Bilag 1). Resultatet er her ikke det vigtige for os, men derimod deres gode diskussioner på deres egne initiativer.

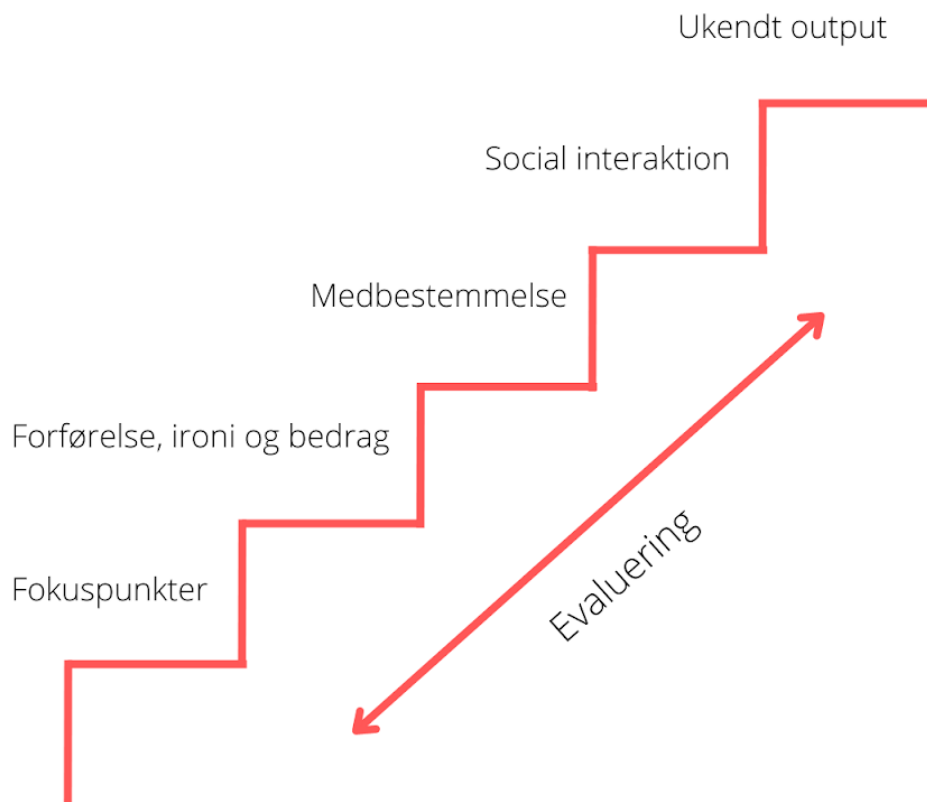
Vores erfaring med læremidler viser, at evalueringen altid er på elevernes udbytte, men hvorfor evaluerer eleverne ikke også på lærerens undervisning således, at undervisningen snarere er på elevernes præmisser? Det har vi afprøvet i praksis. Eleverne fik hver en gul og en grøn post it. På den gule skrev de en ting, der fungerede mindre godt for dem i undervisningen og på den grønne

skrev de en ting, der fungerede godt. Sedlerne hængte eleverne rundt i klassen, hvorefter de skulle sætte streger ved de udsagn, de var enige i. Ved nærmere refleksioner har vi indset, at man skal stilladsere det en smule anderledes for at få tilbagemeldinger, man kan bruge. Flere elever skrev på den gule: “*Den der plakat ting*” og “*Klassen blev gejlet meget op*”. Evalueringen vil derfor kunne styrkes, så man får indblik i alle elevernes præcise tanker og ønsker ved at anvende skriveordre både mundtligt og skriftligt med læreren som reel kommunikationspartner (Matre, Solheim, & Otnes, 2021, s. 336).

Didaktiske principper for et godt undervisningsmateriale

Vi har udarbejdet en skitse til et læremiddel, som vi har været ude i praksis og afprøve (Bilag 7). Derudover har vi indsamlet empiri gennem analyse af fagportaler og elev- og lærerinterviews, og vi har inddraget teorier og filosofier samt reflekteret og diskuteret resultaterne og udfaldene. Alt dette ligger til grund for vores valg af didaktiske principper, som et godt læremiddel bør indeholde, ifølge os. Vores overvejelser i forhold til didaktiske principper går først og fremmest på, om vores forløb bør kaldes for et læremiddel, eller om man bør nytænke ideen i forhold til navnet. I navnet ligger der en implicit forståelse af, at når man bruger midlet, lærer man noget. Derfor har vi vurderet, at ordet *undervisningsmateriale* vil passe bedre til vores intentioner. EMU definerer ordet ‘undervisning’ ved, at læreren viser eleverne de sammenhænge, strukturer og fænomener, der ligger under, og som kan være med til at åbne verden for eleverne (Alexander von Oettingen, 2021).

For at visualiserer og overskueliggøre det, som vi har fået ud af dette bachelorprojekt, har vi udarbejdet en model bestående af didaktiske principper for hvad, vi mener, man bør medtænke i undervisningsmaterialer og dermed også i undervisningen. De didaktiske principper udspringer af vores analyser, refleksioner, diskussioner, vurderinger, teorier og særligt vores praksiserfaringer. Vores model har form som en trappe, som man både kan gå op og ned ad. Det kan man også med vores model. Modellen henvender sig til dem, der udvikler undervisningsmaterialer. Samtidigt er den også tiltænkt lærerne ude i skolen, som kan bruge den som inspiration til egen undervisning og redidaktisering af allerede eksisterende forløb. Modellen skal sættes ind i en faglig kontekst, hvor undervisningen understøtter eleverne som vigtige komponenter. Modellen indeholder følgende didaktiske principper; *Fokuspunkter, forførelse, ironi og bedrag, medbestemmelse, social interaktion, ukendt output og evaluering*. Modellen er illustreret nedenfor:



Model 1: Den dynamiske elevcentrerede model

Uddybning af den dynamiske elevcentrerede model

Modellen har fået navnet “Den dynamiske elevcentrerede model”. Med navnet indikerer vi et ønske om, at læremidler bør medtænke andre elementer i undervisningen, end de gør i dag. I navnet indgår ordet ‘dynamisk’. At noget er dynamisk betyder, at det er præget af forandring og udvikling, ofte i samspil med andre faktorer (ordbog, u.d.). Ordet tydeliggør at lærerne og læremiddelforfatterne skal tænke undervisning anderledes. Undervisningen skal udvikles og forandres med henblik på modellens didaktiske principper. Desuden skal læreren og eleverne sammen udvikle og skabe en undervisningspraksis, hvor eleverne er i centrum.

Fokuspunkt

Når et læremiddel anvender ordet ‘læringsmål’, skabes der en forståelse af, at der er et mål for, hvad eleverne skal lære. Vores undersøgelser har resulteret i en større forståelse af, at begrebet ‘mål’ og ‘læringsmål’ er svære at anvende i skolen. Både lærere og elever har svært ved at forholde

sig til, hvad målene betyder. Fokuspunkterne i vores undervisningsmateriale indeholder ord som 'erfaringer', 'oplevelser' og 'overvejelser', som er begreber, der forholder sig til subjektet. De kan ikke måles og vurderes. Det kan være med til at undgå, at elever kan føle sig som fiaskoer og skal stå til ansvar for egen læring, fordi det handler om elevernes forandringsprocesser. Ved at anvende ordet 'fokuspunkter' frem for 'læring', forholder man sig mere nuanceret til undervisningen og dens udfald. Det er en anden måde at forholde sig til folkeskolens mål, hvilket er grundtanken og en af kerneværdierne for læremidler. Endvidere forholder fokuspunkterne sig også til selve skolens formål, idet eleverne opnår tillid til sig selv og egne muligheder frem for at hæmme dem.

Forførelse, ironi og bedrag

Forførelse, ironi og bedrag bør anvendes i undervisningen som didaktiske værktøjer og skal derfor eksemplificeres i undervisningsmaterialet. Idet medbestemmelse er erstattet af deltagelse i nyeste formålsparagraf, er vi nødt til også at forholde os til dette begreb. Gennem vores erfaringer med forførelse, ironi og bedrag i undervisningen blev det tydeligt for os, at det er en måde, hvorpå man bevarer elevernes nysgerrighed og fører dem ind i undervisningen, hvilket skaber et større engagement i elevernes deltagelse. Værktøjerne er først og fremmest tænkt som overraskelsesmomenter, men de er ikke med til kun at fange elevernes nysgerrighed. De bidrager også til at åbne muligheden for, at eleverne kan forholde sig til deres egen erfaringsverden og individuelle forestillinger og refleksioner over, hvad det ukendte element består af.

Medbestemmelse

I formålsparagraffen står skrevet, at eleverne skal kunne tage stilling og handle, hvilket lægger op til, at de kan træffe beslutninger, også i samspil med andre. Desuden står der skrevet i folkeskoleloven paragraf 18; "*Elevers arbejde tilrettelægges under hensyntagen til disse mål. Fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og stofvalg skal i videst muligt omfang foregå i samarbejde mellem lærere henholdsvis pædagoger [...] og elever*" (Folkeskoleloven, u.d.). Her står tydeligt skrevet, at eleverne er medbestemmende i undervisningen, hvorfor vi mener, at det også bør afspejles i læremidlerne. På baggrund af dette er medbestemmelsen en måde at realisere formålsparagraffen og folkeskoleloven og samtidig en måde at medtænke subjektifikation. Det kræver, at læreren er med på at blive udfordret, ikke hele tiden have kontrollen og ikke kende retningen for undervisningens udfald. Medbestemmelsen kan indføres helt simpelt ved blandt andet at inddrage eleverne i tid og arbejdsformer. Ved at have fokus på medbestemmelse i undervisningen

arbejder man på elevernes præmisser, fordi de har mulighed for at sige, hvad der giver mening for dem hver især.

Social interaktion

Socialisation medtænker vi som et af vores didaktiske principper, idet begrebet understøtter vores læringssyn; at lære med og af hinanden. Vores erfaringer med læremidler er, at der ofte er meget gruppearbejde, men at det ikke altid ligger til grund for social interaktion. Ofte kan opgaverne løses alene og eleverne er derfor ikke afhængige af hinanden. Det didaktiske princip om at medtænke social interaktion vil dermed understøtte vores ide om, at samspillet i gruppearbejde skal være præget af, at både elevens egne samt gruppens handlinger gensidigt påvirker hinanden. Gruppens egne diskussioner er vigtige, fordi de på den måde sammen kommer frem til erkendelser.

Ukendt output

Ukendt output er, som navnet antyder, undefinerbart. Den er derfor anderledes end de andre didaktiske principper, da det ikke er synligt i materialet. Læreren bidrager med forskellige inputs i undervisningen, som eleverne griber an forskelligt, hvilket udgør outputtet. Black-Box har et skel mellem input og output og er noget, som ikke kan defineres eller forudsiges. Derfor mener vi ikke, at der i undervisningsmaterialer bør stå skrevet, hvad eleverne lærer og får ud af undervisningen gennem formuleringerne; “Du har lært [...]”, “Du kan [...]” og “Du ved nu [...]”, fordi de på denne måde mister deres muligheder for at udfolde sig som subjekt.

Evaluerings

Evaluerings bevæger sig på alle trappens trin, idet den skal være formativ. Det er umuligt for os at placere den på et bestemt trin, idet vi ønsker at gøre op med læremidlernes opbygning, hvor evaluering altid forekommer summativt. Evaluerings skal fungere som alt andet end kontrol og i stedet tilgodese elevernes værdifulde diskussioner, lærerens dialog med eleverne, og vigtigst af alt skal den også have fokus på at give eleverne en stemme med henblik på, at læreren kan forbedre undervisningen efter elevernes behov og ønsker.

Konklusion

Gennem vores bachelorprojekt har vi undersøgt, hvordan man kan udvikle et skrivedidaktisk læremiddel, som både har medbestemmelse som omdrejningspunkt samt forholder sig til læring på elevens præmisser. Vores problemformulering har rejst et implicit ønske om at undersøge, hvordan skolens mest anvendte fagportaler; Clio, Gyldendal og Alinea, arbejder med medbestemmelse samt mål og evaluering og hvordan de realiseres gennem forløbene.

Måden læremidler kan imødekomme eleverne som subjekter er gennem mål og indhold. Derfor bør indhold og fremgangsmåde lægge op til, at eleverne kan forholde sig til sig selv både med og i verden. Clios onlineforløb indeholder mål, som blot lægger op til, at eleverne skal tilegne sig faglig viden. Læremidlet overskygger dermed subjektifikationen og tillægger kun kvalifikationerne værdi. Desuden kan på forhånd udvalgte mål sætte begrænsninger i forhold til læringens kompleksitet. Ifølge Biesta forstås læring som et neutralt begreb. Læring på subjektets præmisser indebærer en forandringsproces, som kun den enkelte elev oplever. Det skal afspejle sig i evalueringen. Undervisningen skal derfor tilrettelægges, så eleverne kan lære på forskellige måder både gennem medbestemmelse og gennem socialisation, hvor man lærer med og af hinanden. Evalueringsopgaverne er på Clio og Gyldendal præget af kontrol og elevernes resultater, hvilket peger i retningen af Learnification. Evalueringen synliggør, hvad eleven *burde* have lært.

Undervisningsforløbene har alle en instruerende fremgangsmåde og er højt didaktiseret. I arbejdet med vores projekt har vi fået et nuanceret perspektiv på værdien af den høje didaktisering. På den ene side fjerner den muligheden for, at læreren selv kan træffe didaktiske beslutninger, men på den anden side har vi erfaret, at mange lærere bruger læremidler som sparringspartnere. Desto højere didaktisering, desto mere sparring. Læremidlerne bliver dermed en støtte for læreren, idet forberedelsestiden er minimal.

Både samfundets og formålsparagraffens udvikling afspejler måden læremidler er udformet på i dag. Vi vurderer, at vi er nødt til, at ændre måden vi tænker undervisning og læring på. I udarbejdelsen af eget læremiddel, har vi vurderet, at ordet 'undervisningsmateriale' vil være et mere hensigtsmæssigt ord at anvende. I vores undervisningsmateriale har vi fokus på læring på elevernes præmisser. Derfor går vi væk fra ordet 'læringsmål' og anvender i stedet 'fokuspunkter'. Med fokuspunkter kan man stadig indfange læringens kompleksitet, og samtidig tilgodeser det alle

elever, idet erfaringer og oplevelser er individuelle og løbende vil udvikle sig. Hertil kommer ideen med tænkeskrivning. Tænkeskrivning bør fylde lige så meget i skolen, som præsentationsskrivning. Med tænkeskrivning tilgodeser man eleverne som subjekt, hvor deres tanker og refleksioner er det vigtigste. Undervejs har vi fået øjnene op for, hvor vigtigt det er at medtænke skriveordre, som et supplement til en mundtlig gennemgang af opgaver. På den måde styrker man elevens mulighed for bedre at forstå opgaven.

Vi har i vores undervisningsmateriale desuden medtænkt lærerens muligheder for at anvende pædagogiske værktøjer, der inddrager eleverne i undervisningen. Vi har været inspireret af Herner Sæverot og hans filosofi om forførelse, ironi og bedrag. Ved at medtænke det i undervisningen har vi erfaret, at eleverne oplever en oprigtig nysgerrighed og et stort engagement. Samtidig bidrager de til at indgå et samspil med elevernes egen erfaringsverden og egne refleksioner.

Man kan integrere medbestemmelse ved at give eleverne indflydelse på både tid, arbejdsform og indhold, således at de bliver vigtige medskabere af undervisningen. Med henblik på at skabe rum for læring på subjektets præmisser har vi erfaret, hvor vigtigt det er, ikke kun at arbejde med evaluering på elevernes kvalifikationer, men også på lærerens undervisning. På den måde øger man muligheden for, at eleverne kan lære på en måde, som giver mening for dem. Evalueringen bør være formativ og indgå i undervisningen uden at være kontrollerende. Når eleverne diskuterer og reflekterer med hinanden og med læreren, skabes der rum for evaluering, som er værdifuld for eleverne.

Vores empiriindsamling, teori, vurdering og efterfølgende refleksioner har ført os til udarbejdelsen af generelle didaktiske principper, som vi mener bør gøre sig gældende i et undervisningsmateriale eller i undervisningen; *fokuspunkter, forførelse, ironi og bedrag, medbestemmelse, social interaktion, ukendt output og evaluering*. De didaktiske principper udspringer fra vores nu større kendskab til læremidlernes formål og indhold i samspil med, hvad vi mener, eleverne har brug for. Vores didaktiske principper, udformet gennem modellen; *Den dynamiske elevcentrerede model*, er forbeholdt generelle principper for et undervisningsmateriale eller til undervisningen.

Bibliografi

- Alexander von Oettingen. (3. Maj 2021). *Undervisning er dannelse* . Hentet fra EMU Danmarks læringsportal: <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/dannelse-i-skolen/undervisning-er-dannelse?b=t5-t22-t2569>
- Andersen, F. Ø. (29. Juni 2012). *Konstruktivisme – en teoretisk (og praktisk) tilgang til læring* . Hentet fra Alinea: BlivKlog: <https://www.blivklog.dk/konstruktivisme/>
- Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 47-73). Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, G. (22. Marts 2012). *Gert Biesta: qualification, socialization, subjectification*. Hentet fra Museum of Education: <https://educationmuseum.wordpress.com/2012/03/22/gert-biesta-qualification-socialization-subjectification/>
- Biesta, G. (2013). Kapitel 4: Læring. I G. J. Biesta, *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik* (s. 87-109). Aarhus N: KLIM.
- Biesta, G. (Februar 2020). RISKING OURSELVES IN EDUCATION: QUALIFICATION, SOCIALIZATION, AND SUBJECTIFICATION REVISITED. *Educational Theory*, s. 89-104. Hentet fra Educational Theory: https://www.researchgate.net/publication/342217654_Risking_Ourselves_in_Education_Qualification_Socialization_and_Subjectification_Revisited
- Black, P. J., Harrison, C., Marshall, B., & Lee, C. (September 2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, s. 9-22.
- Bock, A. (September 2019). Skrivning og dannelse i udskoling. *Børn og Bøger*, s. 16-18.
- Brok, L. S., Bjerregaard, M. B., & Korsgaard, K. (2015). Indledning. I L. S. Brok, M. B. Bjerregaard, & K. Korsgaard, *Skrivedidaktik - en vej til læring* (s. 11-24). Aarhus: Klim.
- Brok, L. S., Bjerregaard, M. B., & Korsgaard, K. (2015). Skriveformål og skriveordre. I L. S. Brok, M. B. Bjerregaard, & K. Korsgaard, *Skrivedidaktik* (s. 79-94). Aarhus: Klim.
- Carlsen, D., & Hansen, J. J. (2015). *At vurdere læremidler i dansk*. Dansk lærerforenings forlag.
- Clio. (2022). *Clio*. Hentet fra Cliouniverset: <https://portals.clio.me/dk/dansk/7-10/ressourcer/laerervejledning/om-portalen/cliio/>
- Dysthe, O. (2005). Det flerstemmige og dialogiske klasserum. I O. Dysthe, *Det flerstemmige klasserum* (s. 215-243). Aarhus: Klim.

- emu-redaktionen. (6. August 2021). *Evaluering og feedback* . Hentet fra EMU Danmarks Læringsportal: <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/evaluering-og-feedback/evaluering-og-feedback>
- Folkeskoleloven. (u.d.). *Folkeskoleloven § 18* . Hentet fra Danske Love: <https://danskelove.dk/folkeskoleloven/18>
- Gjerløff, A. K. (2019). *Skolelove og skolens formål*. Hentet fra Skole Historie: https://skolehistorie.au.dk/fileadmin/skolehistorie/Undervisningsmaterialer/Baggrundsartikler_21/UV_Baggrund_12_Skoleloven_og_skolens_formaal.pdf
- Grandjean, L. (27. Februarr 2015). *Biestas råd til danske lærere: Vær ikke en logrende hale til læringshunden* . Hentet fra Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/biestas-rad-til-danske-laerere-vaer-ikke-en-logrende-hale-til-laeringshunden/2875449>
- Grandjean, L. (4. December 2019). *Pædagogikken tilbage til undervisningen: Giver det overhovedet mening? (1) Gert Biesta til tvist i Danmark* . Hentet fra Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/paedagogikken-tilbage-til-undervisningen-giver-det-overhovedet-mening-1-gert-biesta-til-tvist-i-danmark/2904195>
- Gyldendal.dk. (u.d.). *Tankerne bag...* Hentet fra Gyldendal.dk: <https://dansk.gyldendal.dk/til-laereren/om-portalens-tankerne-bag>
- Hansen, T. I. (u.d.). *Læremiddeltjek*. Hentet fra Læremiddel.dk: <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/evalueringsvaerktoejer/laeremiddeltjek/>
- Hansen, T. I., Knudsen, E., & Thejsen, T. (Juli 2012). *Tjek på læreemidler!* Hentet fra Læremiddel.dk: <http://laeremiddel.dk>
- Kelly, A. L. (u.d.). *Forfatterskaber*. Hentet fra Gyldendal.dk: <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/forfatterskaber/jesper-wung-sung/kapitler/1-maal>
- Lind, A. (11. December 2015). *Homo Algoritmus?* . Hentet fra Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/homo-algoritmus/2910053>
- Mailand, M. K. (2007). Hvordan undervise i genreskrivning? I M. K. Mailand, *Genreskrivning i skolen* (s. 40-49). Hans Reitzels Forlag.
- Matre, S., Solheim, R., & Otnes, H. (2021). Forord. I S. Matre, R. Solheim, & H. Otnes, *Nye grep om skriveopplæringa* (s. 5-9). Oslo: Universitetsforlaget.
- Matre, S., Solheim, R., & Otnes, H. (2021). Hvorfor normsprosjektet? Utdanningspolitikk og forskningsbakgrunn. I S. Matre, R. Solheim, & H. Otnes, *Nye grep om skriveopplæringa* (s. 10-21). Oslo: Universitetsforlaget.

- Matre, S., Solheim, R., & Otnes, H. (2021). Skriveopgavene - Viktige springbrett til skrivning. I S. Matre, R. Solheim, & H. Otnes, *Nye grep om skriveopplæringa* (s. 312-345). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, P. (9. Marts 2015). *Konkurrencestaten er en vækststat* . Hentet fra Information.dk: <https://www.information.dk/debat/2015/03/konkurrencestaten-vaekststat>
- Oksbjerg, M. (17. November 2021). *Debat: Husk den kritiske refleksion ved brug af didaktiske læremidler* . Hentet fra Skolemonitor: <https://skolemonitor.dk/debat/art8457185/Husk-den-kritiske-refleksion-ved-brug-af-didaktiske-l%C3%A6remidler>
- Oksbjerg, M. (16. August 2021). *Hvor styrende er dit didaktiske læremiddel?* . Hentet fra Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/dansk-danskundervisning-folkeskolen-nr-13-2021/hvor-styrende-er-dit-didaktiske-laeremiddel/1356452>
- ordbog, D. d. (u.d.). *medbestemmelse*. Hentet fra Den danske ordbog: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=medbestemmelse>
- ordbog, D. d. (u.d.). *ordnet*. Hentet fra Den danske ordbog: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=dynamisk>
- Palsberg, P. (u.d.). *Reklamer*. Hentet fra Alinea.dk: <https://dansk.alinea.dk/course/AIB5-reklamer?portalclick=coursesession>
- Réol, L. (9. Oktober 2020). *Forført (?) og efterladt i tvivl* . Hentet fra RE:MOVE: <http://re-move.dk/?p=2411>
- Riise, A. B. (27. Juni 2016). *Digitale læremidler: Clio og Gyldendal løb med over halvdelen af støttekronerne*. Hentet fra Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/it-it-i-undervisningen-laeremidler/digitale-laeremidler-clio-og-gyldendal-lob-med-over-halvdelen-af-stottekronerne/415680>
- Riise, A. B. (4. Februar 2019). *Clio relancerer: "Vi vil være lærings- i stedet for lærerorienteret"* . Hentet fra Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/it-it-i-undervisningen-kreativitet/clio-relancerer-vi-vil-vaere-laerings-i-stedet-for-laererorienteret/1346855>
- Roesen, N. G. (u.d.). *På den anden side - noveller om forskellighed*. Hentet fra Alinea.dk: <https://dansk.alinea.dk/course/rX1N-p-a-den-anden-side-noveller-om-forskellighed>
- Saeverot, H. (2013). Ironic Teaching. I H. Saeverot, *Indirect Pedagogy* (s. 49-60). Sense Publishers.
- Schmidt, C. H. (26. April 2022). *Hermeneutik*. Hentet fra Læremiddel.dk: <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/>

- Schmidt, C. H., & Løgstrup, L. B. (26. April 2022). *Hvad er videnskabsteori?* . Hentet fra Læremiddel.dk: <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/introduktion-til-videnskabsteori/hvad-er-videnskabsteori/>
- Schmidt, S. H. (u.d.). *Vil du vide, hvad synlig læring betyder for dit barns undervisning?* Hentet fra Alle elever skal lære at lære mere : <https://xn--alleeleverskallre-5rb.dk/om-synlig-laering/til-foraeldre>
- Seaverot, H. (2013). Prolouge: Indirect Pedagogy as a Form of Existential Education. I H. Seaverot, *Indirect Pedagogy* (s. 1-4). Sense Publishers.
- Skelbæk-Bundesén, M. A. (u.d.). *Læs og skriv en baggrundsartikel*. Hentet fra Clio.dk: https://portals.clio.me/dk/dansk/7-10/forloeb/show-unitplan/?unit_plan=76ec57e3-2c2f-4ef9-b4e2-adff3c06af23&is_preview=1
- Undervisningsministeriet, B. o. (2006). *Folkeskolens formål*. Hentet fra Børne- og Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Undervisningsministeriet, B. o. (2019). *Dansk Fælles Mål*. Hentet fra Børne- og Undervisningsministeriet: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf
- Urgaard, S. (10. Marts 2020). *Elevmedbestemmelse fylder for lidt i folkeskolen* . Hentet fra Folkeskolen.dk: <https://blog.folkeskolen.dk/arbejdsliv-blog-borneliv/elevmedbestemmelse-fylder-for-lidt-i-folkeskolen/201575>
- Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 27-45). Hans Reitzels Forlag.

Bilag

Bilag 1: Observationer fra undervisningen d. 21/04 - 2022

De uddrag, som er markeret med gult, har vi anvendt i opgaven

Opgaven med Dialogle kort

Eleverne lukker alle computeren og rejser sig op, som Johanne har bedt dem om.

Johanne spørger åbent ud i klassen: "Hvor lang tid skal I bruge på opgaven?" Der er helt stille i klassen, ingen siger noget. Johanne foreslår, at eleverne taler sammen to og to. Hvor lang tid skal de have til opgaven? Grupperne taler sammen. Nogle snakker om 5 minutter er nok. Nogle grupper snakker om 10-12 minutter. En elev udbryder pludseligt: "Hvorfor bestemmer hun ikke?"

Johanne samler op. Der bliver budt på livet løs. Nogle siger 10 minutter. Andre siger 15-20 minutter. Nogle siger 6 minutter. De bliver enige om at få 12 minutter til opgaven.

Opgaven sættes i gang. De fleste elever skynder sig hen og finder det billede, som de gerne vil have. Nogle elever er lidt langsommere. En elev siger: "Der er ikke nogen der passer"

En elev siger, "Det var sjovt at byde på minutterne."

Gennemgang af nyhedsartiklen og baggrundsartiklen

Johanne spørger, "Hvad er jeres holdning til computerspil?" Der er ingen elever som svarer.

Johanne stiller spørgsmål som:

- Hvad tænker I om overskriften på baggrundsartiklen?
- Skal de bare spille dagen lang?
- Hvis I lige kigger her *peger på skærmen*, hvilken forsker tales der så om?.

Kassen

Johanne sætter kassen på gulvet og beder grupperne om at udvælge ét gruppemedlem, som får tildelt en stor og særlig vigtig opgave. Grupperne reagerer forskelligt. Nogle har flere ivrige kandidater, mens andre har svært ved at vælge en. Johanne fortæller, at opgaven ikke er farlig. Herefter bliver det nemmere at vælge en repræsentant. En elev udbryder "Nu bliver kassen afsløret!". Johanne samler gruppemedlemmerne rundt om kassen. De skygger kassen for resten af klassen. En elev kigger med store øjne og ser meget ivrig ud. Imens Johanne hvisker opgaven til de fire elever er der helt stille i klassen. Da tæppet fjernes og kassen åbnes, rejser flere af de siddende elever sig, løfter hovedet og forsøger ihærdigt at se, hvad der er i kassen. Efter Johanne har forklaret opgaven til de fire elever løber eleven tilbage til sin gruppe og siger med overbevisning, "Okay, nu skal I høre, hvad vi skal!".

Da vi afprøvede dette i praksis snakkede Johanne med alle grupperne og lyttede til deres diskussioner og argumenter. En elev sagde endda: "Ej jeg går lige ind og finder nyhedsartiklen og kigger" og en anden spurgte sin gruppe om "Hvor mange er mange, når der står, at der er mange detaljer".

Bilag 2: Interviewguide til elevinterview

Hvad kan du godt lide at lave i din fritid?

Har du et yndlingsfag?

Bruger I ofte online portaler i undervisningen? Fx Clio, Gyldendal eller Alinea?

Hvornår føler du, at du har lært noget?

Kan du altid se formålet med det I laver i dansk?

Skriver I meget i danskundervisningen?

Afleverer I alt det, I skriver til læreren?

Hvordan føler du, at du har indflydelse på danskundervisningen og kan være med til at bestemme?

Hvordan følte du i vores undervisning, at du havde indflydelse og kunne være med til at bestemme?

Hvad var din oplevelse af de to skriveøvelser?

Hvordan var det at skrive tekster, som du ikke skulle aflevere og som læreren ikke skulle læse?

Hvad var din oplevelse af, at vi lærere først havde bestemt, hvor lang tid I skulle bruge på opgaven og bagefter var det jer, som bestemte tidsrammen?

Var der noget i vores undervisning, der gjorde dig nysgerrig og som har fanget din opmærksomhed?

Hvad var din oplevelse med planchen? At I i gruppen selv skulle arbejde med de to genre?

- Hvor meget diskuterede I? / Kan I kende forskel på genrene? / Opsamling?

Bilag 3: Interviewguide til lærerinterview

Hvornår blev du færdiguddannet lærer?

Har du haft dansk som hovedfag på din uddannelse?

Blev du på din læreruddannelse undervist i analyse, kritisk blik samt brugen af læremidler i folkeskolen?

Hvad er din holdning til Gyldendal, Alinea og Clio som undervisningsportaler?

Hvor meget bruger du læremidler direkte i din undervisning? Er det fysiske eller online?

Hvad er du opmærksom på, når du udvælger dine læremidler?

Hvor meget fylder skrivning i din danskundervisning og hvordan praktiseres dette?

Hvad mener du er god skriveundervisning?

Hvad er din holdning til mål og evaluering i skolen, og hvordan praktiserer du dette?

Hvad tænker du på, når du hører ordet læring?

Bilag 4: Uddrag af lærerinterviews med lærer A og lærer B

De citater, som er markeret med gult, har vi anvendt i opgaven

Lærer A

Nu hvor vi taler om at opfylde kriterier osv., så kunne vi godt tænke os at spørge dig, hvad er din holdning til mål og evaluering i skolen, og hvordan praktiserer du dette?

Altså målene, dem præsenterer jeg dem aldrig for. Dem der står derinde. Jeg kigger næsten ikke en gang selv på dem. Fordi, jeg ved godt, hvad de skal med det her (red. læremidlet), og jeg vil gerne have... at de, jo hvis der kun er tre mål... ej det kan de ikke rigtigt omsætte. De skal mærke, hvad er det vi vil med det her og nogle gange skal de fx lave en skriftlig opgave for første gang inden for et emne, så falmer de jo. Selvfølgelig er der jo altid et mål med det man laver, eller en mening med det man laver, men jeg præsenterer ikke eleverne for dem.

[...]

Hvad er din holdning til Gyldendal og Alinea som undervisningsportaler?

Jeg synes at Gyldendal er blevet bedre. De har fået flere bedre forløb synes jeg. Inden for de sidste par år, men ellers synes jeg den måske er - jeg kommer til også at tænke engelsk ind over. I den forbindelse synes jeg den er lidt for akademisk. Hvertfald til vores elevgruppe. Det har den hvertfald været. Den er ikke lige så stilladseret, som Alinea er. Så det kommer lidt an på, hvilke forløb det handler om. Jeg synes jeg har fundet nogle rigtig gode forløb på Gyldendal her i løbet af de sidste par år, som jeg bruger. Men jeg bruger flere forløb fra Alinea, fordi jeg synes de stilladsere dem bedre.

Hvad er det ved deres stilladsering, som er godt?

Det er tilgængeligheden. Det er nemmere for dem og forstå dem. Ja, det er meget mere stilladseret, som jeg oplever det. Ikke alle! ... Det kommer meget an på forløbet.

Lærer B

Har du kunnet bruge det du lærte fra læreruddannelsen ude i det virkelige liv?

Ja altså helt sikkert, men jeg vil sige, at det også er lidt paradoksalt, at man på læreruddannelsen i hvert fald da jeg gik der, der blev vi meget skolet i at lave vores egne forløb og sidde og bruge rigtig lang tid på det, og det synes jeg var og er mega spændende, men virkeligheden er jo bare en anden, når man så kommer ud i forhold til tiden i ens forberedelse, og der er der ingen tvivl om, at fra man brugte oceaner af tid og tanker og kunne spare med alle mulige og kunne spare med folk om de forløb man sad og strikkede sammen, så er tiden en anden og derfor bruger jeg også i langt højere grad portaler, end hvad jeg lige umiddelbart havde tænkt, jeg skulle, tror jeg, så ja, altså jeg bruger det og, ej hvad var spørgsmålet igen?

Hvad er din holdning til mål og evaluering i skolen?

Jeg har altid mål inde i baghovedet... Jeg kan også nogle gange finde på nogle mål, men jeg skriver dem aldrig ned... Det er sjovt for jeg er skolet til at følge målstyret undervisning og vi skal huske hele tiden... Der kan jeg mærke, det er så også blevet mindre og mindre nu, at vi skal det, men jeg har det sådan, at det bliver for diffust for børnene ofte... i hvert fald, hvis man kører det meget direkte efter, hvad der står i forløbet. Det jeg plejer at gøre er, at vi har nogle faglige fokus, som jeg så sætter op og der kan jeg godt finde på i et forløb så at plotte det op på smartboardet og så ligesom vise, hvor langt vi er.

Hvad er din holdning til mål i læremidler?

Det er ikke noget jeg præsenterer eleverne for. Kun nogle gange. Men det giver mig en ro, måske især for mig som nyuddannet, at jeg kan se, at jeg lever op til fælles mål. Så har jeg noget at læne mig tilbage på. Og så giver det (red. læremidlet) mig jo noget af den sparring, som jeg ikke har tid til med mine kollegaer.

Bilag 5: Uddrag af elevinterviews med elev A og elev B

De citater, som er markeret med gult, har vi anvendt i opgaven

Elev A

Hvordan er variationen inde på Gyldendal?

Der vil jeg sige, at forløbene er forskellige. Det er meget trænings-agtigt. Det er meget sådan: Nu prøver du det her i en time og så kan du bare det her. Så du bare god til det. Men det er ofte det samme man øver igen og igen. Det er ret irriterende, fordi hvis man er halvvejs igennem, så har jeg måske fået nok og så skal man alligevel sidde der i en halv time mere.

[...]

Hvordan var det at skrive tekster, som du ikke skulle aflevere og som læreren ikke skulle læse?

Det var rigtig sjovt, fordi jeg kunne skrive om det, jeg ville, og lige det, jeg tænkte på. Jeg kunne ligesom få tømt mit hoved og alle mine tanker, uden jeg skulle tænke på, om det var rigtigt eller forkert, og der var ikke et pres på mig, som der normalt er.

Elev B

Bruger I ofte Gyldendal og Alinea i danskundervisningen?

Ja vi sidder mest bare på de sider, vi har ikke så meget håndarbejde.

Hvad er din oplevelse af det?

Det er meget fint, vi er jo vant til det, men det kan også nogle gange være lidt kedeligt, øhh men det er normalt

[...]

Gav det mening, da jeg spurgte jer om, hvor lang tid I skulle bruge eller hvordan var det?

Altså det var svært at vælge, fordi vi er ikke vant til at vælge. Vi får noget tid og så spørger de om vi har brug for mere og så svarer vi om vi har brug for det eller ik, fordi vi er ikke vant til at vide, hvor lang tid vi bruger.

Bilag 6: Procespapir

Processkrivning

VÆLG DET OMRÅDE, SOM DU GERNE
VIL ARBEJDE MED

Varier dine sætningers start

Del alle dine sætninger op og marker dit første ord i hver sætning.

- Starter dine sætninger på samme måde?
- Kan du variere dem mere?



Flere detaljer

Marker alle substantiver og tilføj adjektiver, som giver mening i din tekst.

Vær din egen detektiv

Gå på jagt i din egen tekst og fjern det overflødige. Se fx på:

- Gentager du dig selv?
- Er der informationer, som ikke er vigtige for sammenhængen?
- Forholder du dig til emnet?



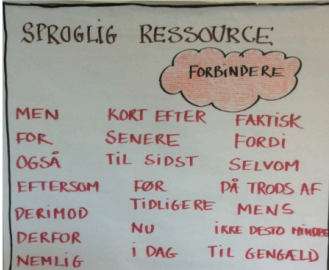
Indhold

Har du tænkt over følgende:

- Hvad er der sket?
- Hvem handler det om?
- Hvornår er det sket?
- Hvordan er det sket?
- Hvorfor er det sket?

Bilag 7: Undervisningsforløb (udkast til eget undervisningsmateriale)

Indhold	Didaktiske overvejelser
<p>At skrive med sanserne forrest Læreren læser følgende citat og digt op; "Musik er en verden i sig selv med et sprog, vi alle forstår" "Lyt. Lyt. Lyt. Nyd øjeblikket. Nyd stilheden. Nyd musikken og mærk den."</p> <p>Eleverne skal lytte til musikstykket; "I just called to say I love you", af Stevie Wonder. Efter lidt tid skrues musikken ned. Eleverne skal nu skrive om den stemning, som de oplever, mens de lytter til musikken.</p> <p>Vi bestemmer tidsrammen - 5 minutter.</p> <p>En nyhed Billedkort fra CFU: Kortene er fordelt ud på gulvet. Eleverne får nogle minutter til at vælge et kort, som de forbinder med overskriften "En nyhed". Eleverne skal tage billedet med sig og skrive en tekst med overskriften "En nyhed".</p> <p>Eleverne bestemmer tidsrammen.</p> <p>Læs en nyhedsartikel og baggrundsartikel Læreren konstaterer; "Man bliver voldelig af at spille computerspil" og efterfølgende siger "Eller forholder det sig sådan i virkeligheden?"</p>	<p>At skrive med sanserne forrest Intentionen med citatet og digtet og denne anderledes måde at starte undervisningen på er, at elevernes nysgerrighed skal vækkes så de stille føres ind i musikken.</p> <p>Forførelse og ironi - skrivelyst/skriveglæde. Vi kombinerer sanser med skrivning. Vi går væk fra det styrende og kontrollerende, men fokus på eleverne og deres fordybelse i skrivningen.</p> <p>Vi bestemmer tidsrammen, fordi vi vil afprøve, hvordan eleverne tager imod det, når vi bestemmer tiden.</p> <p>En nyhed Tænkeskrivning. Vi har fokus på, at eleverne skal få en god skriveoplevelse Man træder ind i skrivning uden intention om kontrol.</p> <p>Eleverne bestemmer tidsrammen, fordi vi vil afprøve, hvordan det fungerer at medtænke medbestemmelse på denne måde.</p> <p>Læs en nyhedsartikel og baggrundsartikel Meta-ironisk kommentar gennem ironi for at inddrage eleverne og få dem til at reflektere over sig selv i samspil med undervisningen.</p>
<p>Eleverne bliver først spurgt, hvordan de gerne vil læse den. Alt efter udfaldet, skal eleverne læse teksten.</p> <p>Artikler: Nyhed fra TV2 https://tv.tv2.dk/2014-02-11-boerneforsker-voldelige-spil-skal-ikke-f-orbydes?fbclid=IwAR0WZbfw2DFqLEj66kPqx9VbpgDF_OkVmzXVcV5PEsKp-e5G4ff30FejhHs</p> <p>Baggrundsartikel https://cdn-dk-da-ud.clio.me/pdf/Faglitteratur/Berettende/Baggrundsartikel-Smitter_vold_i_computerspil_af_paa_dit_barn_DR_-_Ren_tekst.pdf?_ga=2.78744658.750673041.1649751336-1963960514.1649751336</p> <p>Opsamling på artiklerne Grupperne skal finde de største forskelle på nyhedsartiklen og baggrundsartiklen og præsentere dem for resten af klassen bagefter.</p> <p>Kassen Eleverne skal i gruppen vælge en person, som får en vigtig opgave. Gruppens udvalgte står i en cirkel om kassen. Læreren forklarer opgaven og dernæst afsløres kassen med dets indhold; planche, elefantsnot og en konvolut med 25*2 udsagn om genretræk.</p>	<p>Eleverne vælger selv hvordan de gerne vil arbejde med teksten. De skal selv tage stilling til hvad der giver mest mening i forhold til dem selv og andre (subjektifikation).</p> <p>Vi har valgt at arbejde med to modeltekster; en nyhed og en baggrundsartikel, som udspringer sig fra nyheden. Modelteksterne skal være med hjælpe eleverne med at erfare, hvordan en tekst skal indeholde, opstilles (layout) og bygges op. Det hjælper dem til en mere overskueligt skriveproces.</p> <p>Opsamling på artiklerne Fokusset er på at dele elevernes diskussioner og refleksioner fra forestående opgave.</p> <p>Kassen Forførelse ved at tillægge kassen værdi. Vi har fokus på undervisning på elevernes præmisser, hvor det også er gruppens repræsentanter, der skal forklare opgaven videre.</p> <p>Eleverne har nu selv udformet nogle retningslinjer for hvad en baggrundsartikel og nyhedsartikel indeholder samt hvordan de er bygget</p>

<p>Opgaven: Gruppen skal blive enige om, hvilke udsagn, som de mener passer til de to tekster; nyhedsartikel og baggrundsartikel. Grupperne må selv vælge, hvordan de organiserer udvælgelsesprocessen. Eleverne skal hænge plancherne op i klasselokalet, så man kan se dem.</p> <p>Samarbejd om den gode baggrundsartikel Elevernes opgave</p> <ul style="list-style-type: none"> • Find en overskrift på nettet, som du synes er spændende. • Stil de spørgsmål, som du gerne vil uddybet • Forklar din makker dine spørgsmål og byt • I skal nu skrive en baggrundsartikel med jeres makker som jeres modtager • Læs baggrundsartiklerne højt for jeres makker og undersøg om alt, hvad din makker ønsker, er kommet med <p>Skriveprocessen Eleverne skal revidere deres baggrundsartikel. Enten kan eleverne kigge på genreplanchen, som de selv har lavet eller kigge på procespapiret med punkter, man altid kan overveje i sin tekst.</p>	<p>op. De erfarer det uden at læreren er indblandet (formativ evaluering)</p> <p>Samarbejd om den gode baggrundsartikel Skriveordre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skriveformål: Scenariekompetence; tekstkonstruktion gennem brugen af fantasi • Modtager: Din klassekammerat • Indhold: Makkerens valgte overskrift • Handling: At forestille sig <p>Her er medbestemmelse, processen og modtageren i fokus.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Medbestemmelsen</i> kommer til udtryk idet man selv må vælge et emne. Her er alle dørene åbne. Det eneste krav er, at det skal være et emne, som interessere den enkelte elev. • <i>Modtageren</i> er vigtig i denne sammenhæng. Det er hele formålet med at skrive teksten. Modtageren skal være til sin klassekammerat, som er interesseret i at få deres nyhed uddybet. <p>Skriveprocessen Formålet med genreplanchen er, at gøre eleverne tekstbevidste om deres egen tekst.</p>
<p>Lav skriveprocesser sammen i klassen I stedet for skriveproces papiret ovenfor kan læreren også i samspil med eleverne udforme forskellige papirer med ord og sætninger, der er gode at bruge eksempelvis til at skabe sammenhæng i sin tekst https://www2.phabsalon.dk/nyheder/nyhed/paa-spoeret-af-en-ny-skrivedidaktik/</p>  <p>Evaluering - forbedre undervisningen Hver elev får udleveret gule og grønne post its. På den gule seddel skal de skrive, hvad der har været godt i undervisningen. På den grønne seddel skal de skrive, hvad der kunne have været bedre i undervisningen? Eleverne hænger dem op i klassen. Hver elev sætter en streg ved de udsagn, som de er enige i.</p>	<p>Lav skriveprocesser sammen i klassen Eleverne er sammen om projektet, fordi de selv har været med til at komme med ideer.</p> <p>Evaluering - forbedre undervisningen Læreren bliver bevidst om det, som eleverne synes fungerer og om det, som ikke fungerer.</p>