



Skrivestrategier og feedback

— en vej til bedre skriftsproglige kompetencer



Navn:	Maria Østergaard
Studienr.:	A120314
Fag:	Dansk
Faglig vejleder:	Bodil Christensen (BOC)
Pædagogisk vejleder:	Jørgen Bærenholdt (JRB)
Antal sider i alt, excl. forsiden	34 sider (inkl. 2 bilag)
Titel på bacheloropgaven (kommer til at stå på eksamensbevis)	Skrivestrategier og feedback - en vej til bedre skriftsproglige kompetencer
“Min opgave må senere benyttes til undervisnings- og/eller udviklingsformål” Accept ved min underskrift	

Indhold

1	Indledning.....	3
1.1	Problemformulering	4
1.2	Afgrænsning og uddybning af problemformulering.....	4
2	Metodiske og empiriske overvejelser.....	4
2.1	Læsevejledning.....	5
3	Undervisningsbillede.....	6
4	Projektets teoretiske grundlag	6
4.1	Synlig læring – Feedback.....	6
4.1.1	De fire feedback-niveauer.....	8
4.2	Vurdering for læring	9
4.2.1	Elever som læringsressource for hinanden - Kammeratvurdering.....	10
4.3	Selvreguleret læring	11
4.4	Motivation	12
5	Projektets empiriske grundlag.....	14
5.1	Introduktion til forløbet.....	15
5.1.1	Skrivestrategier – hvad, hvorfor og hvordan.....	17
5.1.2	Kammeratvurdering og skrivekontrakter – hvorfor og hvordan	18
5.2	Observationer	19
5.3	Logbog	19
5.4	Videoobservationer	20
5.5	Elevarbejde	21
6	Analyse af empiri	22
6.1	Analyse af svag elev – Maja	22
6.1.1	Førbillede	22
6.1.2	Efterbillede.....	24
6.2	Analyse af stærk elev – Mikkel.....	25
6.2.1	Førbillede	25
6.2.2	Efterbillede.....	27
6.3	Kvalitet af feedback.....	28
7	Konklusion	29
8	Handlingsperspektiv.....	30
9	Litteraturliste	32

9.1	Bøger	32
9.2	Hjemmesider	32
10	Bilag 1: Vurderingsark og skrivekontrakt - Maja	33
11	Bilag 2: Vurderingsark og skrivekontrakt - Mikkel	34

1 Indledning

Vi lever i dag i et skriftbåret samfund, hvor læsning og skrivning begge er færdigheder, der er nøglen til at agere i alle livets aspekter. Samfundet er et videns- og informationssamfund, som forudsætter, at vi ryster vores elever til at mestre livets mangfoldige læse- og skriveopgaver. Læsning og skrivning er begge en del af skriftsproget, som mere eller mindre er en nødvendighed at beherske for at kunne deltage i samfundet og deltage som borger i et demokrati¹, men derudover er læsning og skrivning også en del af literacy, som er et komplekst begreb, der i dag bliver brugt oftere og oftere. UNESCO betegner literacy som: (...) *evnen til at identificere, forstå, fortolke, skabe, kommunikere og planlægge ved at bruge trykte og skriftlige materialer i forskellige kontekster. Literacy involvere et spektrum af læring, der sætter individet i stand til at opnå sine mål, udvikle sin viden og sit potentiale og til at deltage fuldt og helt i forskellige fællesskaber og i samfundet som sådan*”.² UNESCOs betegnelse for literacy belyser, at forudsætningen for såvel demokratisk deltagelse som det gode liv i bred forstand er adgangen til avanceret literacy.³ Literacy udvikles gennem kommunikation, læsning, fremstilling og fortolkning⁴.

På trods af at skrivning på lige fod med læsning er et væsentlig aspekt af elevernes literacykompetence⁵, så har det skriftlige i mange år været, og er stadig, overskygget af læsning og læseprocesser, hvilket bl.a. skyldes PISA- og PIRLS-undersøgelserne, som har været med til at sætte stort fokus på læseområdet i folkeskolen.⁶ De to færdigheder understøtter dog hinanden og udvikler sig sideløbende, og derfor må vi ikke prioritere den ene frem for den anden. I lyset af det nye tekstsamfund og set ud fra et fagligt perspektiv er gode skrivefærdigheder en nødvendighed i forhold til at få en vellykket skolegang og uddannelse, for at kunne deltage i arbejdslivet samt for at blive en aktiv deltager i samfundet.⁷

Literacy udvikles gennem kommunikation, læsning, fremstilling og fortolkning⁸, og derfor må der også mere fokus på skrivningen. Skrivning er en af de grundlæggende færdigheder og er en kompleks aktivitet, som kræver en række kognitive færdigheder hos eleven.⁹ Disse færdigheder må skolen hjælpe eleverne til at opnå, og i de nye fælles mål, der trådte i kraft i sommeren 2015, blev skriftlighed en del af kompetenceområdet ”Fremstilling”, hvor det helt centrale netop er, at eleverne skal lære at styre deres egen skriveproces før, under og efter skrivningen.¹⁰ I forbindelse med at eleverne skal lære at styre deres egen skriveproces, kræver det en vis mængde selvregulering hos den enkelte elev, hvor eleven er i besiddelse af forskellige læringsstrategier. Ifølge et amerikansk metastudie *Writing Next*, som sammenfatter fundene i en række undersøgelser af, hvilken type skriveundervisning der gør eleverne til gode skrivere, er undervisningen i skrivestrategier det, som fremstår som det mest effektfulde, vi kan gøre for at udvikle elevernes skrivekompetence¹¹

¹ Brok, Bjerregaard & Korsgaard(2015): S. 4

² Ibid: S. 123

³ Christensen, Elf & Krogh(2014): S. 20

⁴ Brok, Bjerregaard & Korsgaard(2015): Omslag

⁵ Kvithyld, Kringstad & Melby(2015): S. 121

⁶ Christensen, Elf & Krogh(2014): S. 20

⁷ Kvithyld, Kringstad & Melby(2015): S. 13

⁸ Brok, Bjerregaard & Korsgaard(2015): Omslag

⁹ Kvithyld, Kringstad og Melby(2015) S. 15

¹⁰ DLF

¹¹ Graham & Perin(2007)

Set i lyset af skrivningens aktualitet i forhold til vores skriftbårne samfund og begrebet literacy samt de nye bøger, der kom i 2015, ”*Skrivedidaktik – en vej til læring*” og ”*Gode skrivestrategier – på mellemtrinet*”, blev jeg interesseret i og nysgerrig på, hvordan man med skrivestrategier kunne gøre eleverne til bedre skrivere. Min lyst til at kaste mig ud i dette emne blev blot større efter læsning af PEU-hæfterne for faget dansk fra hhv. 2014 og 2015, hvor censorerne peger på flere mangler hos elevernes skrivekompetence.¹² Alt dette har gjort, at jeg er blevet optaget af, hvordan man kan optimere elevernes arbejdsproces samt skriftlige kompetencer, og det har ledt mig frem til følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering

"Hvordan kan skrivestrategier og feedback kvalificere elevernes skriftsproglige kompetencer i dansk-undervisningen frem mod folkeskolens afgangsprøver?"

1.2 Afgrænsning og uddybning af problemformulering

Gennem problemformuleringen fokuseres der på, hvordan man kan styrke elevernes skriftsproglige kompetencer. Skriftsproglige kompetencer omfatter flere ting, men i denne opgave, som bevæger sig inden for danskfaget, skal skriftsproglige kompetencer forstås som begrebet ”*Fremstilling*”, hvor der er fokus på produktion af tekst, som det fremgår af læseplanen for faget dansk. Herunder har jeg lagt særlig vægt på, at genrearbejdet skal stå centralt i udskolingen, hvor eleverne bl.a. skal arbejde med at reproducere de forskellige genrer.¹³ I arbejdet med fremstilling er det centrale, at eleverne skal lære at styre deres skriveproces, og derfor mener jeg, at arbejdet med skrivestrategier er vigtigt. Eleverne har behov for strategier i forhold til at styre og regulere deres processer og egen læring. I min praksis har jeg kun sat fokus på noveller, men min teori kan gælde for arbejdet med alle genrer. Jeg finder det også relevant i forbindelse med dette afsnit at afgrænse og uddybe *feedback*. Der findes uendeligt mange feedbackformer, som jeg kunne have benyttet mig af i forbindelse med at kvalificere elevernes skriftsproglige kompetencer. Den feedbackform, som jeg har undersøgt i min praktik, er kammeratvurdering sammenkoblet med skrivekontrakter. Derfor afgrænser feedbacken sig til dette område.

2 Metodiske og empiriske overvejelser

Opgaven tager sit udgangspunkt i empiriske undersøgelser foretaget under min 4. års praktik. Undersøgelserne har fundet sted i en 8. klasse med 21 elever. Elevernes navne er ændret i opgaven, men afspejler stadig køn. Eleverne gennemgik et undervisningsforløb om skriftlighed med henblik på at forbedre deres skriftlige kompetencer i forhold til bevidstgørelse om egen skriveproces - for at forberede dem til FSA. I forbindelse med undervisningsforløbet har jeg indsamlet empiri i form af elevernes afleveringer og dertilhørende arbejde, lavet videooptagelser af elevernes kammeratvurderinger samt skrevet daglig/ugentlig logbog med bl.a. observationer og indhold af samtaler. I samspil med dette vil det være mine generelle observationer, som danner det empiriske grundlag for opgaven. De valgte metoder afspejler det kvalitative. Jeg finder, at disse metoder er hensigtsmæssige i forhold til den problemstilling, denne opgave beskæftiger sig med. Det kvalitative hænger også meget sam-

¹² UVM. PEU Dansk 2015 + 2014

¹³ EMU Læseplan for faget dansk: S. 19

men med den hermeneutiske metode, hvor jeg gennem mit lærerblik fortolker det, jeg så samt indsamlede – både empiri såvel som resultater. Derfor vil opgaven bevæge sig inden for den hermeneutiske metode.

Min opgave tager teoretisk afsæt i John Hatties forskning om ”Synlig læring”, Trude Slemmens ”Vurdering for læring” samt Therese Nerheim Hopfenbecks forskning om selvregulering. Min undervisning tog afsæt i disse, da jeg mener, de repræsenterer ny forskning og har et billede af, hvad der giver god effekt i forhold til elevernes læring, men som samtidig også er teoretikere, der ligger meget ansvar over på eleverne selv. Derudover mener jeg, at de tre teorier alle indeholder nogle vigtige begreber i forhold til at udvikle bl.a. skriftsproglige kompetencer. De giver bl.a. et billede på, hvordan undervisningen kan blive effektiv med fokus på eleverne, og så står de for de ting, som bl.a. Folkeskoleloven og jeg selv går ind for.

I opgaven vil jeg sammenholde min empiri med Hatties undersøgelser om effektiv læring med fokus på feedback som redskab for læring. Derudover vil jeg stille empirien op i mod udtalelsen fra "Gode skrivestrategier på mellemtrinet ..." der siger, at skrivning som udgangspunkt er et håndværk, som alle kan lære¹⁴, og at undervisning i skrivestrategier er noget af et mest effektive, skolen kan beskæftige sig med, for at udvikle eleverne skrivekompetence og læring¹⁵. I forbindelse med undervisningen i skrivestrategier, valgte jeg at kammeratvurdering skulle være en bærende del i undervisningen i forhold til vurderingen og udfærdigelsen af skrivekontrakter.

Formålet med opgaven er at forsøge at skaffe et indblik i, hvordan arbejdet med skrivestrategier og kammeratvurdering kan gøre eleverne selvregulerende – altså bevidste om deres egen læring samt brug af strategier.

2.1 Læsevejledning

Opgaven er bygget op i otte hovedafsnit.

1. En indledning hvor jeg beskriver, hvorfor lige præcis dette emne er aktuelt og spændende. Herunder kommer min problemformulering samt en afgrænsning og uddybning heraf.
2. Metodiske og empiriske overvejelser
3. Et ”Undervisningsbillede”, som har til formål kort at give læseren et indblik i hvilken klasse, forløbet blev gennemført.
4. Teoriafsnit, som redegør for projektets teoretiske grundlag.
5. Empiriafsnit, hvor jeg redegør for projektet empiriske grundlag. Her er bl.a. en introduktion til forløbet samt de tiltag, jeg har arbejdet med i undervisningen og beskrivelse af min dataindsamling.
6. Analyseafsnit, hvor jeg vil analysere min empiri. Jeg tager her udgangspunkt i to elever.
7. Konklusion, hvor jeg vil svare på min problemformulering.
8. Et handleperspektiv, hvor jeg vil diskutere og vurdere, hvilke tiltag der kunne gøres, hvis undervisningsforløbet skulle gennemføres en anden gang.

¹⁴ Kvithyld, Kringstad & Melby(2015): S. 7

¹⁵ Ibid: S. 17

3 Undervisningsbillede

Inden min 4. praktikperiodes begyndelse havde jeg et par møder med min praktiklærer. Han varetog undervisningen i dansk, samfundsfag og historie i ”min” 8. klasse. Jeg fik en beskrivelse af klassesituationen og de enkelte elever, og jeg blev gjort bevidst omkring, at han kørte rene dansk-, samfundsfags- og historieuger. Dette betød, at klassen på daværende tidspunkt endnu ikke havde haft danskundervisning i 8. klasse, og at mine syv uger i praktik derfor ville være rene danskuger med 11 lektioner pr. uge. Ud fra hans beskrivelse fik jeg hurtigt indtrykket af, at det godt kunne gå hen og blive en udfordring med denne klasse. Han beskrev klassen som fagligt udfordret og med sociale problemer – især hos pigegruppen, som han beskrev som meget fragmenteret. Derudover kunne jeg tælle otte elever med diagnoser eller andre udfordringer, som fyldte meget; én ordblind, én med manglende korttidshukommelse, én polak, med danskproblemer især i det skriftlige, én med ADHD og OCD, som havde været mobbeoffer i de foregående år, én anden med ADHD og diverse andre diagnoser, én der var voldsomt stressramt samt én med en konsekvent firedagsuge, eller mindre, grundet flere personlige ting. Derudover startede en ny dreng i klassen den første dag i min praktik. Rent indholdsmæssigt havde min praktiklærer desværre allerede bestemt, at vi i ugerne skulle læse to romaner også, så disse måtte jeg prøve at få flettet ind ved siden af arbejdet med skriftlighed. Dette satte selvfølgelig sine begrænsninger i forhold til, hvor omfangsrigt skriveforløbet kunne blive.

4 Projektets teoretiske grundlag

Dette afsnit har til formål at give et overblik over teorierne, som min opgave tager udgangspunkt i, og som jeg vil analysere min empiri ud fra. I mit metodeafsnit beskrev jeg kort, at opgaven tager udgangspunkt i John Hattie, Trude Slemmen og Therese Nerheim Hopfenbeck, men herunder vil jeg redegøre for teoriernes indhold.

4.1 Synlig læring – Feedback

John Hattie kom i 2009 med en omfattende metaundersøgelse, som viser hvilke forskellige faktorer, der påvirker elevernes læringsresultater. På listen ligger feedback nummer 10.¹⁶ Feedback er et af de mest effektive redskaber til læring og præstationer – dog med forbehold for, at feedbacken kan have forskellig virkning alt efter typen af feedback og måden den gives på.¹⁷

Feedback skal ifølge Hattie forstås som et middel til ”... at *reducere afstanden mellem den aktuelle forståelse og præstation og et mål*”.¹⁸ Nedenfor ses Hatties feedbackmodel, hvis formål netop er at reducere afstanden mellem elevens aktuelle forståelse og hans læringsmål ved at give effektiv feedback.

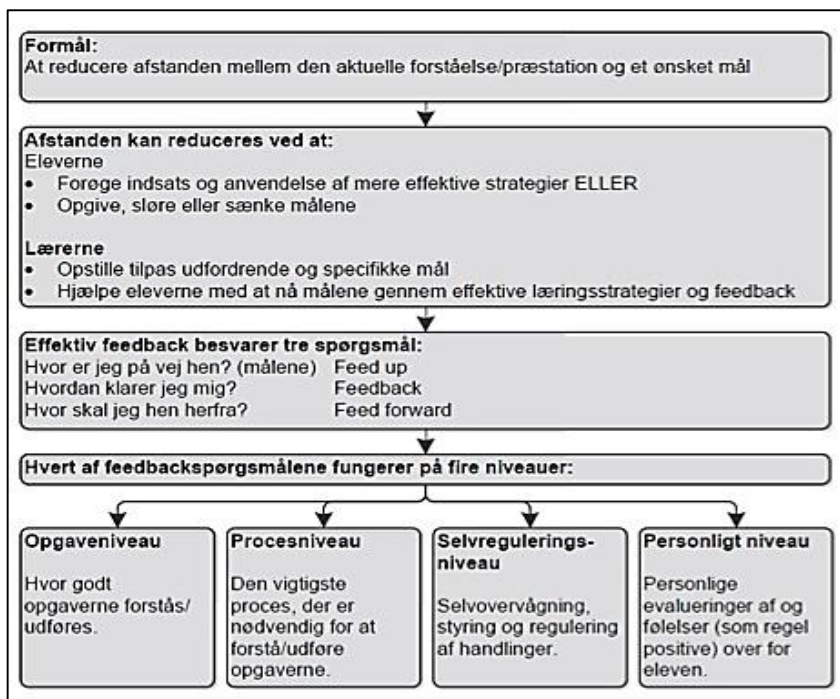
¹⁶ Hattie(2013): S. 289

¹⁷ Ibid: S. 13.

¹⁸ Hattie & Timperley(2014): S. 20

Modellen viser, at effektiv feedback må besvare tre spørgsmål, som alle er vigtige:

1. ”Hvor er jeg på vej hen?”
(Feed up – hvad er målene?)
2. ”Hvordan klarer jeg mig?” (Feedback – hvilke fremskridt er der tale om i forhold til målene?)
3. ”Hvor skal jeg hen herfra?” (Feed forward – hvilke aktiviteter må vi iværksætte for at gøre fremskridt?)



Figur 1. En model for feedback som læringsforstærker – Hatties Feedbackmodel (Hattie & Timperley (2014): S. 21)

Effektiviteten af disse spørgsmål afhænger delvis af niveauet, feedbacken foregår på. Disse niveauer vil jeg vende tilbage til, når jeg har redegjort for *feed up*, *feedback* og *feed forward*, som alle skal være til stede, for at skabe et ideelt læringsmiljø. Både elever såvel som læreren må søge svar på de spørgsmål, som knytter sig til de tre dimensioner.

Feed up har fokus på en tydelig målsætning, så eleven kender retningen for sin læring. Derved kan eleven navigere i sin egen læreproces for at nå hen til læringsmålet. Opstilling af læringsmål kan fremme en målrettet handling hos eleverne.¹⁹

Feedback fokuserer på, hvordan eleven klarer sig. Dette spørgsmål involverer en lærer, en kammerat eller én selv, som giver information i relation til et opgavemål – ofte i forhold til en forventet standard, tidligere præstationer og til succes eller fiasko med hensyn til en specifik del af opgaven. Dette aspekt ved feedback kaldes feedbackdimensionen. Feedback er mest effektiv, når den består af fremskridt og/eller om, hvordan man kan komme videre. Af samme grund er karakterer oftest ikke i stand til at give den feedbackinformation, som hjælper læreren og eleverne til at vide, hvordan det går.²⁰

Feed forward har fokus på, hvor eleven skal hen. Eleven spørger sig selv: ”Hvad gør jeg nu?” Potentialet i feedback kan imidlertid bruges til specifikt at besvare dette spørgsmål ved at give information, der fører til bedre muligheder for læring. Disse muligheder kan bl.a. inkludere større udfordringer, mere selvregulering i læringsprocessen, mere flydende færdigheder og automatisering samt flere strategier og processer til opgaveløsning. Dette feed forward-spørgsmål kan have nogle af de mest effektive virkninger på læring.²¹

¹⁹ Hattie & Timperley(2014): S. 23

²⁰ Ibid: S. 25

²¹ Hattie & Timperley(2014): S. 26

4.1.1 De fire feedback-niveauer

Som tidligere nævnt afhænger effektiviteten af *feed up*, *feedback* og *feed forward* af det niveau, hvorpå feedbacken foregår. Ifølge Hattie er der fire vigtige niveauer, hvorpå feedback kan anvendes, og feedbacken har forskellige virkning alt efter hvilket niveau, det knyttes til.²² De fire niveauer er 1) *Produktniveau* 2) *Procesniveau* 3) *Det selvregulerende niveau* 4) *Selv-niveau*²³.

Produktniveauet er feedback om, hvor godt en opgave bliver udført. Denne type feedback kaldes ofte korrektiv feedback og er den mest almindelige type. Den kan relatere sig til korrekthed, orden, adfærd eller et andet kriterie, der har med udførelsen af opgaven at gøre. Feedback på opgaveniveau er effektiv, når det handler om forkert fortolkning frem for mangel på information. Problemet med feedback på dette niveau, er, at den ofte ikke kan overføres til andre opgaver. For meget feedback på kun opgaveniveau kan ansøre eleverne til kun at fokusere på det umiddelbare mål og ikke strategierne til at nå målet. Slutteligt er det påvist, at karakterer øger involveringen, men ikke påvirker præstationen. Brugen af feedback i form af kortfattede skriftlige kommentarer, i stedet for kun karakterer, forbedrer derimod præstationerne.²⁴

Procesniveauet giver feedback omkring de processer, der ligger bag udførelsen af opgaven, eller som relaterer til opgaven. En vigtig type af feedback på procesniveau har at gøre med elevernes strategier for fejlfinding og giver således feedback til dem selv. Den slags fejl kan pege på en mislykket opgaveløsning og et behov for at vælge nye strategier, et behov for at være mere effektiv i anvendelsen af strategierne og/eller for at søge hjælp. Om eleverne engagerer sig i fejlfinding ved hjælp af fejlkorrigeringsstrategier afhænger af deres motivation for at fortsætte med at forfølge målet eller reducere kløften mellem den nuværende viden og målet. Feedback på procesniveau ser ud til at være mere effektiv end feedback på opgaveniveau, når det drejer sig om at styrke en dybere læring. Brugen af procesfeedback sammen med opstilling af mål synes at være en direkte og effektiv måde at forme elevens opgaveløsningsstrategi på.²⁵

Feedback på selvreguleringsniveau handler om den måde, eleverne overvåger, målretter og regulerer sine handlinger på hen imod læringsmålet. Selvregulering indebærer bl.a. autonomi, selvkontrol, selvledelse og selvdisciplin. Der er mindst seks vigtige aspekter inden for dette niveau, som formidler effektiviteten af feedback. Overordnet inkluderer de evnen til at skabe indre feedback og til at vurdere sig selv, villigheden til at investere energi i opsøgning og håndtering af feedbackinformation, graden af tiltroen til eller visheden om responsens korrekthed samt hvad man opfatter som succes eller fiasko, og hvor dygtig man er til at søge hjælp. Effektive elever skaber indre feedback og kognitive rutiner, mens de er engageret i faglige opgaver. Mindre effektive elever har minimale selvreguleringsstrategier, og de er lagt mere afhængige af ydre faktorer som læreren eller opgaven med hensyn til feedback. Selvvurdering er en selvreguleringsfærdighed, der effektivt udvælger og fortolker information på måder, som giver eleven feedback.²⁶ Den grad af tiltro, som eleven har til korrektheden af sit svar, kan påvirke modtageligheden for og opsøgningen af feedback. Hvis elevens selvtillid samt tiltro til opgaveløsningen er høj, og det viser sig, at løsningen er korrekt, ofrer eleven ikke feedbacken megen opmærksomhed. Feedback har størst virkning, når en elev forventer at en løsning er korrekt, og den

²² Hattie & Timperley(2014): S. 26

²³ Se figur 1 – Hatties Feedbackmodel på side 7

²⁴ Hattie & Timperley(2014): S. 27-30

²⁵ Ibid: S. 30-31

²⁶ Ibid: S. 31-32

så viser sig at være forkert. Hvis visheden om løsningen derimod er lav, og den viser sig at være forkert, bliver feedback stort set ignoreret, og derfor vil feedbacken sandsynligvis have en minimal effekt, hvad enten løsningen er rigtig eller forkert. Uklar evaluerende feedback, som ikke klart specificerer de grunde, der er til elevernes succes eller fiasko, er tilbøjelig til at overdrive de negative resultater, afføde usikre selvbilleder og fører til dårlige præstation.²⁷ At søge hjælp er en læringsfærdighed, og mange typer hjælpesøgende adfærd kan betragtes som aspekter ved selvregulering. En vigtig skelnen drages mellem instrumentel hjælpesøgning (at bede om hjælp og råd snarere end om svar) og eksekutiv hjælpesøgning (bede om svar eller direkte hjælp).

Selvniveauet vil jeg ikke komme ind på i denne opgave, da det ikke har været mit fokus. Endvidere er feedback på selvniveau, ifølge Hattie, ikke effektivt, da feedbacken på dette niveau indeholder meget lidt information, som kan besvare de tre spørgsmål knyttet til *feed up*, *feedback* og *feed forward*.²⁸

4.2 Vurdering for læring

I dette underafsnit vil jeg kort redigere for Trude Slemmens begreb *vurdering for læring*.

Vurdering for læring betegnes som en planlagt proces, hvor lærer såvel som elev anvender vurderingsinformation med det formål at fremme læring. Ud fra vurderingsinformation kan læreren justere sin undervisning, og eleven kan justere sine egne læringsstrategier. Vurdering for læring kaldes også *formativ* vurdering. Når vurderingen er formativ, bruges den til at bidrage til en positiv ændring af elevernes læring og udvikling.²⁹ Denne form for løbende evalueringspraksis, mener Slemmen er særlig god, da eleverne kan styrke deres bevidsthed om undervisningens mål og processer, og læreren kan få et bedre grundlag at bedømme eleverne på og vejlede dem ud fra.³⁰ Vurdering for læring ligger nummer 5 på Hatties liste over faktorer, som påvirker elevernes læringsresultater – dog står det på denne liste nævnt som *formativ evaluering*.³¹ Slemmen håber, at løbende evaluering, som en integreret del af undervisningen, positivt vil påvirke elevernes motivation og deres resultater.³²

Slemmen fremhæver, at læringsmiljøet i klassen er særlig vigtigt i forhold til vurderingskulturen. Det er vigtigt, at læreren får opbygget en kultur, der er præget af fokus på selve læringsprocessen og ikke kun præstationen. I forbindelse med læringsmiljøet spiller relation en vigtig rolle, for når relationen mellem lærer og elev er gode, kan det være lettere for eleven at fortælle, hvis han er gået i stå og har brug for hjælp til at komme videre.³³ Hun peger også på, at elevernes evne til at involvere sig i egne refleksioner og til at identificere nye skridt i deres læringsproces vil styrkes, hvis de er aktive medspillere i vurderingsprocesser i klasserummet.³⁴

²⁷ Hattie & Timperley(2014): S. 33-34

²⁸ Ibid: S. 35

²⁹ Wille(2014): S. 60

³⁰ Wille(2013): S. 10-11

³¹ Hattie(2013): S. 289

³² Wille(2013): S. 10-11

³³ Wille(2014) S. 64-65

³⁴ Ibid: S. 66

Slemmen peger på, at klasserumsvurderingen må indeholde nogle principper for at være læringsfremmende. Det drejer sig om 10 vejledende principper (Se figur 6.1), som hhv. handler om, hvordan man planlægger og formidler undervisningen, at give eleverne mulighed for at reflektere over og justere egen læring samt hvordan, man vurderer eleverne og bruger dette til at hjælpe eleverne til at udvikle sig.³⁵ Hun understreger dog, at flere af principperne ikke nødvendigvis behøves at blive knyttet til vurdering, men de kan gøre det.³⁶

4.2.1 Elever som læringsressource for hinanden - Kammeratvurdering

Jeg vil kort redegøre for Slemmens begreb *kammeratvurdering*, da det er et af de punkter på listen over de vejledende principper, som jeg har afprøvet i forbindelse med mit projekt.

Kammeratvurdering er en af de måder, hvorpå Slemmen mener, man kan aktivere eleverne som læringsressource for hinanden. Formålet med kammeratvurdering er, at eleverne hjælper hinanden, hvor de giver hinanden konstruktive tilbagemeldinger på baggrund af de vurderingskriterier, der er blevet fastsat på forhånd. For at kunne gøre dette, må eleverne "eje" kriterierne, så de ved, hvad de skal give tilbagemeldingerne ud fra. Tilbagemeldinger skal være konstruktive, og en tilbagemelding er god, når den peger fremad og når den giver eleven information, som han/hun kan bruge til at justere sin egen læring fremadrettet, så han/hun kan lære mere og på denne måde udvikle sig.³⁷

Kammeratvurdering kan bidrage til flere ting. Bl.a. kan eleverne lære, at reflektere over, hvad der er godt arbejde, og hvad der skal arbejdes mere med, og eleverne kan med tiden lære at arbejde sammen og få tillid til hinanden ved at skabe et fælles vurderingssprog. Desuden kan eleverne bidrage til at hjælpe hinanden med at udvikle sig.³⁸

Kammeratvurderingen kan være særlig effektiv, da jeg som lærer kan få tid til at observere og reflektere over hvilke processer, der opstår i klassen, når eleverne taler sammen. Hvis eleverne kan optræde som aktive medspillere, og jeg kan optræde som lærende, så vil læringen i klasserummet forbedres.³⁹ Desuden kan kammeratvurdering være meget værdifuld, da flere elever lettere vil acceptere tilbagemeldinger, som kommer fra klassekammerater end fra mig som lærer. Når eleverne går aktivt ind i rollen som lærer, bliver de medspillere og vil derved i højere grad, ifølge Slemmen, tage ansvaret for deres egen læring.⁴⁰

Figur 6.1 Ti vejledende principper (Wille, 2013:90)

- 1) Planlæg for læring, ikke aktivitet
- 2) Brug tydelige mål
- 3) Brug kriterier, som viser vej
- 4) Stil spørgsmål, som fremmer refleksion
- 5) Giv konstruktive tilbagemeldinger
- 6) Giv eleverne ejerskab over deres egen læring
- 7) Aktiver eleverne som læringsressource for hinanden
- 8) Find tegn på læring ved hjælp af flere vurderingsmetoder
- 9) Brug tegn til at differentiere undervisningen
- 10) Involver hjemmet

³⁵ Wille(2013): S. 90

³⁶ Wille(2014): S. 68

³⁷ Wille(2013): S. 14 + S. 142

³⁸ Ibid: S. 142

³⁹ Ibid: S. 143

⁴⁰ Ibid: S. 143

4.3 Selvreguleret læring

Dette afsnit vil redegøre for Therese Nerheim Hopfenbecks begreb *selvreguleret læring*.

Hopfenbeck har fokus på, hvor vigtigt det er, at skolen hjælper eleverne til selvregulering. Hun påpeger, at der de seneste år har været stort fokus på, at eleverne skal tilegne til forskellige læringsstrategier, samt at eleverne skal involveres i vurderingsarbejdet. Målet hermed har været, at eleverne skal kunne regulere sin egen læring. Hun fremhæver tre vigtige komponenter i forhold til selvregulering. Disse er *strategier for læring*, *motivation* og *selvopfattelse*. Hun pointerer også, at manglende læringsstrategier kan forårsage dårlige resultater i forbindelse med elevernes læring.⁴¹

Set ud fra en skolesammenhæng handler selvregulering om, hvordan elever kan udrustes til at tage ansvar for egne læringsprocesser og helt overordnet set, drejer det sig om, at give eleverne en værktøjskasse til at løse fremtidige opgaver.⁴²

Selvreguleret læring defineres af den amerikanske forsker, Paul R. Pintrich, således: ”*Self-regulated learning (is) an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate and control their cognition, motivation and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in their environment.*”⁴³ I citatet beskrives den ideelle autonome elev som værende en elev, der er i stand til at styre bl.a. egen tænkning og adfærd i forhold til sine omgivelser for derefter at nå sine mål. Man kan måske endda gå så langt som at sige, at en idealelev, som tager ansvar for egen læring, er en selvreguleret elev. Eleven bliver dog ikke uden videre selvregulerende. Selvreguleret læring forudsætter nemlig nogle ting hos eleven, som bl.a. er viden om egen motivation og hvilke strategier, som er hensigtsmæssige at bruge samt viden om, hvordan han selv kan kontrollere og overvåge sine egne læringsprocesser.⁴⁴

Læringsstrategier kan være forskellige procedurer eller teknikker, som eleven bruger for at løse en opgave.⁴⁵ Flere forskere påpeger, at man er nødt til at besidde fagspecifikke strategier for at tilegne sig fagets kundskaber. Nogle af disse læringsstrategier kan observeres - f.eks. tage notater, lave tankekort eller grafiske fremstillinger, mens andre er mentale processer, som derfor ikke kan observeres. Det er ikke muligt at vide hvilke elever, der dagdrømmer eller hvilke, som tænker over opgaven, men da elevernes tænkning er så vigtig og central i forhold til selvregulering og udvikling af egnede strategier, er det vigtigt aktivt at arbejde på at få eleverne til at tænke og reflektere over egen læring. Dette kræver samtaler med eleverne, hvor man diskuterer elevernes tilgang til forskellige opgaver. Sådanne samtaler hjælper læreren til at forstå eleven og hjælper eleven til at forstå sig selv bedre i læringsprocessen.⁴⁶

Strategier opdeles i kognitive strategier og metakognitive strategier.⁴⁷ Under metakognitive strategier er *kontrolstrategier*, som elever bruger, når de skal tænke over hvilke strategier, de har brugt. Med andre ord får eleverne et metakognitivt perspektiv på deres brug af strategier.

⁴¹ Hopfenbeck(2014): S. 20

⁴² Ibid: S. 21

⁴³ Ibid: S. 20

⁴⁴ Ibid: S. 21

⁴⁵ Ibid: S. 35

⁴⁶ Ibid: S. 36

⁴⁷ Hopfenbeck(2014): S. 36

Hopfenbeck mener, at man kan vejlede sine elever til at udvikle metakognitivt kundskab ved at bruge klargørende spørgsmål. Dette kan f.eks. være, når eleverne får en opgave, og man vil tjekke, at de har forstået opgaveteksten. Eleverne skal stille sig selv spørgsmål som: "Ved jeg hvad opgaven be'r mig om at gøre?", "Har jeg forstået hvad det vigtigste i opgaven er?" eller "Ved jeg noget om det fra før, som kan hjælpe mig til at forstå opgaveteksten?"⁴⁸.

Ifølge Hopfenbeck er der særlige undervisningsmåder, som kan fremme selvreguleret læring. I tabellen her ved siden af, ses syv eksempler, som hun mener kan være fremmende.

I forbindelse med strategier og selvregulering mener hun, at det er vigtigt at synliggøre, hvad god strategi-brug og selvregulering kan være⁴⁹. Hun mener desuden, at det må gøres vældig eksplicit, da der ellers kan være risiko for, at eleverne ikke ved hvilke strategier, de kan bruge.

Tabel 2 – Syv eksempler på undervisning, der kan fremme selvregulering læring

1. Komplekse opgaver	Opgaver som har flere mål – f.eks. lære at bruge en PC som værktøj (grundlæggende færdigheder inden for teknologi), samtidig med at de skal skrive en artikel for en skoleavis (kobler genrekendskab til fagligt indhold)
2. Valg	Har eleverne mulighed for at vælge mellem forskellige opgaver eller forskellige arbejdsmetoder?
3. Kontrol over udfordringer	I hvilken grad har læreren evne til at lede læringsprocesserne i klassen?
4. Muligheder for egenvurdering	Er der mulighed for at skrive logbog, eller er der fokus på mundtlige egenvurderinger, hvor eleven skal vurdere sit eget arbejde?
5. Støtte fra lærer	Har læreren tilrettelagt undervisningen, så han kan hjælpe eleverne med praktiske spørgsmål, når f.eks. eleven ikke kan finde ud af at bruge computeren korrekt?
6. Støtte med medelever	Er det muligt for eleverne at hjælpe hinanden med de tekniske aspekter ved skrivningen, når det ikke lykkes?
7. Vurderingsformer som ikke opleves som truende	Har læreren lagt vægt på, at vurderingen ikke truer elevernes ego, ved at den ikke er direkte sammenlignelig fra elev til elev?

Hopfenbeck (2014): S. 44

En vigtig drivkraft i forhold til selvreguleret læring er indre motivation. For at udvikle indre motivation, er der tre grundlæggende behov, som skal dækkes: 1) Være i relation til andre. 2) Udvikle kompetence. 3) Mulighed for at bestemme noget selv. Desuden har lærerens rolle, i forhold til at udvikle selvregulering hos eleverne, en væsentlig betydning. Hvis læreren er autonomistøttende, kan han/hun fremme selvreguleringen, men er han/hun derimod kontrollerende, kan udviklingen af selvregulering hos eleverne hæmmes.⁵⁰

Slutteligt er effektive og dygtige lærere, ifølge Hopfenbeck, nogle, som har høje forventninger til alle sine elever. Lærerne må også lægge vægt på at udvikle elevernes autonomi og selvregulering, så eleverne er i stand til også at lære resten af livet.⁵¹

4.4 Motivation

Motivation er ikke noget, jeg direkte har arbejdet med i forbindelse med mit projekt, men jeg vil bruge dette afsnit i analysen af min empiri, da det er en vigtig faktor i forhold til elevernes læring.

Motivation kan være noget, der opstår kontekstuel i f.eks. mødet mellem eleven og skolen. Motivation er en foranderlig størrelse, der påvirkes af det, som de unge bringer med sig ind i mødet med skolen. Derfor er motivationen også noget, der varierer fra fag til fag og time til time, og noget, som

⁴⁸ Hopfenbeck (2014): S. 42

⁴⁹ Ibid: S. 46

⁵⁰ Ibid: S. 47

⁵¹ Ibid: S. 18

man kan arbejde med. Motivationen må skabes, og den bliver til løbende i interaktioner med forskellige sammenhænge – motivation er ikke bare noget, som er der. Motivationen skal heller ikke forstås som en forudsætning for, at eleverne kan lære noget i skolen, men derimod som et resultat af det, der foregår i skolen. Eleverne bringer hver i sær en række erfaringer og tilgange med sig ind i mødet med skolen, klassen, læreren og klassekammeraterne. Det er i dette møde, der skabes en mulighed for at producere såvel motivation som de-motivation.⁵²

Model A viser, at motivation rummer flere dimensioner,⁵³ og har til formål at vise, at motivation også kan skabes gennem mestringsoplevelser, involvering i læreprocesser, gennem præstationer og relationer. Et for ensidigt fokus på præstationsmotivationen kan skabe udfordringer for forskellige elevgrupper. De elever, som har svært ved at mestre krav om skolefaglig præstation, kan blive skoletrætte og demotiverede. For de elever, som i høj grad kobler sig på skolens projekt, kan et overdrevent fokus på præstation skabe udfordringer i form af skoleudmattelse, der opstår, når man har presset sig selv til at præstere over lang tid.⁵⁴



Model A
Pless, Katznelson, Hjort-Madsen & Nielsen (2015): S. 13

Undervisningsformer og relationen til de andre i klassen og oplevelsen af at høre til i klassefællesskabet har afgørende betydning for motivationen. Læreren må skabe en klasserumskultur, hvor lærings- og arbejdsfællesskabet står i centrum, men hvor der også gives plads til det relationelle.⁵⁵ Undersøgelser peger på, at elevernes motivation især falder i de ældste klasser i folkeskolen, og at manglen på motivation har betydning for elevernes faglige præstationer.⁵⁶

Der findes forskellige motivationsorienteringer, og det giver mulighed for at pege på forskellige former for motivation til at deltage i læringsprocesser. Derudover kan der opstå forskellige typer af ikke-motivation, når samspillet mellem elevens meningsgivende principper og skolen bryder sammen.⁵⁷ Spørgsmålet drejer sig om, hvad en elev er motiveret for og orienteret imod, og dermed hvad baggrunden er for elevens deltagelse eller ikke-deltagelse.

⁵² Pless, Katznelson, Hjort-Madsen & Nielsen(2015): S. 12

⁵³ Ibid: S. 13 – Model A.

⁵⁴ Ibid: S. 14

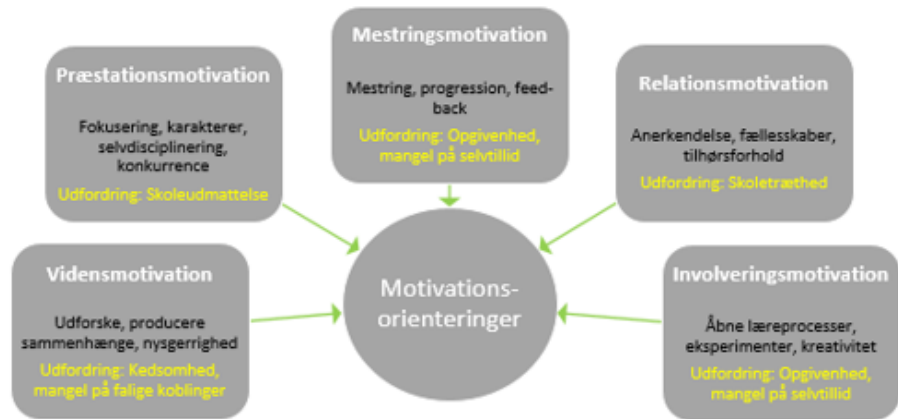
⁵⁵ Ibid: S. 15-16

⁵⁶ Ibid: S. 20

⁵⁷ Ibid: S. 61

”Only when we understand why a pupil does or does not engage in an achievement-related behaviour at school can we understand how we might encourage or change her/his behaviour.”⁵⁸

I relation til dette citat kan man sige, at alle unge bevæges af noget, men deres motivationsorienteringer har deres tyngde forskellige steder – deres erfaringer og meningsgivende principper varierer.⁵⁹ Som lærer kan det være en udfordring at finde ud af, hvor de enkelte elevers motivation kommer fra.



Model C: Motivationsorienteringer
Pless, Katznelson, Hjort-Madsen & Nielsen (2015): S. 63

Model C illustrerer, hvilke motivationsorienteringer, der er i spil for de unge i udskolingen.

Vidensmotivation handler om nysgerrighed, vidensbegær og 'optagethed'.⁶⁰ *Præstationsmotivation* hænger snævert sammen med betydningen af karakterer generelt og specifikt i forbindelse med afgangsprøverne. Samlet set kobles motivation her til individuelle præstationer og placeringer i elevhierarkiet. For nogle af eleverne i udskolingen udgør karaktererne og afgangsprøven næsten 'meningen med skolen'.⁶¹ *Mestringsmotivation* fokuserer på elevens tiltro til sig selv. Jo mere eleven tror på, at han kan klare sig i forskellige sammenhænge, jo større er chancen for, at det lykkes. Troen på egne evner og forventning om at kunne mestre forskellige opgaver, er motiverende for eleverne. Har eleven ikke troen og forventningen herom, vil han have sværere ved at engagere sig og derved være demotiveret.⁶² *Relationsmotivation* knytter sig til relationerne mellem lærer og elever samt eleverne imellem. Disse relationer har stor betydning for elevens motivation.⁶³ *Involveringsmotivation* er knyttet til elevens involvering i forhold til de læreprocesser, som indgår i skolen.⁶⁴

5 Projektets empiriske grundlag

I dette afsnit vil jeg komme med en kort beskrivelse af det undervisningsforløb, som jeg gennemførte i min 4. års praktik. Derudover vil jeg beskrive den empiri, jeg har indsamlet samt beskrive de metoder, jeg har anvendt til at indsamle empirien. Jeg vil også gøre mig overvejelser omkring kvaliteten af empirien i forhold til besvarelse af min problemformulering.

⁵⁸ Pless, Katznelson, Hjort-Madsen & Nielsen(2015): S. 62

⁵⁹ Ibid: S. 62

⁶⁰ Ibid: S. 64

⁶¹ Ibid: S. 70-71

⁶² Ibid: S. 77

⁶³ Ibid: S. 83

⁶⁴ Ibid: S. 89

5.1 Introduktion til forløbet

Følgende underafsnit vil rammesætte dele af det undervisningsforløbet, som danner baggrund for opgaven. Formålet er at give et overblik over de grundlæggende tanker bag forløbet. Forløbet vil blive skitseret i grove træk med afsæt i udvalgt materiale fra undervisningsplanen.

Arbejdet med skrivning fangede min interesse efter et danskforløb på seminariet omhandlende FSA og FS10 med dertilhørende klassepraktik.⁶⁵ Her blev vi introduceret til arbejdet med at optimere elevernes skriftlige kompetencer ved hjælp af skrivekontrakter som feedbackform. I 3. års praktikken greb jeg derfor igen fat på skrivningen, dog lidt mere perifert, da eleverne gennem arbejdet med noveller skulle producere deres egen novelle som afslutning på forløbet, hvor jeg helt afslutningsvis udarbejdede en skrivekontrakt med eleverne til fremtidsbrug. Evalueringen af dette forløb viste, at det i klassen haltede meget med de skriftlige kompetencer i forhold til genreskrivningen samt det at strukturere og styre sin egen skriveproces. I PEU-hæfterne fra 2014 og 2015 læste jeg, at det generelt i de pågældende år var et problem, at eleverne mistede genrebevidstheden. Især novellen voldte flere problemer. En beskikket censor udtalte sig i forbindelse med novelleopgaven: *“En del elever tror, at de bare kan digte en historie”*.⁶⁶ Jeg kunne også læse mig frem til, at flere elever ikke læste opgaven igennem, inden de gik i gang, og derved ikke fik lavet en korrekt besvarelse. Dette gjorde mig interesseret i, hvordan man kunne kvalificere elevernes skriftlige kompetencer. Derfor besluttede jeg, at min undervisningen i min 4. årspraktik skulle tage udgangspunkt i skrivestrategier, for at afprøve om dette kunne ruste eleverne til at blive bedre skrivere frem mod FSA i skriftlig dansk. I mit undervisningsforløb valgte jeg bevidst at arbejde med novellen som hovedgenre ud fra de førnævnte omstændigheder, hvor novellegenren volder eleverne problemer, men også i forhold til, at det er den genre, flest elever vælger at skrive, når de sidder til afgangsprøven i skriftlig dansk⁶⁷. Derudover valgte jeg i min 4. årspraktik at vende tilbage til skrivekontrakter som feedbackform, da det er en meget målrettet og formativ vurderingsform, men denne gang ville jeg prøve det af i samspil med kammeratvurderinger.

Selvom man har været omhyggelig med sin planlægning, så er undervisning altid kompleks, og derfor må man ofte ændre i planerne. Dette havde jeg naturligvis oplevet i de forrige praktikker, og derfor havde jeg forud for forløbet blot lavet en overordnet undervisningsplan til min praktiklærer, hvori jeg begrundede mine valg for undervisningen. Dertil lavede jeg fra uge til uge en detaljeret lektionsplan, som min praktiklærer fik udleveret hver fredag. Jeg har her lavet et uddrag af undervisningsplanen, som her i opgaven er struktureret ud fra SMTTE-modellen, da det giver et enkelt overblik.

Sammenhæng	Forløbet blev gennemført på 8. klassetrin. Eleverne havde ved praktikkens begyndelse kun arbejdet meget lidt med skriftlighed i dansk tilbage i 7. klasse, og derfor var det et oplagt område, at gribe fat i. Forløbet blev struktureret med udgangspunkt i novelleskrivning.
Mål	Det overordnede mål med forløbet var at gøre eleverne til bedre skrivere frem mod FSA. For at gøre eleverne til bedre skrivere, skulle de blive bevidste om deres egen skriveproces samt lære at bruge forskellige skrivestrategier – i relation til selvregulering. Derudover skulle eleverne vurdere hinanden og give hinanden feedback, da dette også kunne udvikle deres egne skriftlige kompetencer. Eleverne

⁶⁵ Et samarbejde med en 10. klasse. Vi rettede terminsprøver og afprøvede skrivekontrakter som feedbackform.

⁶⁶ UVM. PEU – Dansk 2014: Beskikket censor S. 12

⁶⁷ UVM. PEU - Dansk 2014: S. 9 & PEU - Dansk 2015: S. 6

	<p>skal ifølge FFM⁶⁸ efter 9. klassetrin under ”Fremstilling” og Læsevejledning for faget dansk:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Færdigheds- og vidensmål</th> <th>Elevmål⁶⁹</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>Planlægning</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Eleven kan organisere samarbejde om fremstilling" - "Eleven har viden om produktionsplanlægning, roller, faser, ressourcer, opgavetyper og deadlines" </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - "Jeg kan lave et godt forarbejde, inden jeg skal skrive min tekst" - "Jeg har viden om forskellige skrivestrategier". </td> </tr> <tr> <td> <p>Fremstilling</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Eleven kan fremstille større (multimodale) produktioner" - "Eleven har viden om virkemidler, grafisk design og efterproduktion" </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - "Jeg kan skrive opgaver ud fra givne opgaveformuleringer inden for forskellige genrer". - "Jeg har viden om, hvad forskellige opgaveformuleringer kræver". </td> </tr> <tr> <td> <p>Respons</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Eleven kan respondere på sproglig stil" - "Eleven har viden om sproglig stil" </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - "Jeg kan give respons/feedback til andre på en konstruktiv måde" - "Jeg har viden om forskellige strategier til respons/feedback" </td> </tr> </tbody> </table>	Færdigheds- og vidensmål	Elevmål ⁶⁹	<p>Planlægning</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Eleven kan organisere samarbejde om fremstilling" - "Eleven har viden om produktionsplanlægning, roller, faser, ressourcer, opgavetyper og deadlines" 	<ul style="list-style-type: none"> - "Jeg kan lave et godt forarbejde, inden jeg skal skrive min tekst" - "Jeg har viden om forskellige skrivestrategier". 	<p>Fremstilling</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Eleven kan fremstille større (multimodale) produktioner" - "Eleven har viden om virkemidler, grafisk design og efterproduktion" 	<ul style="list-style-type: none"> - "Jeg kan skrive opgaver ud fra givne opgaveformuleringer inden for forskellige genrer". - "Jeg har viden om, hvad forskellige opgaveformuleringer kræver". 	<p>Respons</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Eleven kan respondere på sproglig stil" - "Eleven har viden om sproglig stil" 	<ul style="list-style-type: none"> - "Jeg kan give respons/feedback til andre på en konstruktiv måde" - "Jeg har viden om forskellige strategier til respons/feedback"
Færdigheds- og vidensmål	Elevmål ⁶⁹								
<p>Planlægning</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Eleven kan organisere samarbejde om fremstilling" - "Eleven har viden om produktionsplanlægning, roller, faser, ressourcer, opgavetyper og deadlines" 	<ul style="list-style-type: none"> - "Jeg kan lave et godt forarbejde, inden jeg skal skrive min tekst" - "Jeg har viden om forskellige skrivestrategier". 								
<p>Fremstilling</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Eleven kan fremstille større (multimodale) produktioner" - "Eleven har viden om virkemidler, grafisk design og efterproduktion" 	<ul style="list-style-type: none"> - "Jeg kan skrive opgaver ud fra givne opgaveformuleringer inden for forskellige genrer". - "Jeg har viden om, hvad forskellige opgaveformuleringer kræver". 								
<p>Respons</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Eleven kan respondere på sproglig stil" - "Eleven har viden om sproglig stil" 	<ul style="list-style-type: none"> - "Jeg kan give respons/feedback til andre på en konstruktiv måde" - "Jeg har viden om forskellige strategier til respons/feedback" 								
Tiltag	<p>I begyndelsen af praktikforløbet skulle eleverne skrive en novelle på klassen med det formål, at jeg forhåbentlig ville kunne se, hvor jeg skulle starte med at sætte ind i forhold til arbejdet med skrivestrategierne. Klassen har arbejdet med forskellige skrivestrategier i undervisningen ud fra forskellige opgaver, hvor vi bl.a. arbejdede med novellen. Derudover blev klassen introduceret til Google Document⁷⁰ hvor jeg delte materialer med eleverne. Endvidere skulle eleverne arbejde heri, så jeg kunne følge med i deres arbejde. Samtidig kunne eleverne hurtigt få adgang til hinandens tekster i forhold til kammeratvurdering. I arbejdet med både skrivestrategier, kammeratvurdering og skrivekontrakter blev eleverne stilladseret på flere forskellige måder.</p>								
Tegn	<p>At eleverne var motiverede, at de aktivt deltog i undervisningen og aktivt arbejdede med skrivestrategierne. Endvidere var det et tegn, om eleverne brugte feedbacken i deres videre skrivning – i dette tilfælde skrivekontrakterne. Derudover skulle eleverne være konstruktive i kammeratvurderingen og udfærdigelsen af skrivekontrakter, så de kunne bruge det til noget. Et andet vigtigt tegn var, om eleverne var i stand til at reflektere over deres egen læring i samtalerne med hinanden og i samtalerne med mig – i henhold til selvregulering.</p>								
Evaluerings	<p>Eleverne har i forløbet produceret noveller, vurderet hinanden og herudfra givet hinanden feedback og udfærdiget skrivekontrakter til hinanden. Ud fra produktionerne, observationer hhv. på klassen og i forbindelse med eleverne proces samt videoobservationerne fra kammeratvurderingen samt udfærdigelsen af skrivekontrakter. Endvidere via samtale med eleverne.</p>								

⁶⁸ EMU. FFM for faget dansk

⁶⁹ Slemmen(2013): S. 99 - Målene skal være tydelige og forståelige for eleverne

⁷⁰ Google Document - en funktion under Google Drev, som gør det muligt at dele dokumenter med hinanden.

5.1.1 Skrivestrategier – hvad, hvorfor og hvordan

I undervisningsforløb har jeg arbejdet med skrivestrategier i undervisningen. Dette afsnit har til formål kort at redegøre for, hvad skrivestrategier er, hvorfor de er vigtige, og hvordan jeg brugte dem i praktikken. Jeg har placeret dette afsnit under empirien, da skrivestrategier er nogen teori, men i stedet praksisrelateret.

Skrivestrategier kan defineres som procedurer og teknikker, som eleven tager i brug for at gennemføre en skriveopgave. Nogle skrivestrategier kan observeres, mens andre er mentale processer, som ikke er observerbare, og som eleven måske ikke selv er klar over, at han bruger.⁷¹ Selve skriveprocessen er inddelt i fire faser. Under hver fase findes en række skrivestrategier - *førskrivningsfasen*, *skrivefasen*, *revideringsfasen* samt *færdiggørelsesfasen*.

Målet med skriveundervisningen i skolen er bl.a., at eleverne skal udvikle sig til bevidste skrivere, som er i stand til at vælge og at mestre hensigtsmæssige skrivestrategier i forskellige skrivesituationer.⁷² Desuden er formålet med skriveundervisningen, at sætte eleverne i stand til at mestre de skriveopgaver, som skolen, arbejdslivet og samfundet kræver.⁷³

En af forudsætningerne for at arbejde med skrivestrategier er dog gode og meningsfulde skriveopgaver.⁷⁴ For alle elever er det måske ikke meningsfuldt at skulle skrive forskellige genrer – i dette tilfælde noveller – men når de lærer at skrive de forskellige genrer udvikler de også deres læsefærdigheder i forhold til at bedre at kunne læse genrerne – derfor tog jeg udgangspunkt i novelleskrivning.

For at eleverne kan blive kompetente skrivere, må de have viden om tekster samt kunne vurdere den skrivesituation, de står i således, at de kan tilpasse teksten til skrivningens formål. Desuden må de mere eller mindre bevidst kunne mestre en række teknikker og procedurer, som de kan tage i brug i forskellige skrivesituationer. Alle har brug for at bredt spekter af strategier. Når eleven kan beherske forskellige færdigheder og værktøjer samt vide hvilke strategier, han skal bruge på bestemte tidspunkter, er han en kompetent skriver.

I undervisningen ville jeg gerne have været omkring alle fire skrivefaser, da eleverne så ville have arbejdet med et bredt spekter af skrivestrategier. Jeg vidste at det sikkert ville blive for overvældende for klassen i forhold til det kendskab, jeg havde til dem, og med kun syv uger satte tidsaspektet også sine begrænsninger. Derfor tog jeg udgangspunkt i elevernes første novelle, for at klarlægge hvor jeg skulle gribe fat. Denne opgave skrev eleverne på klassenen en af de mandage, hvor vi havde seks lektioner sammen.

Jeg ville i mit forløb gerne arbejde med skrivestrategier således, at eleverne kunne få nogle redskaber, der kunne gøre dem til bedre skrivere, og som de kunne bruge i reguleringen af deres egen læring – f.eks. som en hjælp til, hvad de kunne gøre for at blive bedre. Jeg brugte mest tid på skrivefaserne

⁷¹ Kvithyld, Kringstad & Melby(2015): S. 17

⁷² Ibid: S. 17

⁷³ Ibid: S. 6-7

⁷⁴ Ibid: S. 18

førskrivningsfasen og skrivefasen. Revideringsfasen og færdiggørelsesfasen arbejdede vi ikke decideret med i undervisningen, men jeg gav eleverne nogle redskaber, som de kunne bruge i forbindelse med disse to faser.

I arbejdet med skrivestrategier må skriveundervisningen være systematisk og målrettet, og eleverne skal helst skrive når læreren er sammen med dem, således at læreren kan observere og vejlede eleverne i deres skriveproces.⁷⁵ I skolen er rammerne dog ikke til, at eleverne konsekvent kan skrive alt det, de har behov for i undervisningen, da der også er mange andre ting, der fylder i undervisningen. Så vidt det var muligt, skrev eleverne i min undervisning, så jeg både kunne støtte og vejlede dem i deres skriveproces støtte men samtidig også observere dem i skriveprocessen.

5.1.2 Kammeratvurdering og skrivekontrakter – hvorfor og hvordan

Jeg valgte at benytte mig af kammeratvurdering og skrivekontrakter i samspil med hinanden som feedbackform af flere grunde: 1) Læreren sparer tid, da der går meget tid med at rette opgaver og give målrettet feedback til hver enkelt elev, hvis man skal sikre elevens videre udvikling⁷⁶. 2) ”*Elever bør trænes i kammeratvurdering, både fordi det har en indre værdi for eleven selv, og fordi kammeratvurdering kan hjælpe eleverne med at træne deres færdigheder i selvsvurdering.*”⁷⁷ 3) Det giver eleverne medansvar og ligger fokus på eleverne, hvilket er helt i tråd med Folkeskolens Formålparagraf.

Jeg mener, at eleverne via denne form for vurdering og feedback har mulighed for at blive bevidste omkring deres egen læringsproces og dermed få et metablik på deres egen læring. Eleverne får via samtalen med hinanden et indtryk af, hvad der er godt, og hvad der kan gøres bedre. I forhold til samtalen i kammeratvurderingen ville jeg gerne finde ud af, om eleverne ville spørge hinanden ind til arbejdsprocesserne og på den måde komme til at reflektere over sin egen læring.

Kammeratvurdering kan struktureres og stilladseres på mange måder. Tanken var, at eleverne skulle være tre i hver gruppe. Min praktislærer havde forinden fortalt mig, at han var skeptisk over for, at eleverne skulle vurdere hinanden. Han mente at knap halvdelen måske ikke engang ville være i stand til at vurdere sig selv. Jeg blev også informeret omkring, at der ofte manglede elever i klassen. Det var denne viden om klassen, der var afgørende for, at eleverne blev tre i og ikke to i grupperne. På den måde håbede jeg, at eleverne fik noget mere konstruktivt ud af det, end hvis det blot var én person. Dertil havde jeg også en mulighed for at imødekomme det problem at en elev kunne mangle sin ”kammerat”. Princippet, jeg valgte gruppestrukturen ud fra, var lidt CL-inspireret⁷⁸. Ud fra det jeg vidste om hver enkelt elevs læringsforudsætninger, sammensatte jeg syv grupper med hhv. én stærk, én middel og én svag elev i hver gruppe. Selv tanken bag grupperingen gik dog ikke som planlagt, da der altid manglede flere i nogle grupper, og derfor endte grupperne nogle gange med at være fire eller blot to.

I bilag 1 ses et eksempel på, hvordan jeg har stilladseret eleverne og hvad, eleverne har vurderet hinanden ud fra i min undervisning. Skemaet er inspireret af Lene Skovbo Heckmanns vurderingsværktøjer⁷⁹ og målene kommer fra den opgave på iSkriv, som eleverne skulle skrive – jeg har blot

⁷⁵ Kvithyld, Kringstad & Melby(2015): S. 15+16

⁷⁶ Dette kræver også tid, men en anden form for tid.

⁷⁷ Wille(2013): S. 141

⁷⁸ Kagan & Stenlev(2013): S. 24

⁷⁹ Heckmann(2013): S. 70-80

lavet det om til lidt tydeligere elevmål. Arket er udfyldt af eleven selv (selvvurdering) og af gruppen (kammeratvurdering)

Fremgangsmåden var, at den elev, hvis opgave skulle vurderes, læste sin opgave højt for de andre. Derefter skulle gruppen ud fra vurderingsarket vurdere opgaven og sætte kryds. Vurderingen skulle selvfølgelig ske ved samtale og tekstnærhed i forhold til argumentation. Dernæst skulle eleverne udvælge tre punkter, som den pågældende elev skulle blive bedre til. Disse punkter skulle noteres under vurderingsarket. Herefter skulle eleverne udfylde en skrivekontrakt med udgangspunkt i den feedback som gerne skulle være givet på baggrund af kammeratvurderingen. Skrivekontrakten giver udtryk for *feed forward*, som har til formål at synliggøre, hvilke punkter eleven skal arbejde mere med. I bilag 1 og 2 ses to eksempler på skrivekontrakter udfærdiget i elevgrupperne.⁸⁰ I skrivekontrakten opstilles der tre punkter med elevens læringsmål for den kommende opgave. Skrivekontrakten underskrives af eleven og de andre i gruppen. Meningen var så, at når eleverne havde skrevet den næste opgave, skulle der samles op på, om målene på skrivekontrakten var nået – men efterfølgende, inden eleverne skrev den næste opgave, valgte jeg, at ligeledes at lave skrivekontrakter til eleverne. I min analyse kommer jeg ind på, hvorfor jeg valgte at gøre dette.

5.2 Observationer

Observationerne, som inddrages i denne opgave, er foretaget under min 4. års praktik i danskundervisningen på 8. klasses trin. Forkøbet varede syv uger med 11 ugentligt lektioner.

Observationer i klasserummet førte til nære observationer af elevernes skriveprocesser. Jeg kom med observation som metode tæt på kulturen i klassen og tæt på elevernes egne skrivepraksisser. På denne måde fik jeg indblik i elevernes selvstændige arbejde. Observationerne gik bl.a. på, hvordan de gik fra tanke til tekst, hvordan deres arbejdsproces var, om eleverne fik skrevet noget, og hvordan processen forløb. Normalt er læreren ikke til stede, når eleverne skriver, men jeg strukturerede mine syv uger så eleverne både skrev på klassen samt hjemme. På denne måde fik jeg indblik i elevernes proces og ikke kun deres færdige produkt⁸¹

Under forløbet har jeg haft mange forskellige roller i forbindelse med danskundervisningen, hvor jeg både har været deltagende og ikke-deltagende aktør, idet jeg har stået for undervisningen men sideløbende har haft mulighed for at observere eleverne, når de har skrevet deres tekster samt under kammeratvurderingen.

5.3 Logbog

Jeg førte logbog for at dokumentere bl.a. mine observationer, spørgsmål og udtalelser fra eleverne, råd fra praktikvejleder, m.m.. Logbogen indeholder også refleksioner over min egen undervisning såsom hvad, jeg måske greb forkert an eller hvad, der fungerede godt, ting der har undret mig, den overordnede plan over ugen, der gik, samt ændringer i forhold til planen og grundene hertil. Disse refleksioner vendte jeg enten dagligt eller ugentligt med min praktikvejleder. Formålet med logbogen var at fastholde alle disse erfaringer og tanker. Ved at bruge logbog afsætter man systematisk tid til at reflektere over sin egen praksis.⁸²

⁸⁰ Skrivekontrakt 1 i Bilag 1 og Skrivekontrakt 1 i Bilag 2

⁸¹ Brok, Bjerregaard & Korsgaard(2015): S. 46

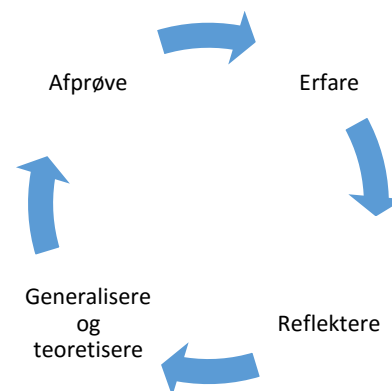
⁸² Bjørndal(2013): s. 71

5.4 Videoobservationer⁸³

Det overordnede formål med videoobservation var for mig at fastholde observationer. Jeg kan forsøge at danne mig et dybere indtryk af det komplekse samspil, der sker i disse vurderings- og feedbacksituationer eleverne i mellem samt samspillet mellem verbal og nonverbal kommunikation.⁸⁴ Det faktum, at jeg kan bruge videoobservation til at nærme mig en dybere forståelse af, hvordan eleverne udførte opgaven omkring kammeratvurdering og udfærdigelsen af skrivekontrakterne, afspejler netop det kvalitative ved denne metode. Videoobservation er særdeles velegnet til at fremme min egen refleksion over de komplekse kommunikations- og samspilsprocesser, som jeg skal forholde mig til i forhold til kammeratvurderingen.

Selve formålet med observationer omfatter flere punkter. Bl.a. vil jeg danne mig et indtryk af, hvordan eleverne vurderer hinanden og giver hinanden feedback i forhold til den stilladsering, jeg har givet dem. Jeg vil også gerne danne mig et overblik over samspillet mellem eleverne i gruppen og hvilken betydning, gruppesammensætningen har for processen. Yderligere er jeg interesseret i hvilke niveauer, eleverne giver hinanden feedback på i forhold til Hatties teori om feedback.

Ved aktivt at anvende videooptagelserne som hjælpemiddel er det muligt at få et stort erfarings- og refleksionsgrundlag for en afprøvningssituation⁸⁵. Evnen til at se bedst muligt er afgørende for evnen til at vurdere og derved udvikle sig som lærer. Kolbs model for læringsprocessen⁸⁶, som ses til højre herfor, illustrerer netop processen og sammenhængen med at forske i egen praksis hvor man afprøver noget, erfarer hvordan det fungerer for dernæst at reflektere over, hvordan det gik og hvilke ændringer, der måske skal til, hvilket til sidst fører til, at man udformer tanker om fremtidige tiltag – altså generalisere og teoretisere. Derefter starter det forfra igen.



For mit vedkommende afprøver jeg kammeratvurderingen efterfulgt af udfærdigelse af skrivekontrakter. Videooptagelserne har bl.a. til formål at hjælpe mig med at konstatere/erfare, hvad der sker i processen, så jeg herefter kan reflektere over måden, jeg har grebet det an på og måden hvorpå, det udføres. Derefter kan jeg bestemme mig for, om det er lykkedes eller ej, det jeg ville med opgaven, og så må jeg vurdere på, hvad der kunne have været gjort anderledes. Dog gav de mig selvfølgelig ikke et repræsentativt billede i forhold til min klasse da jeg kun filmede to udvalgte elevgrupper.⁸⁷

Det er dog vigtigt, at jeg forholder mig kritisk til videoobservationerne, da optagelserne aldrig vil være en kopi af virkeligheden. Når jeg sidder med materialet, er det vigtigt, at jeg er bevidst om, at videooptagelserne er et begrænset og farvet udsnit af en pædagogisk situation. Optagelserne begrænses især af to forhold: 1) Operatørens begrænsninger og 2) Teknologiens begrænsninger. I mit tilfælde var der en operatør ved to af grupperne i form af hhv. min praktikvejleder og jeg selv, med undtagelse af, når kameraet på bordet, da jeg også skulle rundt til de andre grupper. Baggrundsstøjen kan også

⁸³ Videooptagelserne kan rekvireres mod forlangende af censor eller eksaminatorer

⁸⁴ Bjørndal(2013): S. 82

⁸⁵ Ibid: S. 83

⁸⁶ Ibid: S. 27 – Figur 1.6: Kolbs model for læringsprocessen

⁸⁷ Ibid: S. 84

være en faktor, som kan ødelægge eller forringe optagelserne, og i mit tilfælde var der desværre en del støj på optagelserne, da eleverne ikke havde mulighed for at sidde andre steder end på gangen og i klasselokalet grundet manglende gruppelokaler på skolen.

Endvidere kan jeg i forhold til problematikken med videooptagelse stille mig selv det spørgsmål, om situationen i elevgrupperne blev kunstig. For på en eller anden måde kan det ikke undgås, at eleverne bliver påvirket af observationen. Der er nogle faktorer, der kan have betydning for i hvilken grad observationerne bliver farvet af selve optagerens og observatørens tilstedeværelse. Det drejer sig bl.a. om, hvor synlig optageren/observatøren er, hvor sensitiv interaktionen er, hvor stor tillid de observerede har til observatøren, hvor intens opmærksomheden er over for interaktionen samt hvor vant de observerede er til optageren/observatøren.⁸⁸

Optageren/observatøren var meget synlig for eleverne, da de sad i små tremandsgrupper og blev filmet. Derudover kan man diskutere hvor sensitiv, interaktionen mellem eleverne var. Jeg fik indtrykket af, det for nogle elever var mere sensitivt end for andre i forhold til det der med at blive vurderet af en klassekammerat og ligeså det at skulle vurdere en klassekammerat. Hvis eleverne ikke er vant til at skulle vurdere hinanden samt blive vurderet, kan det måske virke overvældende for nogen, og det kan derfor ikke være rart at det netop bliver fastholdt på video og kan blive nærstuderet så intenst. I forbindelse med dette punkt er det selvfølgelig afgørende i hvor stor grad eleverne har tillid til den der observerer – i dette tilfælde mig hos den ene gruppe og deres egen klasselærer ved den anden gruppe. Forinden havde jeg udleveret en seddel på klassen, hvor jeg bl.a. havde skrevet hvad optagelserne skulle bruges til. Jeg skulle bruge både elevernes samt forældrenes underskrift på at jeg måtte lave videooptagelser.⁸⁹ Opmærksomheden over for interaktionen har også betydning, f.eks. hvis eleverne er meget opmærksomme på kameraet kan det være de ændrer deres måde at agere/snakke på eller generelt arbejde på. Glemmer eleverne derimod kameraet efterhånden som samtalen skrider frem kan de måske "afsløre" deres sande jeg i forhold til aktivitet/passivitet. Dette hænger også lidt sammen med den sidste påvirkningsfaktor, som drejer sig om, hvor vant eleverne er til kameraet. Forbeholdene er mange, til på trods af disse forbehold vil jeg stadig mene, at videooptagelserne, giver relevant information i forhold til det, jeg undersøger i opgave.

Jeg havde overvejet, om jeg skulle bruge lyd i stedet for video, men video giver nogle andre muligheder frem for lyd, da video både kan registrere det verbale og det nonverbale samt samspillet herimellem. Dette gør at jeg bedre kan nærme mig en bedre forståelse af den komplekse kommunikation.

Videooptagelserne er ikke transskriberet, da det ville være for tidskrævende at skulle transskribere alle videoerne. Endvidere ville transskriptionen ikke give et retmæssigt billede af situationen.

5.5 Elevarbejde

Gennem forløbet har eleverne lavet forskellige opgaver herunder bl.a. skriftlige opgaver som noveller samt forskelligt skriftligt arbejde tilhørende skrivestrategierne under førskrivningsfasen og skrivefasen. Derudover har eleverne arbejdet med vurderingsark, hvor de har vurderet hinandens noveller og

⁸⁸ Bjørndal(2013): S. 86

erindringer - på denne måde har eleverne givet hinanden feedback herpå, hvilket eleverne havde blandede meninger om. Eleverne udfærdigede herefter skrivekontrakter til hinanden med fokuspunkter på ting, der kunne forbedres - altså værende fungerende som feed forward. I forlængelse af dette udfærdigede jeg også skrivekontrakter til eleverne med fokus på, hvilke skrivestrategier de i fremtiden kan benytte sig af, for at forbedre de ting, der var mangelfulde i forhold til vurderingsarket.

Den første novelle (skriveprocessen og det færdige produkt) brugte jeg til at vurdere, hvor jeg især skulle tage fat. Det viste sig at, det især var *førskrivningsfasen* samt *skrivefasen*, som vi skulle arbejde fokuseret med. Mange af eleverne havde ikke opfyldt opgaveformuleringen og mange haltede efter i forhold til novellegenren. Derfor blev der især fokus på skrivestrategierne *afkodning af opgaven*, *klargøre formål samt opstilling af mål og vurderingskriterier*, *modellering af skriverammer* samt *brug af modeltekster* som er en del af førskrivningsfasen. I skrivefasen lå fokus på *at benytte skriverammerne* samt *at skrive teksten i dele*.⁹⁰

6 Analyse af empiri

I dette afsnit vil jeg analysere min empiri ud fra projektets teoretiske grundlag. Fremgangsmåden vil være, at jeg vil forsøge at analysere min empiri ud fra, om jeg har kan observere noget, som kan vise, at elevernes skriftsproglige kompetencer er blevet kvalificeret – viser eleverne f.eks. tegn på selvregulering, bruger de aktivt skrivestrategier i deres skriveproces og bruger de deres feedback.

Jeg har valgt at fokusere på to elever i analysen, da jeg derved kan danne mig et indtryk af, hvorvidt om og hvordan skrivestrategier og denne form for feedback har kvalificeret deres skriftsproglige kompetencer. Jeg har valgt at sætte fokus på en svag elev og en stærk elev.

6.1 Analyse af svag elev – Maja

Jeg vil give et før- og efterbillede af Maja fra forløbet, for at se om hun har udviklet sig som skriver ved brug af feedback og skrivestrategier.

6.1.1 Førbillede

Der er en lille case, som tager udgangspunkt i starten af kammeratvurderingen, hvor det er Majas novelle, der skal vurderes. Casen er taget fra mine videoobservationer.

Maja⁹¹ læser sin novelle op, og så går vurderingen i gang. Det første, der skal vurderes, er, om hun har besvaret opgaven i forhold til opgaveformuleringen. De fire elever kan ikke huske, hvad opgaveformuleringen lød på, og ingen gør et forsøg på at finde det. Anna⁹² gør sig et forsøg på at huske den, men det lyder usikkert. Maja spørger mig: "Maria, hvad er opgaveformuleringen?" Jeg genopfrisker deres hukommelse.

Da de endelig kommer i gang, er vurderingssituationen kendetegnet ved, at det er Anna og Kasper⁹³, som er aktive. Anna og Kasper mener ikke, at opgaveformuleringen er besvaret. De er tekstnære for at finde belæg i teksten for deres påstand. Maja har svært ved at argumentere for sin egen vurdering af teksten. Anna opfordrer Maja til at være tekstnær og prøve at finde argumentation for, hvorfor hun

⁹⁰ Kvithyld, Kringstad & Melby(2015): S. 37

⁹¹ Har ADHD og OCD og har været mobbeoffer i de foregående år – hvilket selvfølgelig også spiller ind i forhold til Maja

⁹² En middel-pige

⁹³ En af de bedre drenge

selv mener, hun har svaret på opgaveformuleringen.⁹⁴ Først her, tre minutter inde i vurderingssamtalen, kommer Jakob⁹⁵ med sin første kommentar, som dog ikke kan relateres til opgaven. Anna og Kasper forsøger stadig at overbevise Maja om, at hendes besvarelse ikke er dækkende. Maja sidder bare og kigger ned på sine hænder og leger med kuglepennen. Kasper siger: ”*Jamen, han følger jo ikke efter hende.*” Hertil svarer Maja meget anspændt og med højt, anklagende toneleje: ”*Det gør han da! Han følger efter hende!*” Herefter forsøger Kasper at forklare filmklippet, som novellen skulle indeholde, i forhold til det, Maja har skrevet i sin novelle. Maja svarer nu blot: ”*Ja, og det ved jeg ikke om jeg har skrevet.*” Så er der tavshed. Maja kigger atter ned på sine hænder, hvor hun famler med kuglepennen. Jakob sidder og leger med sit viskelæder og er optaget af alt andet end vurderingssamtalen. Maja sidder nu og skæver hen til kameraet. Anna siger: ”Skal vi bare sætte den i midten?”, hvortil Kasper svarer: ”Ja, det bliver i midten”. Maja kigger bare op med et tomt ansigtsudtryk og sætter krydset ved smileyen i midten.

Casen her illustrerer også hvordan, resten af kammeratvurderingen forløber - Jakob fortsætter med at være passiv og lave alt mulig andet, Anna og Kasper har en nogenlunde ping-pong kørende, og Maja er knap tilstede rent mentalt med undtagelse af, når hun skal sætte krydser i vurderingsarket.

Formålet med denne lille case er, at jeg gerne vil give et indtryk af Maja som person, bl.a. når hun sidder i en klassekammeratvurderingssituation. I casen fremkommer det, at Maja virker usikker og lettere utilpas i situationen, hvilket kan spores i hendes kropssprog, hvor hun søger blikket væk fra de andre og i stedet ned i hænderne på lårene. Hendes mimik, høje toneleje og måde at svare på understreger hendes usikkerhed både fagligt og personligt. Hun mener helt bestemt, at hun har filmen med i opgaven indtil, hun giver op. For mig virker det som om, at vurderingsformen virker truende for Maja, og det måske kan være derfor, at jeg ikke ser tegn på refleksion og undring. Ser vi på undervisningssituationer, som ifølge Hopfenbeck, kan fremme selvreguleret læring, er det vurderingsformer, som ikke er truende for eleven – men i dette tilfælde virker det som om, at Maja føler sig truet i situationen, og hun derfor ikke udviser de evner, som en selvregulerende elev ville have – nemlig bl.a. at kunne styre sine egne tanker og adfærd i forhold til omgivelserne – altså den givne situation Maja nu sidder i.

Der er også andre tegn, som her antyder, at Maja ikke er selvregulerende – hun tager nemlig ikke rigtig ansvaret for sin egen læring. Selvom det er kammeraterne, som skal vurdere hende, bør hun både lytte til dem samt spørge ind til, hvad de så mener, hun kan gøre anderledes. Senere i samtalen viser videoobservationerne, at Maja pludselig snakker med Jakob om noget helt andet, så her har Jakob fået hende med ud på et lille sidespor. Det er igen endnu et tegn på, at hun mangler selvregulering. Havde hun været selvregulerende, havde hun haft nogle læringsstrategier, som hun kunne have benyttet sig af, for at holde sig ved fokuset.⁹⁶

At Maja hurtigt vælger at trække sig, kan også have noget med hendes selvopfattelse at gøre, hvilket kan påvirke hendes motivation til at indgå i kammeratvurderingen. Dette hænger sammen med en af motivationsorienteringerne i Model C⁹⁷ - nemlig mestring motivationen. Når Maja ikke har troen på sig selv og forventningerne om at hun mestre at indgå i en kammeratvurdering, kan hun have svært

⁹⁴ I bilag 1 ses Majas vurderingskema. Det mørkeste kryds er gruppens og det lyse kryds er Majas

⁹⁵ En af de meget svage drenge – ordblind

⁹⁶ Hopfenbeck(2014): S. 21

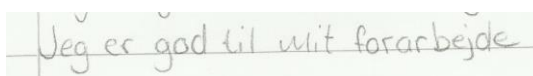
⁹⁷ Model C – Side 14

ved at engagere sig og bliver derfor demotiveret.⁹⁸ Netop de to omtalte begreber *selvopfattelse* og *motivation* er to vigtige komponenter i forhold til selvregulering, som altså igen er en af forudsætningerne for at kunne styre sin egen skrive- og læringsproces.⁹⁹

I udfærdigelsen af skrivekontrakten går Maja ikke ind og tager ansvar for sin egen læring, da hun melder sig ud af arbejdet omkring punkterne til skrivekontrakten. Hun sidder blot og skriver ned, hvad de andre citerer for hende. Optimalt set burde hun være gået aktivt ind i samtalen og ytret sine tanker omkring sin egen læringsproces, om hvordan hun bedst troede hun kunne blive bedre, men dette gjorde hun ikke. Dette kan være tegn på, at Maja mangler viden om strategier, som kan hjælpe hende til at blive en bedre skriver. Jeg havde håbet, at denne vurderingsform kunne have bragt Maja mere på banen, i forhold til at få et metakognitivt perspektiv på sin læring, da hun her kunne samtale med nogle af sine klassekammerater, men det var ikke tilfældet.

I starten af undervisningsforløbet bad jeg eleverne om at skrive nogle ting ned – heriblandt tre ting, som de mente de var gode til i forbindelse med at skrive.

Her skrev Maja som et af sine punkter: ”Jeg er god til mit forarbejde”. Dette kan vise mig to ting om Maja – enten

A photograph of a handwritten note on lined paper. The text reads "Jeg er god til mit forarbejde" in blue ink.

har hun og jeg ikke det samme billede af, hvad forarbejde er, da hun i hvert fald ikke havde gjort sig et godt forarbejde med den første opgave i forhold til at få afkodet opgaven rigtig – eller også viser det mig, at hun ikke besidder tilstrækkelige med strategier til at gøre sig et godt forarbejde, og at hun så tror, at hun er god til det.

6.1.2 Efterbillede

Efter Maja havde fået sin sidste opgave tilbage, kom hun opgivende hen til mig. Her spurgte hun opgivende med sin usikre fremtoning: ”*Maria, hvad kan jeg gøre, for at få en bedre karakter? Jeg bliver ved med at få 02*”. Her gav hun udtryk for, at hun gerne ville forsøge at gøre det bedre. Det forholdte sig sådan, at Maja karaktermæssigt ikke havde udviklet sig gennem forløbet, og det var selvfølgelig denne, hun fokuserede på frem for den skriftlige tilbagemelding og den mundtlig kommentar, som fokuserede på hendes læringsproces. I stedet for at svare Maja, spurgte jeg hende i stedet: ”*Har du brugt din skrivekontrakt?*” Hun ville ikke rigtig kigge på mig, og hun kiggede, som hun altid gør, ned i bordet og sagde ikke rigtig noget. Jeg fortsatte: ”*Har du brugt de skrivestrategier, som vi har øvet os i her på klassen?*”. Jeg vidste, at Maja havde forsøgt at modellere nogle skriverammer i forhold til berettermodellen, men var stoppet allerede inden hun var kommet ordentligt i gang hermed. Dette kommenterede Maja ikke, hun svarede blot, at hun ikke havde brugt skrivestrategier, hvilket undrede mig, når jeg nu kunne se, at hun trods alt var begyndt. Jeg blev nødt til at forsøge at grave dybere, så jeg sagde til hende: ”Ved du hvad jeg tror? Jeg tror, at punkterne på skrivekontrakten har været for svære for dig, og du derfor ikke har kunnet støtte dig til dem, er det korrekt?” Dette fik jeg bekræftet – hun havde svært ved at forstå den og vidste ikke, hvad hun skulle gøre, til trods for, at hende og jeg havde snakket punkterne godt igennem, inden hun fik den udleveret. Jeg ville gerne vide, hvorfor hun ikke havde spurgt om hjælp i forbindelse med skrivefasen, men det kunne hun heller ikke svare på. På skrivekontrakt nummer 2¹⁰⁰, kan man se, at jeg har tilføjet et ekstra punkt – nemlig at hun skal spørge om hjælp, når der er noget, hun bliver i tvivl om eller ikke kan finde ud af.

⁹⁸ Pless, Katznelson, Hjort-Madsen & Nielsen(2015): S. 77

⁹⁹ Hopfenbeck(2014): S. 20

¹⁰⁰ Se bilag 1 – Skrivekontrakt 2

At hun ikke spørger om hjælp, kan være en stor hindring for hendes læring både i forhold til, at jeg ikke kan regulere min undervisning, når jeg ikke får respons på, om hun forstår eller ej men også i forhold til at hendes mulighed for selvregulering mindskes – spørger hun derimod om hjælp undervejs, kan hendes selvregulering styrkes.¹⁰¹ Maja er en af de elever, som har få selvreguleringsstrategier, har jeg fundet ud af gennem praktikken, og derfor er hun langt mere afhængig af ydre faktorer, som læreren med hensyn til feedback.¹⁰² Begynder Maja at søge hjælp, er hun godt på vej til at beherske nogle former for selvregulering, da hjælpsøgende adfærd ifølge Hattie kan betragtes som et aspekt ved selvregulering. Og man kan sige, at hun faktisk allerede er på vej, ved at hun opsøgte mig, for at spørge, hvad hun kunne gøre bedre – så her gjorde hun brug af instrumentel hjælpsøgning.¹⁰³

Håbet havde været, at jeg kunne have vejledt Maja til at udvikle metakognitivt kundskab via samtalen, som jeg havde med. Her kunne hun have vist mig, at hun kunne reflektere over sin egen læring, men hverken undervisningen i skrivestrategier eller inddragelsen i vurderingsarbejdet tyder på at have sat nogle processer i gang hos Maja. Jeg forsøgte at stille hende nogle klargørende spørgsmål i forhold til feedbacken hun havde fået, punkterne på skrivekontrakten og hendes egen skriveproces. Hun kan selvfølgelig godt have forsøgt sig med nogle læringsstrategier, men så har disse været mentale processer, som jeg ikke har kunnet få øje på, og ellers har hun forsøgt sig med nogle strategier dog uden at ville fortælle om dem i frygt for, at det ville være forkert, det hun havde gjort – måske netop igen i forbindelse med mestringsmotivationen.

Lige umiddelbart, kan det være svært at se, hvor undervisningen i skrivestrategier og feedbacken kan have kvalificeret Majas skriftsproglige kompetencer, for når hun ikke har brugt nogen af delene i sine skriveprocesser kan man ikke tilskrive det nogen effekt. Jeg kan dog konstatere, at der skal andre former for hjælp til.

6.2 Analyse af stærk elev – Mikkel

Også her vil jeg give et før- og efterbillede, men blot af Mikkel, den fagligt stærkeste dreng i klassen for at se, om/hvordan han har udviklet sig som skriver ved brug af feedback og skrivestrategier.

6.2.1 Førbillede

Til at starte med har jeg også her lavet en kort case, som giver et godt billede af kammeratvurderingens forløb i denne gruppe, hvor Mikkel bliver vurderet. Denne case har ligeledes udgangspunkt i mine videoobservationer.

Mikkel har læst sin novelle op. Vurderingen går i gang. Mikkel læser første punkt op på vurderingsskemaet, som er, om besvarelsen er dækkende i forhold til opgaveformuleringen. Hertil svarer Ida¹⁰⁴ ja. Mikkel spørger: *"Var det ikke bare, at man skulle have den der film med?"* hvortil Ida svarer: *"Jo, det tror jeg"*. Mikkel fortsætter med næste punkt, som er, om han kan planlægge novellen med hjælp fra planlægningsassistenten. Ida siger: *"Det ved vi jo ikke"*, hvorefter Mikkel tilkendegiver, at han kan finde den. Hertil siger Lærke¹⁰⁵: *"Det er lige meget, kan du ikke bare fortælle os det? Du ved det jo godt?"*, hvor så Ida spørger: *"Har du det?"*. Mikkel han svarer, at han prøvede i starten, men at

¹⁰¹ Wille(2014): S. 67

¹⁰² Hattie(2014): S. 31-32

¹⁰³ Ibid: S. 35

¹⁰⁴ En af de bedre piger

¹⁰⁵ Pige med manglende korttidshukommelse

han havde lidt svært ved det, fordi han hele tiden fandt på noget mere. Lukas¹⁰⁶, som er fjerde mand i gruppen, har på daværende tidspunkt ikke sagt et ord. Mikkel læser et mål op ad gangen, hvor der blot bliver svaret: ”Ja” af både Lærke og Ida, uden de begrundes eller er tekstnære. Undervejs kigger de meget på kameraet. På et tidspunkt læser Ida målene op. Dette foregår på en sådan måde, at når hun læser, stiller hun det som et spørgsmål nærmest henvendt til Mikkel, som kigger på hende med et smørret grin, hvorefter han afventer, om der ikke er nogen fra gruppen, som har noget konstruktivt at sige i forhold til, om målet er opnået, eller om der er noget der skal gøres bedre. Da de kommer ned til punktet med vendepunkter, siger Ida: ”*Det er lidt utydeligt, men skal vi ikke bare sætte det ved en glad smiley?*” Mikkel siger lidt alvorligt: ”*Jamen det ved jeg ikke, om den skal.*” Den bliver dog sat i den glade smiley eftersom, Ida og Lærke bliver enige herom, og så er der ikke yderligere begrundelse for det.

Casen her karakteriserer hvordan hele kammeratvurderingen forløber på trods af, at det ikke er hele vurderingen, der er beskrevet. Lukas fortsætter med at være passiv og åbner kun munden to-tre gange. Ida kører et solo-show og søger bekræftelse hos Mikkel i det, hun siger. Lærke kommenterer lidt undervejs, og Mikkel må nogen gange hjælpe de andre på vej i forhold til at komme med en vurdering af målene. Undervejs forklarer han ligeledes, hvad han har tænkt med det, han har gjort.

Formålet med denne case er, at give et indtryk af Mikkel som person, som er modsætningen af Maja. I casen fremstår Mikkel som selvsikker og ser ud til at befinde sig fint i situationen, hvilket kan spores i hans afslappethed og hans små grin. Han er endvidere ikke bange for at have øjenkontakt med de andre i gruppen. Denne kammeratvurdering bærer tydelig præg af, at det er Mikkel, som er den fagligt stærke elev. For ham virker det ikke til at komme som nogen overraskelse, at de bare siger han skal sætte kryds ved den glade smiley de fleste steder. Som det fremgår i casen, bliver der ikke rigtig sagt noget konstruktivt i forbindelse med vurderingen, men alligevel får Mikkel mulighed for refleksion. Dette sker i forbindelse med planlægningsassistenten, hvor han reflekterer over, hvorfor han har haft svært ved at bruge den og derfor ikke har brugt den så meget i sin skriveproces. Her kommer han frem til, at det er fordi, han finder på flere ting undervejs, som han også finder vigtige at få med i novellen, og han derfor finder det svært at gøre sig et forarbejde i forhold til novellens indhold. I forhold til definitionen af en selvreguleret elev¹⁰⁷ viser Mikkel allerede tidligt i forløbet tegn på at være godt på vej mod at være selvregulerende i forhold til at styre sin egen læringsproces. Mikkel viser, at han kan forklare, hvorfor han har gjort, som han har – hvilket er at styre sin egen tænkning.¹⁰⁸

På trods af at Mikkel ikke føler sig truet ved denne vurderingsform, så er det som om, at det hæmmer ham i udviklingen af selvreguleret læring, simpelthen fordi vurderingen er forholdsvis overfladisk og ikke udfordrer ham nok til at tænke dybdegående over hans anvendte strategier. Flere gange ligner det ud fra hans kropssprog og ansigtsudtryk, at Mikkel tænker: ”*Hvad skal jeg med dette her? Hvad får jeg ud af det?*”. Dette blev jeg blot bekræftet i, da jeg senere mødte ham på gangen, hvor han sagde: ”*Bruger vi ikke rigtig lang tid på dette her med feedback? Havde det ikke været bedre, at bruge tid på opgaver med skrivestrategier?*”¹⁰⁹ Jeg kan kun give ham ret i, at der går rigtig meget tid med det, men at dette skyldes, at vi hele tiden må tilbage og samle op, da vi aldrig er fuldtallig. Dette forstår han godt. I forhold til den sidste ytring fra Mikkel i casen: ”*Jamen det ved jeg ikke, om den*

¹⁰⁶ Ny dreng i klassen – middeldreng

¹⁰⁷ Se s. 11

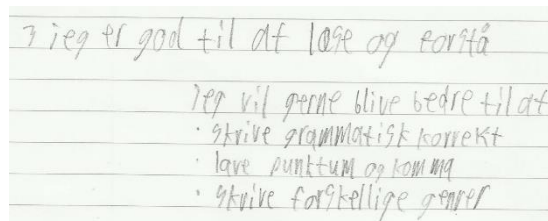
¹⁰⁸ Hopfenbeck(2015): S: 21

¹⁰⁹ Fra logbog

skal”, hvor han svarer lidt mere alvorligt, er det som om, at han implicit giver udtryk for, at de gerne snart må komme med noget, begrundet, konstruktiv feedback. Her kommer motivationen i spil, som Hopfenbeck påpeger er en vigtig drivkraft i forhold til udviklingen af selvregulering.¹¹⁰ Hos Mikkel er *involveringsmotivationen* i spil, som er knyttet til Mikkels involvering i forhold til den læringsproces, der foregår ved kammeratvurderingen. Som tidligere nævnt føler Mikkel, at tiden spildes lidt og han udtalte bl.a. også: ”Jeg får jo ikke noget ud af det, det er jo kun Ida der siger noget. Jeg vil hellere have feedback fra dig, den er mere brugbar.”¹¹¹ Dette tænker jeg bl.a. understøttes af den måde, jeg ser, hvorpå de udfærdiger skrivekontrakten med fokuspunkter til Mikkel. Det sker lidt tilfældigt, hvor de ikke rigtig ved, hvad de skal skrive på, men alligevel ender med tre punkter – kun fordi de skulle. Ud fra disse situationer kan man se, at Mikkel ikke føler sig motiveret for at være involveret i kammeratvurderingen, men i stedet virker til at være motiveret for en feedbacksamtale med mig. Her er det tale om, som tidligere nævnt i teori afsnittet omhandlende motivation, at det kan opstå kontekstuel.

6.2.2 Efterbillede

Jeg så en lidt skæv udvikling for Mikkels vedkommende, hvis jeg udelukkende skal kigge på karaktererne på Mikkels opgaver. De gik fra 7 til 10 og ned til 7 igen. I springet fra 7 til 10 kunne jeg se, at han virkelig havde arbejdet med skrivekontrakten¹¹², og han havde da også svaret ja til, at han havde brugt den i sin skriveproces. I starten af forløbet havde han skrevet tre ting, han mente han var god til og tre ting, han gerne ville blive bedre til i forbindelse med skrivning. Det tredje punkt, som han var god til, var: ”Jeg er god til at læse og forstå”. Så han var nu kommet et skridt nærmere sit mål, om at blive bedre til at skrive forskellige genrer, i dette tilfælde en novelle.



7 jeg er god til at læse og forstå
Jeg vil gerne blive bedre til at
• skrive grammatisk korrekt
• lave punktum og komma
• skrive forskellige genrer

Men så skete der noget i udviklingen frem til den sidste opgave. Det var som om, at han blev lidt for selvsikker, og det virkede som om, han enten kedede sig eller bare var doven og ikke gad arbejde aktivt med strategierne. Måske dette kunne skyldes hans selvopfattelse, som var ret høj, og han derfor ikke tillagde feedbacken særlig høj værdi. Han glemte i hvert fald alt om afkodning i forhold til opgaven, og det punkt, som han ellers mente han var god til, jævnfør sedlen heroverfor, havde han sat på stand by. Det kan også være fordi, at Mikkel havde så stor tiltro til, at han kunne besvare opgaven godt. Hvis elevens selvtillid samt tiltro til opgaveløsningen er høj, og det viser sig at løsningen er korrekt, ofrer eleven ikke feedbacken megen opmærksomhed, hvilket sagtens kan have været gældende for Mikkel, da han skulle skrive den sidste opgave. Det virkede heller ikke som om, at han havde fået struktureret sin skriveproces denne gang. Da jeg spurgte Mikkel om, hvad der var sket, svarede han med et afslappet smil: ”Jamen jeg gad ikke, den skulle bare overstås. Jeg synes heller ikke det var nødvendigt at bruge alle de skrivestrategier. Jeg skriver bare bedst uden.”¹¹³ Ud fra denne udtalelse, kan man se at motivationen havde fået et dyk nedad, hvilket uden tvivl var skyld i, at han ikke udviste særlig stor selvregulering i forbindelse med denne skriveproces. Novelle 2 tyder nemlig på at det ikke er mangel på læringsstrategier, men ud fra hans udtalelse er det simpelthen bare

¹¹⁰ Hopfenbeck(2015): S. 47

¹¹¹ Fra logbog

¹¹² Skrivekontrakt 2 – Bilag 2

¹¹³ Fra logbog.

mangel på brug af strategierne og motivation her for. Da Mikkel havde motivationen for at bruge sine læringsstrategier samt skrivekontrakten, så jeg at han forbedrede sig. Ikke blot karaktermæssigt men også i forhold til at udvikle et metakognitivt blik på sin egen læringsproces.

6.3 Kvalitet af feedback

I dette afsnit vil jeg kort analysere på kvaliteten af feedbacken ud fra John Hatties feedbackmodel. Feedbacken inkluderer både vurderingssamtalerne samt udfærdigelsen af skrivekontrakter.

Kammeratvurderingen tog udgangspunkt i spørgsmålet ”*Hvordan klarer jeg mig?*”, som er knyttet til feedbackdelen i modellen. Eleverne skulle vurdere hvordan, hinanden klarede sig i relation til læringsmålet for forløbet. Men selve effektiviteten af feedbacken afhænger af det niveau, hvorpå feedbacken blev givet. I processen var feedbacken mest på produktniveau, da eleverne bare svarede på, hvor godt opgaven blev udført i forhold til de enkelte mål i form af at sætte kryds ved en smiley. Eleverne kom aldrig ud over produktniveauet, og derfor forblev feedbacken en smule tam i forhold til, at det også er skriveprocessen, der er fokus på. Ulempen ved, at feedbacken kun blev givet på produktniveau er, at eleverne kan blive alt for optaget af kun at fokusere på målet frem for hvilke strategier, de kan bruge for at nå hen til målet. Eleverne snakkede på intet tidspunkt i vurderingssamtalerne om strategier eller fremgangsmåder, hvilket undrede mig lidt, da vi på det tidspunkt så småt var begyndt at arbejde med strategier.

Kigger vi på skrivekontrakterne, er det et redskab, som kan tydeliggøre, hvor eleven skal hen derfra, hvor han er – dvs. *feed forward*. *Feed forward* har til formål at give information der fører til bedre mulighed for læring. De to skrivekontrakter, som blev udfærdiget i elevgrupperne¹¹⁴ indeholder hver tre punkter, som kun kort foreskriver, hvad der skal være bedre i næste produkt. Det er bl.a. ”mere beskrivelse” og ”tydeligere vendepunkter”. Disse to punkter siger igen kun lidt om opgaveniveauet og intet om, hvilken proces der skal til, for at nå dertil. Punkterne er næsten også på grænsen til, ikke at være godtaget som *feed forward*, for det er ikke nemt at se ud fra de to formuleringer, hvordan de skal føre til bedre muligheder for læring.

Da jeg så disse skrivekontrakter og så hvordan, eleverne greb kammeratvurderingen an, blev jeg enig med mig selv om, at jeg ville have en kort samtale med hver enkelt elev, hvor jeg yderligere ville udfærdige en skrivekontrakt, som kunne fokusere på, hvilke strategier eleverne kunne benytte sig af, for at øge deres muligheder for læring mht. de punkter, der nu skulle forbedres. I samtalen forsøgte jeg at vejlede min elev til at udvikle metakognitivt kundskab, ved at stille dem opklarende spørgsmål i forbindelse med deres opgave og vurderingen heraf, hvilket er i tråd med Hopfenbeck.¹¹⁵ Jeg oplevede, at det var meget få, som kunne byde ind med, hvad de selv mente, de kunne ændre i forhold til deres arbejdsproces for at blive bedre. Det var også kun de færreste, som kunne svare på, hvilke strategier de kunne bruge i processen for at udføre opgaven. Det svar, der ofte mødte mig, var: ”*Det ved jeg ikke*”. Normalt siger man, at skrivekontrakten gerne skal udformes i samarbejde med eleven, men udfærdigelsen af disse skrivekontrakter var der ikke meget samarbejde over, da eleverne ikke ville byde ind med bud på, hvordan de kunne forbedre sig i forhold til imødekomme de mål, som de ikke helt havde nået. Som det ses i de to skrivekontrakter¹¹⁶ har jeg forsøgt at komme med bud på,

¹¹⁴ Skrivekontrakt 1 - Bilag 1 & Skrivekontrakt 1 - Bilag 2

¹¹⁵ Hopfenbeck(2015): S. 42

¹¹⁶ Skrivekontrakt 2 – Bilag 1 & Skrivekontrakt 2 – Bilag 2

hvordan eleverne kan arbejde med at nå de mål, de mangler. Disse punkter knytter sig til procesniveauet under *feed forward* i John Hatties feedbackmodel. Netop brugen af feedback på procesniveau er, ifølge Hattie, mere effektiv end feedback på produktniveau, hvilket var grunden til, at jeg ville forsøge at udforme skrivekontrakter på denne måde - en anderledes måde, end jeg før har afprøvet.

7 Konklusion

I praktikken ville jeg undersøge om det ville være muligt at kvalificere elevernes skriftsproglige kompetencer ved brug af skrivestrategier og feedback. Feedback kan struktureres på mange måder, men jeg blev nysgerrig på, hvordan det ville forløbe, hvis eleverne skulle indgå som læringsressourcer for hinanden i forhold til at give hinanden feedback. Derfor ville jeg afprøve hvordan kammeratvurdering og skrivekontrakter kunne samarbejde om at udgøre feedbacken. Kammeratvurderingen blev dog ikke så succesfuld, som jeg havde håbet, da eleverne kun gav hinanden feedback på produktniveau. Jeg havde håbet, at de havde nærmet sig procesniveauet også.

Jeg valgte at bruge min lærerfaglige dømmekraft, ved at tage beslutningen om, at jeg også skulle udfærdige en skrivekontrakt til eleverne, da jeg ikke fandt den feedback, eleverne gav hinanden, tilstrækkelig. Jeg ville dog prøve det af, selvom jeg nok godt vidste, at det ikke ville lykkes helt så godt, som jeg gerne ville. Ifølge forskere har tilbagemeldinger i form af faglige vurderinger fra læreren, der fortæller eleverne, hvordan de kan forbedre noget størst indvirkning på elevernes læringsudbytte¹¹⁷, så selvom det var voldsomt tidskrævende og faktisk også dobbeltarbejde, så skulle der ifølge forskningen være en chance for, at eleverne kunne bruge skrivekontrakterne, som jeg udfærdigede. En risiko kan have været, at det eleverne har oplevet forvirring ved to skrivekontrakter. Endvidere kan jeg spørge mig selv, om alt den tid, der gik med kammeratvurdering og udfærdigelse af skrivekontrakter, var tiden værd i forhold til udbyttet og i forhold til, hvad jeg ellers kunne have brugt undervisningen på. At opbygge en kultur, der er præget af fokus på selve læringsprocessen og ikke kun præstationen, tager tid – og det kan være svært for eleverne at skulle acceptere i forhold til, at vi lever i et samfund præget af viden og resultater. Slemmen fremhæver dog vigtigheden af, at et sådant læringsmiljø i klassen er særlig vigtig i forhold til vurderingskulturen.¹¹⁸

I mit metodeafsnit skrev jeg, at jeg ville stille mine resultater op i mod to påstande, der siger ”*at skrivning som udgangspunkt er et håndværk, som alle kan lære*” og ”*at undervisning i skrivestrategier er noget af det mest effektive, skolen kan beskæftige sig med, for at udvikle elevernes skrivekompetence og læring*.”¹¹⁹ Men motivationen spiller dog en vigtig faktor i forhold til, hvis feedbacken og skrivestrategier skal kunne kvalificere elevernes skriftsproglige kompetencer, og enhver lærer ved, at det ikke er nemt at altid at motivere hele klassen på én gang, da elevernes motivationsorienteringer har deres tyngde forskellige steder. Motivationen spiller en stor rolle i forhold til at udvikle selvregulering, og selvregulerende er det, vi håber, alle elever bliver, da de så kan styre deres egen læringsproces – og dermed skriveproces. Selve kammeratvurderingen spillede også en rolle i forhold til elevernes motivation, da den delte vandene i klassen. Nogle elever syntes, det var en god måde at give hinanden respons på, og jeg tænker, at disse elever synes, det var en vurderingsform, som de ikke

¹¹⁷ Hopfenbeck(2014): S: 15

¹¹⁸ Wille(2014) S. 64-65

¹¹⁹ Kvithyld, Kringstad & Melby(2015): S. 7

oplevede som truende, hvilket motiverede dem.¹²⁰ I modsætning til disse elever, mente den anden del, at de hellere ville have responsen fra mig. I relation hertil kan man sige, at der jo eksisterer dette asymmetriske forhold mellem lærer og elev, og at eleven i nogle tilfælde vil tillægge responsen fra læreren en større værdi. Dette var især gældende for nogle af de stærkere elever, da de ikke mente, at de fik konstruktiv feedback fra deres klassekammerater, hvilke kunne være demotiverende.

Uanset hvor god undervisningen er struktureret i forhold til skrivestrategier, og uanset hvor god eller dårlig feedbacken er, så har det ingen effekt på elevernes skriftsproglige kompetencer, hvis ikke eleverne har tænkt sig at bruge noget af det i deres læringsprocesser. Det kræver, at eleverne er motiverede for at bruge anvende det. At 41,2 % af eleverne i klassen¹²¹, ikke har brugt skrivekontrakterne i deres skriveproces kan jeg ikke gøre så meget ved nu, men det er ærgerligt i forhold til, at de sikkert ville kunne have oplevet en hjælp i dem. Det kan blive svært at konkludere på om feedbacken i form af skrivekontrakterne har været en fremmede faktor eller ej. Der vil jeg være nødt til at gå ind og kigge på hver enkelt elev, se hvilke fremskridt der er sket, hvis der er sket nogen, og i så fald om de kan tilskrives feedbacken eller brugen af skrivestrategier og evnen til selvregulering. Flere af de elever som tilkendegav, at de havde brugt skrivekontrakten, skrev dog, at de sagtens kunne have brugt den bedre. Ved de to elever jeg havde fokus på i min analyse, kunne jeg se på Mikkel at det i hvert fald havde haft en effekt.

Så for at svare på min problemformulering, om skrivestrategier og feedback kan kvalificere elevernes skriftsproglige kompetencer frem mod folkeskolens afgangsprøver, så er svaret både ja og nej, for jeg har set i praktikken, at hvis eleverne vil bruge de redskaber, de får, så kan skrivestrategier og feedback netop kvalificere deres skriftsproglige kompetencer, som i denne opgave betegnes som *evnen til at styre deres egen skriveproces i arbejdet med genrer*. Bruger eleverne ikke de redskaber, de får, så ville det letteste svar være, at sige nej, men det er lidt mere kompliceret end det. For som tidligere nævnt, er der læringsstrategier, som ikke er tydelige, men som er mentale processer i stedet, og disse har jeg som lærer ikke mulighed for at opdage, med mindre, jeg indgår i dialog med eleven, hvilket selvfølgelig ville være at anbefale, hvis jeg kunne se, at eleven hverken havde brugt tydelige strategier eller skrivekontrakten.

Det tager tid at få opbygget en kultur, der er præget af fokus på selve læringsprocessen og ikke kun præstationen, og det læringsmiljø man får opbygget er ifølge Slemmen særlig vigtig i forhold til vurderingskulturen.¹²² Jeg vil dog ikke tøve med at afprøve et lignende forløb igen. Det ville dog kræve nogle tiltag i forhold til struktureringen af hele forløbet. Disse tanker og vurderinger vil jeg komme ind på i handleperspektivet herunder.

8 Handlingsperspektiv

I forbindelse med gennemførelsen af undervisningsforløbet gik det op for mig, at der er to ting, som jeg vil ændre på, hvis jeg skal gennemføre et lignende forløb igen – det er kammeratvurderingen med

¹²⁰ Hopfenbeck(2014): S. 44

¹²¹ Klassen blev spurgt via Google Analyse om de havde brugt af skrivestrategierne

¹²² Wille(2014): S. 64-65

efterfølgende udfærdigelse af skrivekontrakter samt arbejdet med skrivestrategier i forhold til elevernes skriveproces. I dette afsnit vil jeg vurdere, hvilke tiltag jeg ville kunne gøre for at optimere denne proces.

Hele processen omkring kammeratvurderingen tog meget lang tid. Jeg mistede flere elever undervejs med henblik på motivationen. Endvidere blev det ikke mindre tidskrævende ved, at jeg efterfølgende selv valgte at foretage en vurdering af elevernes tekster og udarbejde en skrivekontrakt. Jeg sidder nu med den tanke, om udbyttet i forhold til elevernes læring var tiden værd, og om eleverne kunne have kvalificeret deres skriftsproglige kompetencer ved at benytte hinandens skrivekontrakter. Jeg er dog overbevist om, at mit valg ikke skadede, og at eleverne lærte noget ved samtalen med mig og omvendt. Selve processen omkring kammeratvurdering og skrivekontrakterne vil jeg strukturere og stilladsere på en helt anden måde, så det bliver knapt så tidskrævende og lettere at gå til, forstået på den måde, at eleverne har nogle forudsætninger for at give feedback på ikke kun produkt men også procesniveau – begge faktorer vil forhåbentlig vise en forbedring i elevernes læringsproces i forhold til dette forløb.

Derudover vil jeg ændre arbejdet med skrivestrategier i forhold til elevernes skriveproces. Her mener jeg, at jeg vil gribe det lidt mere procesorienteret an – f.eks. med udgangspunkt i Olga Dysthes *skrivecirkel*¹²³. *Skrivecirklen* er struktureret således, at eleverne kommer igennem førskrivningsfasen, skrivefasen, respons fra hinanden eller lærer, omskrivning på baggrund af responsen, færdiggørelsesfasen, en vurdering samt en publicering. På denne måde kommer man omkring skrivestrategierne tilhørende de forskellige faser efterhånden som de er relevante i forhold til elevens skriveproces. Ved denne fremgangsmåde får eleverne også større mulighed for at udvikle selvregulering, da de kommer igennem mange faser med samme tekst og der vil sikkert også være mere kvalitet i dette. Men som tidligere skrev – så kræver det tid at skabe gode læringsmiljøer, og det vil helt sikkert blive ved med at kræve justeringer i undervisningsforløbet. Dette er blot en af mange forslag til, hvordan man kan justere dette undervisningsforløb.

¹²³ Dysthe(2005): S. 84

9 Litteraturliste

9.1 Bøger

- Bjørndal, C.R.P. (2013). *Det vurderende øje. Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. (2. udg). Aarhus: Klim
- Brok, L.S., Bjerregaard, M.B. & Korsgaard, K. (2015). *Skrivedidaktik - En vej til læring*. Aarhus: Klim.
- Christensen, T.S., Elf, N.F. & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitets Forlag
- Dysthe, O. (2005). *Ord på nye spor – indføring i procesorienteret skrivepædagogik*. Forlaget Klim,
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo
- Hattie, J. & Timperley, H. (2014). ”Styrken ved feedback”. I: Andreassen, R., Bjerresgaard, H., Bråten, I., Hattie, J., Hermansen, M., Hopfenbeck, T.N., ... Wille, T.S. *Feedback og vurdering for læring*. Frederikshavn: Dafolo. S. 13-58
- Heckmann, L.S. (2013). *Den gode vurderingspraksis*. Frederikshavn: Dafolo
- Hopfenbeck, T.N. (2014). *Strategier for læring - Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Universitetsforlaget.
- Kagan, S. & Stenlev, J. (2013). *Cooperative Learning – Undervisning med samarbejdsstrukturer*. Alinea
- Kvithyld, T., Kringstad, T. & Melby, G. (2015). *Gode skrivestrategier - På mellemtrinet og i overbygningen*. Aarhus: Klim.
- Pless, M., Katznelsen, N., Hjort-Madsen, P. & Nielsen, A.M.W. (2015). *Unges motivation i udskolingen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Wille, T.S. (2013). *Vurdering for læring i klasserummet*. Frederikshavn: Dafolo
- Wille, T.S. (2014). ”Vurdering for læring”. I: Andreassen, R., Bjerresgaard, H., Bråten, I., Hattie, J., Hermansen, M., Hopfenbeck, T.N., ... Wille, T.S. *Feedback og vurdering for læring*. Frederikshavn: Dafolo. S. 59-80

9.2 Hjemmesider

- DLF (u.å). *Skriftlighed*. Lokaliseret d. 31. januar 2016 på:
https://dansklf.dk/grundskole/danskfagets_omr%C3%A5der/skriftlighed
- EMU. *Dansk - Fælles Mål, læseplan og vejledning*. Lokaliseret d. 6. februar 2016 på:
<http://www.emu.dk/modul/dansk-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning>
- UVM. *PEU Dansk 2015 og 2014 - Evaluering af prøverne*. Lokaliseret d. 6. februar 2016 på:
<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-proever/Censur-og-evaluering/Evaluering-af-proeverne?smarturl404=true>

10 Bilag 1: Vurderingsark og skrivekontrakt - Maja

Her ses Majas vurderingsark, hvor der er sat krydser fra både selvurdering og kammeratvurderingen. Den mørke viser vurderingen fra kammeratvurdering, og den lyse viser Majas selvurdering. Nederst ses to skrivekontrakter – den ene udarbejdet ved kammeratvurdering og den anden mellem Maja og jeg.

Vurderingsskema til novelle 1 - Navn: XXXXXXXXXX

• Er besvarelsen dækkende i forhold til opgaveformuleringen?			
		X	X
<i>novellen</i>			
Mål for dagbogen	Hvor godt er målet nået?		
• "Jeg kan skrive en novelle, hvor situationen i filmen indgår i enten begyndelsen, midten eller slutningen i min novelle"			
		X	X
• "Jeg kan give min novelle en titel"			
			X X
• "Jeg kan planlægge min novelle med hjælp fra planlægningsassistenten"			
		X	X
• "Jeg kan overholde genrertrækkene for novellegenten"			
			X X
o "Jeg kan udvælge en konflikt, som kan udvikle sig gennem handlingen"			
		X	X
o "Jeg kan skrive et eller flere vendepunkter, som får konflikten til at udvikle sig"			
		X X	
o "Jeg kan skrive en novelle med få personer samt beskrive forholdet mellem dem"			
		X	X
o "Jeg kan skrive en novelle med et klimaks"			
		X	X
o "Jeg kan skrive en novelle med en åben eller lukket slutning"			
		X	X
o "Jeg kan starte min novelle <i>in medias res</i> "			
		X	X
• "Jeg kan bruge 1. eller 3. personfortæller"			
		X	X
• "Jeg kan skrive en interessant begyndelse, som vækker interesse"			
		X	X

• "Jeg kan beskrive hovedpersonen samt stedet og miljøet"			
	X		X
• "Jeg kan bruge lavt fortælletempo ved vigtige begivenheder"			
	X		X
• "Jeg kan bruge sproglige virkemidler som f.eks. sammenligninger, metaforer og gentagelser"			
		X	X
• "Jeg kan dele teksten ind i passende afsnit"			
		X	X
• "Jeg kan sætte punktum, komma og andre relevante tegn"			
		X	X
• "Jeg kan lave stort begyndelsesbogstav efter punktum"			
		X	X
Fokuspunkter til skrivekontrakten			
1.	øvelse i lavt fortæller tempo		
2.	mere beskrivelse, af miljø, personer, metaforer og gentagelser		
3.	nødvendig komma og punktum		

I forbindelse med skriveforløbet med praktikant Maria Østergaard, lover jeg hermed, at jeg fremover vil sætte fokus på følgende punkter i mine fremtidige skriftlige produkter gældende for noveller:

- øvelse i lavt fortæller tempo
- mere beskrivelse
- nødvendig komma og punktum

Skrivekontrakt 1 – Maja (Udarbejdet ved kammeratvurdering)

I forbindelse med skriveforløbet med praktikant Maria Østergaard, lover jeg hermed, at jeg fremover vil sætte fokus på følgende punkter i mine fremtidige skriftlige produkter gældende for noveller:

- "Jeg vil afholde min opgaveformulering ordentligt, så jeg får de rigtige dele med i min opgave."
- "Jeg vil gøre handlingen mere enkel og realistisk ved at arbejde mere fokuseret med redningsfasen, hvor jeg kan lave en båndlinje over handlingen, så jeg kan se om jeg vil for mange ting."
- "Jeg vil lave en modellering af mine skriverommer med henblik på faserne i min novelle, så jeg kommer bedre omkring punkterne i beredermødelen, så jeg får bygget handlingen rigtigt op."
- "Jeg vil spørge om hjælp, når jeg ikke forstår hvad jeg skal, så jeg kan løse opgaven korrekt."

Skrivekontrakt 2 – Maja (Udarbejdet mellem Maja og jeg)

11 Bilag 2: Vurderingsark og skrivekontrakt - Mikkel

Her ses Mikkels vurderingsark. Nederst ses to skrivekontrakter – den ene udarbejdet ved kammeratvurdering og den anden mellem Mikkel og jeg.

Vurderingsskema til novelle 1 - Navn: [REDACTED]			
• Er besvarelsen dækkende i forhold til opgaveformuleringen?	☹	☺	☺☺
Mål for dagbogen	Hvor godt er målet nået?		
• "Jeg kan skrive en novelle, hvor situationen i filmen indgår i enten begyndelsen, midten eller slutningen i min novelle"	☹	☺	☺☺
• "Jeg kan give min novelle en titel"	☹	☺	☺☺
• "Jeg kan planlægge min novelle med hjælp fra <i>planlægningsassistenten</i> "	☹	☺	☺☺
• "Jeg kan overholde genretrækkene for novellegenren"	☹	☺	☺☺
○ "Jeg kan udvælge en konflikt, som kan udvikle sig gennem handlingen"	☹	☺	☺☺
○ "Jeg kan skrive et eller flere vendepunkter, som får konflikten til at udvikle sig"	☹	☺	☺☺
○ "Jeg kan skrive en novelle med få personer samt beskrive forholdet mellem dem"	☹	☺	☺☺
○ "Jeg kan skrive en novelle med et klimaks"	☹	☺	☺☺
○ "Jeg kan skrive en novelle med en åben eller lukket slutning"	☹	☺	☺☺
○ "Jeg kan starte min novelle <i>in medias res</i> "	☹	☺	☺☺
• "Jeg kan bruge 1. eller 3. personfortæller"	☹	☺	☺☺
• "Jeg kan skrive en interessant begyndelse, som vækker interesse"	☹	☺	☺☺

• "Jeg kan beskrive hovedpersonen samt stedet og miljøet"	☹	☺	☺☺
• "Jeg kan bruge lavt fortælletempo ved vigtige begivenheder"	☹	☺	☺☺
• "Jeg kan bruge sproglige virkemidler som f.eks. sammenligninger, metaforer og gentagelser"	☹	☺	☺☺
• "Jeg kan dele teksten ind i passende afsnit"	☹	☺	☺☺
• "Jeg kan sætte punktum, komma og andre relevante tegn"	☹	☺	☺☺
• "Jeg kan lave stort begyndelsesbogstav efter punktum"	☹	☺	☺☺

Fokuspunkter til skrivekontrakten	
1.	Start in Medias Res
2.	Mere beskrivelste
3.	tydeligere vendepunkter

d, lover jeg hermed, at jeg fremover vil sætte fokus på følgende punkter i mine fremtidige skriftlige produkter gældende for noveller:

- Start in Medias Res
- Mere beskrivelste
- tydeligere vendepunkter

Skrivekontrakt 1 – Mikkel (Udarbejdet ved kammeratvurdering)

d, lover jeg hermed,

I forbindelse med skriveforløbet med praktikant Maria Østergaard, lover jeg hermed, at jeg fremover vil sætte fokus på følgende punkter i mine fremtidige skriftlige produkter gældende for noveller:

- "Jeg vil i forudsigelsesprocessen løse min opgave igennem med fokus på tegnætning samt stort bogstav efter punktum."
- "Jeg vil i skrivefasen have mere fokus på delene i min tekst, så jeg allerede her får mere fylde i min tekst."
- "Jeg vil i revideringsfasen have fokus på at få mere dybde på punkterne i bevættelsesdelen."

Skrivekontrakt 2 – Mikkel (Udarbejdet mellem Mikkel og jeg)