

# Selvreguleret læring i et dialogisk perspektiv

## Professionsbachelorprojekt 2018



Navn:	Camilla Jensen
Studienr.:	A140085
Fag:	Dansk
Vejleder:	Bodil Christensen
Bivejleder:	Lars Nørgaard
Omfang:	64936 tegn

## Indholdsfortegnelse

1. Indledning .....	3
1.1. Problemformulering .....	4
2. Læsevejledning .....	4
3. Metodiske og empiriske overvejelser .....	5
3.1. Videnskabsteoretisk afsæt .....	5
3.2. Undersøgellesdesign .....	5
3.2.1. Spørgeskemaundersøgelse .....	7
3.2.2. Elevinterviews .....	7
4. Teori og analyse .....	8
4.1. Mundtlighed .....	8
4.1.1. Undervisning i mundtlighed .....	9
4.1.2. Dialogisk undervisning .....	12
4.2. Selvreguleret læring .....	15
4.2.1. Robusthed .....	15
4.2.2. Læringsstrategier .....	17
4.2.3. Vurdering for læring .....	21
5. Konklusion .....	24
6. Handleanvisninger .....	25
7. Litteraturliste .....	27
8. Bilag .....	29
8.1. Bilag 1 - Uddrag fra spørgeskemaundersøgelse .....	29
8.2. Bilag 2 - Uddrag fra elevinterviews .....	32
8.3. Bilag 3 - Evalueringsskemaer .....	34
8.4. Bilag 4 - Skabelon til læringslog .....	35

## 1. Indledning

Det er ikke nyt at fremhæve det dialogiske som en grundlæggende kvalitet i undervisning. Særligt Olga Dysthe har med sin forskning betonet vigtigheden af dialogisk undervisning. En af hendes tungtvejende pointer er, at viden ikke eksisterer forud for undervisningen, men skabes i elevernes indbyrdes dialog og i dialogen mellem lærer og elever. Derfor må man som lærer bestræbe sig på at skabe et rum, hvor man forholder sig til og bygger videre på hinandens udsagn (Dysthe, 1997, s. 220). Især elevernes indbyrdes samspil viser sig at være effektivt, fordi der er særlige potentialer forbundet med, at to ligestillede lærer af hinanden (Wedel, 2017, s. 11). Jeg har da også mange gange bedt elever om at tage stilling til eller diskutere fagligt indhold i par eller grupper, men ofte er min oplevelse, at disse samtaler kan være en udfordring. En begrundelse herfor er ifølge forsker Mads Haugsted (2010, s. 290), at mange elever mangler grundlæggende mundtlige kundskaber, og det er problematisk, fordi de er nødvendige for, at elever kan indgå i læringsfremmende mundtlige fællesskaber. Her bliver danskfaget helt centralt, fordi dets genrer og sprogarbejde kan tilbyde en stor bevidsthed om mundtlighed, hvilket fagformålet vidner om, når det beskriver, at eleverne skal arbejde med "*gensidigt supplerende måder at undersøge, forstå og anvende sproget på ved at [...] kommunikere med krop, stemme og sprog*" (Larsen, 2014). Danskfaget har altså til opgave at kvalificere elevernes mundtlige kompetencer, men det er imidlertid ikke tilstrækkeligt, hvis ønsket er at skabe et rum, hvor eleverne i par- og gruppearbejde kan fungere som læringsressource for hinanden. En del af ansvaret må ydermere overdrages til eleverne, som ud over at tilegne sig et fagligt indhold også må lære at kontrollere egen læreproces. Eleverne må altså lære at lære, eller med andre ord er der behov for at rette fokus mod elevernes selvregulerede læring, der i projektet defineres som:

“[...] en aktiv, konstruktiv proces, hvori lærende sætter mål for deres læring og dernæst forsøger at overvåge, regulere og kontrollere deres kognition, motivation og adfærd styret og begrænset af deres mål og de kontekstuelle komponenter i deres omgivelser”

Hopfenbeck, 2015, s. 21, egen oversættelse

Selvreguleret læring er altså en kompleks størrelse, som dels indebærer evnen til at holde fokus og gøre en indsats, selvom noget er udfordrende eller kedeligt, dels teknikker og strategier den lærende kan anvende til at lære at lære. Nogle strategier er synlige, mens andre strategier ikke kan observeres, fordi de foregår som mentale processer (Hopfenbeck, 2014, s. 37). Fælles for dem alle er dog, at de er afhængige af den kontekst, de er en del af, så man bør altid undgå et skel mellem indhold i faget og selvregulering (Hopfenbeck, 2015, s. 51). Ligeledes anskues selvreguleret læring som en social og kommunikativ proces, hvorfor det er helt centralt, at elever lærer retningslinjer for god dialogisk

praksis. Det betyder samtidig, at eleverne må rustes til at tage mere del i egne og klassekammeraters læreprocesser, men spørgsmålet er, hvordan elevers mundtlige kompetencer kan kvalificeres, så de i højere grad bliver i stand til at anvende hinanden som læringsressource? Og hvilke didaktiske tiltag kan fremme elevers evne til at kontrollere og fastholde egen læreproces, således et læringsfremmende elevsamarbejde bliver en realitet? Dette har ledt mig til følgende problemformulering:

## 1.1. Problemformulering

Hvordan kan et fagligt fokus på mundtlighed i udskolingens danskfag kvalificere elevers evne til at indgå i dialog med henblik på at styrke deres selvregulerede læring?

## 2. Læsevejledning

Denne læsevejledning har til formål at skitsere opgavens struktur og overordnede teoretiske perspektiver: Først vil jeg redegøre for mit videnskabsteoretiske afsæt, som danner rammen om projektet. Dernæst præsenteres mit undersøgelsesdesign bestående af en kort præsentation af den kontekst, de empiriske undersøgelser er indsamlet i, samt en spørgeskemaundersøgelse og fire elevinterviews. De metodiske valg vurderes ligeledes i denne del.

Næstkommende afsnit, som er projektets teori- og analyseafsnit, er inddelt i to dele, fordi problemformuleringen både fordrer indsigt i danskfagets arbejde med mundtlighed som redskab til dialog og i dialog som redskab til selvreguleret læring. Derfor består denne del først af et afsnit om mundtlighed og dernæst et afsnit om selvreguleret læring. Delen om mundtlighed indledes med en redegørelse af Mads Haugsteds to former for mundtlighed ifm. undervisning; undervisning i mundtlighed og mundtlighed i undervisning. Disse er afsæt for de næste afsnit, hvor jeg analyserer aktiviteter fra min praktik for at udlede potentialer og udfordringer i det faglige arbejde med mundtlighed i danskundervisningen. Efterfølgende inddrages Olga Dysthe som den primære teoretiker, mens Per Fibæk Laursen inddrages sekundært, til ligeledes at undersøge, hvilke potentialer og udfordringer der kan være ifm. dialogisk undervisning. Resultaterne danner grundlag for næste del af projektet, hvor det vurderes, hvorvidt dialog kan fremme elevers selvregulerede læring. Selvreguleret læring defineres med afsæt i Therese Hopfenbeck, som er den primære teoretiker i denne del af projektet. I den forbindelse udpeges tre elementer i selvreguleret læring, der vurderes som væsentlige: robusthed, viden om læringsstrategier og vurdering for læring. Til at anskue disse inddrages dele fra Hopfenbecks forskning samt elementer fra relevante sekundære teoretikere. Derfor vil jeg først redegøre for Per Schultz Jørgensens begreb robusthed for at analysere, hvordan elever kan lære at fastholde fokus. Dernæst vil jeg med

afsæt i Hopfenbecks definition af læringsstrategier analysere, hvilke strategier eleverne i min seneste praktik brugte samt vurdere, hvordan undervisningen kan tilrettelægges, så den lægger op til større viden om læringsstrategier. I den forbindelse inddrages elevernes arbejde med læringslog samt uddrag fra elevernes refleksionsvideoer, i hvilke de vurderer dette arbejde. Sidst vil jeg redegøre for Trude Slemmens teori om vurdering for læring og undersøge, hvordan vurdering kan fremme elevernes læring og skabe større forståelse for læreprocessen. Her inddrages begreberne feed up, feedback og feed forward til at analysere aktiviteter i min praktik.

Afslutningsvis samles projektets resultater i en konklusion, hvorefter jeg skitserer en række handlemuligheder som skal kvalificere mit kommende virke som dansklærer i arbejdet med at styrke elevernes dialogiske kompetencer og selvreguleret læring.

### 3. Metodiske og empiriske overvejelser

Først er det væsentligt at understrege, at alle de valg, jeg har taget i projektet, er funderet i min forståelse af læring som en aktiv og social proces, hvorfor kommunikation er et afgørende middel til erkendelse; jeg anlægger dermed et socialkonstruktivistisk syn på læring (Henricson, 2017, s. 378).

#### 3.1. Videnskabsteoretisk afsæt

Projektet tager sit videnskabsteoretiske afsæt i hermeneutikken, hvor forståelse opnås ved fortolkning, men for at kunne fortolke må man bruge sin forforståelse; denne cirkulære og dynamiske proces er kendt som den hermeneutiske spiral (Pahuus, 2003). I projektet fortolkes elevernes udtalelser i interviews, spørgeskemaer, refleksionsvideoer og evalueringsskemaer med henblik på at skabe en forståelse for problemformuleringen og anskue denne fra både min og elevernes synsvinkel. Ligeledes inddrages udvalgt teori med henblik på at få en forståelse for helheden. I det følgende skitseres det, hvordan jeg med afsæt i hermeneutikken har struktureret projektets empiriske undersøgelser ved at vælge metodiske greb, som er meningsfulde for projektets problemformulering.

#### 3.2. Undersøgellesdesign

De empiriske undersøgelser er foretaget i min sidste praktik, hvor jeg underviste en 7. klasse i dansk, og det er undervisningen i denne klasse, som er omdrejningspunkt i projektet. Klassen består af 20 elever; 7 piger og 13 drenge. Undervisningen havde to primære fokus; kvalificering af elevernes mundtlige kompetencer samt at skabe øget bevidsthed om elevernes læreproces. Forløbet strakte sig over seks uger og bestod af to delforløb: først et forløb om mundtlig kommunikation af en uges

varighed og dernæst et forløb om poetry slam af fem ugers varighed. Undersøgelsen er altså foretaget med en lille gruppe svarpersoner, hvorfor den ikke må forstås som almenlydig. Dog er formålet med projektet heller ikke at opnå et fuldkomment resultat, men at opnå større indsigt i den valgte problemformulering med henblik på at kvalificere mit kommende virke som lærer. Med dette afsæt præsenteres projektets metoder, som udspringer af problemformuleringen, der grundet dens kompleksitet fordrer komplekse metodiske greb. Denne hævde begrundes i det følgende med henblik på at opnå transparens.

Indledningsvis har jeg fremhævet kvaliteterne ved dialogisk undervisning og defineret selvreguleret læring som en kombination af synlige strategier og mentale processer, hvorfor elevers tænkning er meget central. Her opstår dog en udfordring, idet vi ikke sådan lige får adgang til elevernes kognitive processer. For at besvare projektets problemformulering må jeg altså identificere elevernes forhold til mundtlighed for at kunne fremhæve udfordringer og potentialer. Desuden må jeg undersøge elevernes selvregulerede læring, hvilket kun er muligt, hvis jeg søger indsigt i deres tænkning. Først herefter bliver det muligt at vurdere mundtlighed i relation til selvreguleret læring. Dette understøtter påstanden om, at projektets problemformulering indeholder en kompleksitet, som kræver komplekse metodiske greb. På den ene side er det nødvendigt at anvende kvantitative metoder til at kortlægge mønstre i elevernes mundtlighed og selvregulerede læring. På den anden side er det nødvendigt at anvende kvalitative metoder til at skabe viden om elevernes erfaringer og tænkning om de samme områder. Problemformuleringen fordrer altså, at den ansues fra flere vinkler og med forskellige metodiske greb, hvorfor mixed methods benyttes som forskningsdesign (Engsig, 2017, s. 169-171). Mixed methods defineres som: *“den type forskning, i hvilken en forsker eller et forskningsteam kombinerer elementer af kvalitative og kvantitative forskningstilgange [...] med henblik på at tjene de brede formål om bredde og dybde i forståelse og bekræftelse af viden”* (fra: Qvortrup, 2017, s. 231). I min undersøgelse blev problemformuleringen udarbejdet med afsæt i erfaringer fra tidligere praktikker. Dernæst lavede jeg spørgeskemaet, som kort fortalt skulle generere viden om elevernes mundtlighed og selvregulerede læring. Således byggede spørgeskemaet et fundament, som var nødvendigt for udarbejdelsen af interviewguiden, hvorfor jeg arbejdede ud fra et sekventielt design, hvor en variabel har en afgørende betydning for en anden (Engsig, 2017, s. 172-173). I det følgende forklarer jeg, hvordan spørgeskemaundersøgelsen og interviewguiden blev udformet, gennemført og bearbejdet.

### 3.2.1. Spørgeskemaundersøgelse

Spørgeskemaundersøgelser er en kvantitativ metode, som egner sig til at undersøge mønstre og sammenhænge. Projektets spørgeskemaundersøgelse består af to dele, hvoraf første del har til formål at skabe viden om elevernes læringsprocesser og -strategier, mens anden del har fokus på elevernes forhold til mundtlighed. Spørgeskemaet består hovedsageligt af udsagn, hvortil respondenterne kan vælge en af følgende svarmuligheder: *helt enig*, *enig*, *uenig*, *helt uenig* og *ved ikke*. Lukkede svarmuligheder som disse kan identificere mønstre i besvarelsene, men det medfører også en risiko for, at respondenterne ikke afgiver deres egentlige svar, fordi de ikke har mulighed for at svare fyldestgørende. Svarmuligheden *ved ikke* blev inddraget i håb om, at respondenterne ikke følte sig tvunget til at svare på noget, som de ikke havde en holdning til. Spørgeskemaundersøgelsen indeholdt også enkelte åbne svarmuligheder, hvor respondenterne blev bedt om at besvare spørgsmål med egne ord. Denne form for spørgsmål er svære at kvantificere, men de kan dog give mere fyldestgørende svar (Reimer & Sortkær, 2017, s. 136-137). I løbet af projektet inddrages nogle af disse spørgsmål, og her anlægges et kritisk blik på udformningen.

### 3.2.2. Elevinterviews

Interviews er en kvalitativ forskningsmetode, som egner sig til at undersøge fænomener ud fra menneskers oplevelser og erfaringer (Bak, 2017). Jeg interviewede fire elever, som blev udvalgt med det afsæt, at jeg oplevede dem som meget forskellige i deres tilgang til læringsaktiviteter; to af eleverne udviste generelt vedholdenhed og overskud i arbejdet med opgaver, mens de to andre ofte havde udfordringer med at fastholde fokus og gennemføre læringsaktiviteter. Valget af informanter var altså et forsøg på at nuancere undersøgelsen. Jeg lavede semistrukturerede interviews, hvorfor jeg på forhånd udarbejdede en interviewguide, som bestod af hovedtemaer og spørgsmål, men undervejs i interviewene var jeg fleksibel i forhold til spørgsmålenes rækkefølge og rammer. Denne type interviews giver en mere afslappet og dynamisk samtale, men det kræver, at man som interviewer formulerer spørgsmål, som virker naturlige i situationen og stadig er kvalificerede (Bak, 2017). Man kan dog også komme til at formulere lukkede spørgsmål eller spørgsmål, som er farvet af de svar, man som interviewer ubevidst forventer at få. Når jeg sammenholder min interviewguide med lydoptagelserne af interviewene, er der da også eksempler på spørgsmål, som blev formuleret anderledes end planlagt. Det gjorde dog, at interviewet i højere grad blev en dialog, hvor jeg fik andre svar end forventet, hvilket naturligvis har været meget interessant. Afslutningsvis må det understreges, at elevernes udtalelser spiller en stor rolle i projektet, men de repræsenterer samtidig kun en subjektiv sandhed. Ligeledes har jeg udvalgt de dele af interviewene, som er relevante for projektets problemformulering,

hvilket fokuserer undersøgelsen, omend min fortolkning også spiller en stor rolle for undersøgelsens resultater.

## 4. Teori og analyse

### 4.1. Mundtlighed

Det talte sprog fylder meget i alle menneskers liv og er i øvrigt helt centralt, når vi skal udvikle vores identitet og indgå i diverse fællesskaber (Boelt & Jørgensen, 2009, s. 7). Det gør sig også gældende for elever i grundskolen, som i løbet af en skoledag indgår i mange fællesskaber. Den mundtlighed, der udspiller sig overalt omkring os, blev også tillagt en stor værdi, da eleverne i spørgeskemaundersøgelsen skulle forholde sig til udsagnet: *Det er vigtigt at være god til at kommunikere*. Her svarede 63,16% *helt enig*, 31,58% *enig*, mens ingen svarede *uenig*, *helt uenig* eller *ved ikke*. Eleverne blev desuden bedt om at give en begrundelse, hvortil mange besvarelser lød, at samtaler gør det muligt at få venner og snakke med de venner, man allerede har. Flere elever skrev også, at det er vigtigt, fordi det er en forudsætning for at deltage i gruppearbejde og fremlæggelser (bilag 1). Mundtlig kommunikation prioriteres altså højt, fordi det er grundlag for opbygning af relationer og deltagelse i fælles læringsaktiviteter. Når man ser på elevernes hverdag, er gruppearbejde og klassediskussioner da også almindelige arbejdsformer, men det betyder ikke, at mundtlighed er noget, man bare bliver dygtig til i kraft af, at man taler hver dag. Ifølge Mads Haugsted (2010, s. 289) er det helt centralt, at elever udvikler deres mundtlige kompetencer gennem undervisning. Som nævnt indledningsvis er danskfaget unikt i denne sammenhæng, fordi det i særlig grad kan tilbyde en bevidsthed om mundtlighed, idet sproget både er fagets genstand og redskab. For at tydeliggøre den todeling, som det mundtlige sprog virker under i danskundervisningen, inddeles det i undervisning i mundtlighed og mundtlighed i undervisningen (Haugsted, 2010, s. 294). Disse præsenteres kort i det følgende og analyseres senere i relation til projektets empiriske undersøgelser.

Undervisning i mundtlighed er, når mundtlighed gøres til undervisningens genstand. Når ønsket er at kvalificere elevernes mundtlige kompetencer, fremhæves elementer fra retorik, pragmatik og dramaturgi som værdifulde, og dele af den procesorienterede skrivepædagogik kan ligeledes inspirere arbejdet med mundtlige tekster (Haugsted, 2010, s. 295). I projektet indgår dele fra pragmatik og retorik i samspil med en procesorienteret metodik.

Mundtlighed i undervisningen går på tværs af alle fag, idet der er tale om brugen af det mundtlige sprog i klassen, hvad enten det er interaktionen mellem lærere og elever eller elevernes indbyrdes



interaktion (Haugsted, 2010, s. 294). I projektet rettes fokus primært mod didaktiske tiltag, som kan kvalificere elevsamarbejde. Det betyder imidlertid ikke, at denne fokusering er retningsgivende for læreres virke, hvor al interaktion i klasserummet naturligvis må prioriteres højt.

Mads Haugsted (2004, s. 61) understreger, at begge af ovenstående områder er meget vigtige og bør stå i vekselvirkning. Man må som lærer dog ikke glemme, at mundtlighed som genstand for undervisning er en forudsætning for, at mundtlighed kan blive undervisningens redskab. Man kan altså ikke forvente, at elever kan have læringsfremmende dialoger, hvis de ikke først har lært, hvad der er på spil i sådan nogle samtaler. Derfor er det også nødvendigt at anskue begge former for mundtlighed i relation til selvreguleret læring, hvorfor de udfoldes i de kommende afsnit, hvor aktiviteter fra min praktik samt uddrag fra de empiriske undersøgelser inddrages med henblik på at identificere udfordringer og potentialer.

#### 4.1.1. Undervisning i mundtlighed

Informanterne i projektets interviews er enige i, at man bruger mundtlighed hele tiden i kraft af, at man taler, og at man bliver dygtig til mundtlighed ved at øve sig. Med hvad mener eleverne mon med øvelse; er al kommunikation en måde øve sig på, eller kræver det undervisning i mundtlighed, før der er tale om øvelse? Det sætter en elev ord på i interviewet:

Camilla: Har I nogensinde øvet jer i det?

Elev: Nej ikke sådan rigtigt. Så jeg kender ikke så meget til det, før du sådan kom.

*Bilag 2*

Jeg tillader mig at konkludere, at eleverne har oplevet utallige situationer, hvor mundtlighed har været redskab til undervisningen, hvorfor eleven må referere til undervisning med mundtlighed som genstand. Det er imidlertid meget problematisk, fordi det begrænser kvaliteten af mundtlighed i undervisningen. Derfor bør man som dansklærer bestræbe sig på at indkredse det karakteristiske ved mundtlige tekster, således eleverne bliver bekendte med forskellige mundtlige genrers form, indhold og brug (Haugsted, 2004, s. 33). Undervisningen må tage sit afsæt i vekselvirkningen mellem indhold og form i relation til den konkrete kommunikationssituation (Haugsted, 2010, s. 296). Således skriver Mads Haugsted sig ind i et funktionelt sprogsyn, hvori sproget primært anskues som et redskab til kommunikation (Fibiger & Jørgensen, 2014, s. 44). Jeg er også af den overbevisning, at et funktionelt sprogsyn har flest potentialer, omend formel viden, altså viden om sprogets regler og grammatik, er en forudsætning for at kunne anlægge en funktionel tilgang til sprog (Fibiger & Jørgensen, 2014, s.

44). Med dette udgangspunkt blev undervisningen i min praktik til, som i det følgende præsenteres, analyseres og vurderes i relation til projektets empiriske undersøgelser. Dette for at udpege særlige potentialer i arbejdet med mundtlighed i danskundervisningen, når ønsket er at kvalificere elevernes evne til at indgå i dialog.

### Undervisning i min praktik

Undervisningsforløbet indledtes med et delforløb om mundtlig kommunikation, hvor eleverne skulle beskæftige sig med den sproglige interaktion, de bruger i forskellige kontekster i deres hverdag. Dette med henblik på at indkredse det særlige ved talesprog, hvorfor fokus var rettet mod, hvordan tale manifesterer sig akustisk samt kropssprogets betydning i mundtlig kommunikation. Sådan nogle analyser af sprogets anvendelse hører til pragmatik, og når selve kommunikationssituationen er så meget i fokus, viste der sig at være mange ligheder at trække til dialog, hvilket uddybes senere. Andet delforløb om poetry slam indeholdt dele af retorik, hvor det især er læren om afsenderforhold, som er i fokus. Forenklet sagt er retorik derfor læren om hensigtsmæssige tekster, altså tekster som er udformet med en bestemt intention, og det er både analyse såvel som produktion af disse tekster (Haugsted, 2010, s. 299-300). Årsagen til, at retoriske elementer var relevante i arbejdet med poetry slam, skal findes i en forklaring af emnet. Poetry slam er nemlig en litterær konkurrence i spoken words, hvor deltagerne skal optræde med deres egne værker. Spoken words er mundtlig litteratur, som først kommer til sin ret, når man lytter til det, hvorfor kropssprog og stemmeføring er meget vigtigt. Forhold vedr. afsenderen er ligeledes vigtige i arbejdet med poetry slam, samtidig med at genren giver mulighed for at skitsere mundtlighedens særlige egenskaber, idet den mundtlige fremføring er central. I delforløbet skulle eleverne først arbejde analytisk med skriftlige såvel som mundtlige tekster, og dernæst skulle de producere deres egen tekst. Jeg forsøgte at tilrettelægge undervisningen, således konkrete kommunikationssituationer var retningsgivende for både indhold og form; hvad enten eleverne skulle analysere eller producere tekster, var fokus rettet mod, hvorvidt sproget var afpasset de kommunikative hensigter, den konkrete situation og parterne i kommunikationen. Med ønsket om at træne eleverne i at producere hensigtsmæssige mundtlige tekster, skulle de derfor producere deres egen tekst. Her blev både det skriftlige og mundtlige arbejde struktureret i processer, således det blev muligt for eleverne at forholde sig konstruktivt til egne og hinandens tekster. Disse procesorienterede bevægelser har været forankret i danskfaget de seneste årtier, hvor især procesorienteret skrivepædagogik har været på dagsordenen. Det primære formål er at have fokus på processen frem for produktet, fordi det er i processen, at kompetencer udvikles (Haugsted, 2010, s. 296). Med et ønske om at kvalificere elevernes kommunikative kompetencer, var det derfor oplagt at overføre en procesorienteret

tilgang til arbejdet med mundtlighed. Her opstod imidlertid en udfordring, fordi det talte sprog er et flygtigt medie, hvorfor det er nødvendigt at finde en måde, hvorpå det kan fastholdes, og her blev videooptagelser et redskab. Da eleverne havde arbejdet procesorienteret med deres skriftlige tekst, blev arbejdet med deres mundtlige tekst inddelt i tre faser:

Fase 1	Fase 2	Fase 3
Eleverne forbereder den mundtlige tekst ved at finde steder, hvor brug af mundtlige redskaber kan kvalificere det skrevne. Dernæst udvælges de bedste idéer.	Eleverne øver den mundtlige tekst for hinanden og giver respons ud fra en række kriterier om sprogets akustiske manifestation, kropssprog og indhold.	Eleverne videooptager den reviderede mundtlige tekst, så de kan vurdere deres eget produkt; dette ud fra samme kriterier som i fase 2.

*Figur 1: Procesorienteret arbejde med elevernes mundtlige tekst*

Formålet med det procesorienterede mundtlighedsarbejde var dels at tydeliggøre det karakteristiske ved elevernes mundtlige tekster, dels at skabe en kontekst, hvor eleverne kunne give hinanden tilbagemeldinger. Det kan diskuteres, hvorvidt arbejdet med mundtlighed negligeres, når der tages afsæt i et skriftligt produkt, men min oplevelse var, at mundtlighedens særegenhed blev enormt tydelig for eleverne, når de kunne sammenligne den med deres skriftlighed. Desuden blev arbejdet med mundtlighed genstand for mange positive tilbagemeldinger i elevernes evalueringsskemaer, bl.a.:

“at vi fik lang tid til at øve, at vi delte vores poet med hinanden og fik respons”

“at vise poetry slammet, og prøver og bruge kropssprog og anderledes stemme for at gøre noget mere spændende”

*Bilag 3*

Eleven bag den første udtalelse fremhæver implicit dele af den procesorienterede tilgang, når han peger på, at de øvede, delte og fik respons på deres poetry slam. Den anden elev udpeger arbejdet med kropssprog og stemme, altså nogle af de mundtlige genrers karakteristika, og ligeledes fremhæves det som en motiverende faktor, at de skulle lave et produkt, der skulle fremføres. Begge elever fremhæver altså den kommunikationssituation, som de mundtlige tekster udspillede sig i, som en motiverende faktor. Når eleverne på den måde trænes i at tilpasse deres sproglige valg til den givne kontekst, er det ligeledes et led i kvalificering af deres evne til at indgå i dialog, for i dialoger er det også helt centralt, at man afpasser sit sprog til både situation, indhold og modtager. Formelle færdigheder er altså nødvendige, men når ønsket er at kvalificere elevernes evne til at indgå i dialog, må potentialerne ved primært at anlægge et funktionelt sprogsyn ikke underkendes. Hertil må det

pointeres, at arbejdet med poetry slam har nogle kvaliteter, idet forskellene mellem skriftlighed og mundtlighed bliver meget tydelige.

Herved hævder jeg, at der kan være overførselsværdi i det, eleverne lærer, når mundtlighed er undervisningens genstand, således det kan kvalificere deres evne til at bruge mundtlighed som redskab. Mads Haugsted (2004, s. 61) erklærer sig enig i denne påstand, hvorfor det naturligvis er interessant at undersøge, om eleverne i projektets undersøgelse er af samme overbevisning. Det sætter en elev ord på i sit interview:

Camilla:	Så i det her forløb om poetry slam, hvor I så øver jer i mundtlighed. Kan man så også bruge det på andre tidspunkter [...]?
Elev:	Jeg tror godt man kan, for eksempel hvis man fremlægger og sådan noget. Så tror jeg godt, man kan bruge det til noget.

*Bilag 2*

Umiddelbart bærer mit spørgsmål præg af, at jeg forventer et bestemt svar. Dog formår eleven at begrunde svaret, når han forklarer, at viden om højtlesning kan overføres til, når han f.eks. skal fremlægge. Havde eleven blot sagt ja, ville uddraget være utroværdigt, men idet eleven giver en forklaring uden at tøve, opfatter jeg det som brugbart. Der kan i forlængelse heraf argumenteres for, at fremlæggelse indgår i den mundtlige genre faglig formidling, men med afsæt i at faglig formidling ikke kun hører danskfaget til, forstås det i denne sammenhæng som en almendidaktisk kompetence. Denne elev hævder altså også, at der kan opstå en vekselvirkning mellem undervisning i mundtlighed og mundtlighed i undervisningen. Det betyder imidlertid ikke, at kvalificering af elevernes mundtlige kompetencer sikrer et trygt og læringsfremmende mundtligt rum, hvor eleverne kan indgå som læringsressource for hinanden i udviklingen af selvreguleret læring. Derfor må blikket rettes mod den mundtlighed, som udfolder sig som redskab til undervisning, hvorfor kommende afsnit behandler dialogisk undervisning, som indledningsvis blev præsenteret som virkningsfuldt i elevens læring.

#### 4.1.2. Dialogisk undervisning

Som belyst i forrige afsnit blev undervisningen i mundtlighed genstand for positive tilbagemeldinger. Helt anderledes så det ud med den mundtlighed, der udspillede sig som redskab til undervisningen. Flere elever gav i deres evalueringsskema udtryk for, at der var for meget par- og gruppearbejde (bilag 3), hvilket er interessant at undersøge, når der er tradition for at fremhæve det dialogiske som en central kvalitet i undervisning (Dysthe, 1997). Derfor inddrages Olga Dysthe i det følgende som den primære teoretiker, mens Per Fibæk Laursen inddrages som supplement, idet han tillige

fremhæver interessante pointer ifm. dialogisk undervisning. Begrænset af projektets omfang inddrages dog kun tiltag, som har til formål at kvalificere elevernes fælles mundtlige læreproces. Det ændrer dog ikke på, at dialogisk undervisning sagtens kan tage afsæt i skriftlighed, og at læreren ligeledes kan gøre brug af mange tiltag for f.eks. at kvalificere klassedialoger.

Olga Dysthe tager sit afsæt i en sociokognitiv tilgang til læring, idet hun argumenterer for, at læring består af to indbyrdes processer; en individuel kognitiv proces og en kommunikationsproces. Herved påpeger hun sprogets centrale betydning i læreprocessen og fastslår, at sprog og tænkning er tæt forbundet, hvad enten der er tale om det skriftlige eller mundtlige sprog. Det betyder også, at mening skabes i fællesskab, og at samspelet mellem førnævnte processer er helt centralt (Dysthe, 1997, s. 216). Således fremhæves det dialogiske som særligt værdifuldt ifm. læring, og som nævnt indledningsvis er det helt centralt, at der hersker en overbevisning om, at viden ikke eksisterer forud for undervisningen, men skabes gennem dialog. Derfor er det meningsfuldt at søge forklaringer på, hvorfor eleverne er af den overbevisning, at der var for meget gruppe- og pararbejde. I spørgeskemaundersøgelsen er eleverne nemlig overordnet enige i, at dialog er et læringsfremmende redskab. Dette understøttes med, at 10,53% er *helt enige* og 78,95% er *enige* i udsagnet: *Jeg kan bedre huske det, jeg har lært, hvis jeg snakker med nogen om det*. Her er det kun 5,26%, altså én elev i hver kategori, som har svaret henholdsvis *uenig* og *ved ikke*. Helt anderledes ser det dog ud, når eleverne skal forholde sig til udsagnet: *Jeg lærer mest, når jeg arbejder i en gruppe*, for her er 5,26% *helt enig*, 26,32% *enig*, 21,05% *uenig* og 10,53% er *helt uenig*, mens hele 36,84% svarer *ved ikke*. I kraft af at der er så mange, som har svaret *ved ikke* kan man fristes til at tro, at en stor del af eleverne ikke har forstået spørgsmålet, eller at svaret er afhængigt af faktorer som gruppesammensætning, opgave og kontekst. Det ændrer dog ikke på, at et lille overtal er enige i, at de lærer mindst, når de arbejder i grupper. Der opstår altså et paradoks, når eleverne svarer næsten entydigt, at de bedst kan huske fagligt stof, når de taler med nogen om det, men der stadig er et lille overtal, der finder det mest lærerigt at arbejde individuelt. Det vidner om, at der er noget på spil i gruppearbejde, som bremser den fælles læreproces, hvilket en elev ord på i sit interview:

“Altså i gruppearbejde, så kan man godt komme til at snakke [...] når man er alene, så er der ikke nogen sådan at snakke med. Så skal man bare sidde selv og tænke.”

*Bilag 2*

Når eleven forklarer, at de i grupper kommer til at snakke, er det formodentlig ikke en henvisning til, at de samtaler om fagligt stof, hvilket betyder at eleverne slet ikke har en dialog. Dialog karakteriseres nemlig som en samtale, der er rettet mod et bestemt emne uden for samtalepartnerne og deres relation, hvor formålet er, at parterne lærer af hinanden (Per Fibæk Laursen, 2017, s. 23-25). Derfor kan en forklaring på paradokset ovenfor formentlig være, at eleverne reelt ikke har en dialog, når de arbejder i grupper, fordi de ikke retter deres samtale mod et emne uden for deres relation. Når eleverne derimod bliver spurgt, hvorvidt de bedst kan huske det, de lærer, hvis de taler med nogen om det, er der jævnfør Laursen tale om dialog, fordi eleverne dels samtaler om fagligt stof uden for deres relation, dels har til formål at lære af hinanden. Dette vidner om, at det ikke er tilstrækkeligt at igangsætte elevsamarbejde, når ønsket er at skabe dialogisk undervisning. Det ændrer dog ikke på, at dialogisk undervisning kun kan blive en realitet, hvis elever kan fungere som ressourcepersoner for hinanden og hvis alle stemmer betragtes som værdifulde (Dysthe, 1997, s. 223-226). Elevaktivitet er altså en betingelse for dialogisk undervisning, men eleverne bør naturligvis ikke tage det fulde ansvar for deres læring. Læreren må stadig være tydelig omkring undervisningens formål og målsætning, og så skal eleverne have informationer og redskaber, de kan arbejde med i fællesskab (Dysthe, 1997, s. 238-239). Derfor forventes det altså kun, at eleverne gør selve erkendelsesarbejdet, mens læreren må sørge for, at undervisningens indhold og form gør erkendelsen mulig. Det kræver ifølge Per Fibæk Laursen (2017, s. 24), at læreren forsøger at undersøge elevernes perspektiv på indhold og undervisning med henblik på at bestræbe et mere ligeværdigt forhold og at inddrage eleverne i deres egen læreproces, hvilket kan være en motiverende faktor. Når eleven bag sidstnævnte interviewuddrag giver udtryk for, at eleverne kommer til at snakke i gruppearbejde, kan mulige forklaringer derfor være, at eleverne jævnfør Dysthe ikke har fået tilstrækkelige informationer til at udføre opgaven, at de jævnfør Laursen ikke er blevet inddraget i planlægning af indhold og aktiviteter, eller at eleverne bare ikke har lært, hvordan de indgår i sådan et gruppearbejde. Jeg har ikke kunne udpege en bestemt årsag til det manglende fokus i gruppearbejde, men jeg kan dog konkludere, at det kræver en stor indsats at skabe et dialogisk klasserum, hvor elever rustes til at være ressourcepersoner for hinanden. Når undersøgelser samtidig viser, at det såkaldte peer learning har store potentialer for elevs læring (Wedel, 2017, s. 11), må vigtigheden af elevsamarbejde dog ikke underkendes, hvilket følgende udtalelse understøtter:

“[...] nogle gange så spørger jeg også mine klassekammerater, fordi de kan sådan forklare det bedre, fordi de kender mig nok også lidt bedre end mine lærere, så de ved, hvordan jeg lærer det bedst. Og så er de jo også børn, så det kan godt være, at de forklarer det på en anden måde, og det er jo lidt dejligt. At få det lært på en anden måde.”

*Bilag 2*

Ovenstående udtalelse skal blot understrege vigtigheden af, at vi som lærere ikke opgiver at skabe et rum, hvor eleverne er hinandens læringsressourcer, bare fordi det umiddelbart er en udfordrende opgave. Elevsamarbejde har nemlig nogle helt grundlæggende kvaliteter. Derfor rettes fokus mod udvikling af elevernes selvregulerede læring, som ligeledes har store potentialer, når ønsket er at skabe rammer for mere elevsamarbejde.

## 4.2. Selvreguleret læring

At kvalificere elevernes selvregulerede læring er en omfattende proces, som indebærer at eleverne rustes til at tage selvstændige initiativer og anvende hensigtsmæssige strategier til at planlægge og vurdere deres læreproces. Det kræver ifølge Therese Hopfenbeck (2015, s. 21-22), at eleverne tilegner sig viden om brugbare læringsstrategier i forskellige kontekster, og om hvordan de kan kontrollere og overvåge deres læreproces. Det betyder, at en del af ansvaret må overdrages til eleverne, men læreren har stadig til opgave at organisere undervisningen, så eleverne kan være ressourcer for hinanden. Det er klart, at der følger en grad af uforudsigelighed, når man som lærer giver eleverne mere ansvar, men gevinsten er ifølge Hopfenbeck (2015, s. 102), at eleverne får mulighed for at udvikle sig til selvstændige individer. Selvreguleret læring betyder dog ikke, at eleverne selv skal have fuldt ansvar for deres læring. Det er stadig lærerens opgave at skabe rammerne for, at eleverne kan komme til at styre *nogle* af deres egne læreprocesser. Derfor er vurdering for læring en afgørende faktor, idet hovedformålet med denne form for vurdering er at støtte eleverne i læreprocessen med det formål, at de kan forbedre deres læring (Slemmen, 2013, s. 65). Denne beskrivelse af selvreguleret læring vidner om, at det er en kompleks proces. For at afgrænse begrebet betones derfor tre elementer, der vurderes som særligt væsentlige med afsæt i Hopfenbecks (2015) omfattende forskning: evnen til at fastholde fokus (i projektet manifesterer det sig som robusthed), viden om læringsstrategier og vurdering for læring. Dermed ikke sagt at f.eks. motivation og relationer ikke er væsentlige områder, men grundet projektets omfang inddrages de kun perifært. De udvalgte elementer analyseres dermed i det følgende med henblik på at vurdere, hvorvidt de i samspil med dialog kan danne grundlag for selvreguleret læring.

### 4.2.1. Robusthed

En stor del af være selvreguleret handler om at fastholde fokus uden at lade sig aflede og at holde ud på trods af vanskeligheder. Det betyder, at selvregulering er en vigtig egenskab i udviklingen af robusthed, som i projektet defineres som en styrke til at:

“[...] kunne holde opmærksomhed og fokus på en aktivitet på trods af modstand og krise og at kunne tilpasse indsatsen i forhold til mulighederne. Denne styrke kan udvikle sig til en karakteregenskab, [...] og kan integreres med livsmod og livskvalitet.”

Jørgensen, 2017, s. 17

Robusthed ansues således som en karakteregenskab, så når evnen til selvregulering kan føre til robusthed, betones behovet for, at selvreguleret læring kommer i fokus i skolen. Ifølge Per Schultz Jørgensen (2017, s. 166) vokser robusthed, når børn oplever at kunne, at kunne få støtte og at kunne klare det, og det gør sig også gældende, når fokus rettes mod robusthed i læring. Det er med andre ord væsentligt, at elever oplever at mestre opgaver, at de har adgang til støtte fra en lærer eller klassekammerat, og at de til tider overkommer opgaver, som enten er svære eller kedelige. Det mest væsentlige, når ønsket er at udvikle robusthed i læring, er at fokus rettes mod processen, for hvis elevernes motivation for læring udelukkende er orienteret mod resultatet, skabes der en præstationskultur. Er eleverne omvendt optaget af processen, skaber det rum for udvikling af robusthed i læring (Jørgensen, 2017, s. 194-196). Men hvordan kan man som lærer tilrettelægge undervisning, der har vægt på processen? Et godt sted at begynde er ifølge Jørgensen (2017, s. 158) at rette tilbagemeldinger fra både lærere og klassekammerater mod processen. Derfor er det væsentligt at se på, hvordan tilbagemeldingerne typisk udformede sig i min praktikklasse.

I spørgeskemaundersøgelsen blev eleverne spurgt, hvad de gør, hvis de har svært ved en opgave. Her svarede 18 ud af 19 elever, dog med varierende ordvalg, at de enten søger hjælp hos en klassekammerat eller deres lærer (bilag 1). Umiddelbart kan det at spørge om hjælp opfattes som en modsætning til selvreguleret læring, fordi det vidner om, at eleverne ikke er i stand til at kontrollere deres læreproces. Det kan dog også forstås som en erkendelse af, at de er et sted i læreprocessen, hvor de har brug for hjælp til at komme videre, hvorved det bliver en strategi for læring. I den forbindelse er det dog jævnfør Jørgensen helt centralt, at den tilbagemelding eleverne får, er rettet mod processen. Her opstår dog en udfordring, når blikket rettes mod følgende interviewuddrag, hvor en elev har fortalt, at hans lærere forklarer ham opgaven, mens hjælpen fra klassekammeraterne ser helt anderledes ud:

Camilla:	Så lærerne giver ikke svaret som regel. Hvad med dine klassekammerater?
Elev:	Det kunne de godt finde på, men det er sådan for at hjælpe oftest.

*Bilag 2*



Når eleven fortæller, at lærerne ikke giver ham svaret, må det forstås sådan, at de på anden vis forsøger at hjælpe ham videre i læreprocessen. Det vidner om, at tilbagemeldingen fra elevens lærere er rettet mod processen og bidrager derfor til, at eleven udvikler robusthed. Læringsstrategier er tidligere fremhævet som særligt væsentligt ifm. selvreguleret læring. De undersøges først senere i projektet, men det må dog pointeres, at en kvalificeret tilbagemelding f.eks. kan bestå af forslag til måder at løse opgaven. På den måde kan eleven langsomt opbygge et kendskab til brugbare strategier i forskellige læringssituationer og trænes samtidig i at vælge den mest hensigtsmæssige i den konkrete kontekst. En så grundig tilbagemelding kan man givetvis ikke forvente, at eleverne kan tilbyde hinanden. Det er dog problematisk for elevernes læring såvel som robusthed, at de er så resultatorienteret i deres tilbagemeldinger, fordi der jævnfør Jørgensen er risiko for, at der skabes en præstationskultur, hvor elevernes motivation er båret af ydre mål og rammer. Derfor er det enormt vigtigt at arbejde med, hvordan eleverne kan give hinanden konstruktive tilbagemeldinger. Som nævnt er det lærerens opgave at præsentere forskellige strategier for læring, men elever kan også tage del i denne proces. I stedet for at give hinanden svaret på en opgave må elever trænes i at sætte ord på, hvordan de selv har løst eller vil løse den konkrete opgave. På den måde vil eleverne også opbygge et repertoire af læringsstrategier samtidig med, at de opbygger et fælles sprog for læring. Ligeledes vil det jævnfør Jørgensen få elevernes robusthed til at vokse, fordi de oplever at kunne løse opgaven selv, at få støtte fra klassekammerater og at kunne klare en ellers udfordrende opgave. Afslutningsvis vil sådanne interaktioner betyde, at eleverne agerer som ressourcepersoner for hinanden, hvilket ifølge Dysthe er et skridt i den rigtige retning mod dialogisk undervisning. Dermed har projektet berørt vigtigheden af, at elever lærer forskellige læringsstrategier, hvilket udfoldes yderligere i næstkommende afsnit.

#### 4.2.2. Læringsstrategier

Når elever får stillet en opgave, er det væsentligt, at de er i stand til at vurdere opgaven med henblik på at sondre mellem forskellige strategier og vælge den mest hensigtsmæssige (Hopfenbeck, 2015, s. 21-25). Hopfenbeck hævder, at: *“Vi har brug for både faglig kompetence og viden om læringsstrategier, sådan at vi ved, hvordan vi kan tilegne os ny viden, og ikke mindst hvordan vi skal bruge den på en produktiv måde [...]”* (Hopfenbeck, 2015, s. 32). Læringsstrategier kan altså defineres som teknikker eller procedurer, som den lærende kan anvende til at udføre en given opgave, og her skelnes mellem tre former for strategier (Hopfenbeck, 2015, s. 37-42):

1. Elaboreringsstrategier er kognitive og bruges til at bygge bro mellem det, man allerede ved, og det nye stof, man forsøger at lære.

2. Memoreringsstrategier er også kognitive og bruges til at lære ting udenad, hvilket kan være brugbart i samspil med elaboreringsstrategier.
3. Kontrolstrategier er metakognitive strategier, og bruges når elever tænker over, hvilke strategier de har brugt; de giver altså et metakognitivt perspektiv på strategibrugen.

For at kunne forholde mig til, hvordan elevernes viden om læringsstrategier kan kvalificeres, vil næste afsnit undersøge elevernes brug af strategier.

### Elevernes brug af strategier

I spørgeskemaundersøgelsen skulle eleverne forholde sig til udsagnet: *Når jeg skal lære noget nyt, tænker jeg over, hvad jeg ellers ved om emnet*. Besvarelsene fordelte sig således, at 10,53% svarede *helt enig*, 73,68% *enig*, 5,26% *uenig*, 0% *helt uenig* og 10,53% svarede *ved ikke*. Disse besvarelser er jævnfør Hopfenbeck et eksempel på, at eleverne anvender elaboreringsstrategier. Et andet eksempel på brug af strategier skal findes i elevernes besvarelser på, hvad de gør for bedre at kunne huske det, de har lært. Egentlig søger spørgsmålet indsigt i elevernes konsolidering af fagligt stof, men det kræver ligeledes viden om strategier. I kraft af at læringsstrategier er en individuel sag, er besvarelsene naturligvis forskellige. Eleverne svarer bl.a., at det er nemmere at huske det, de lærer, hvis de snakker med nogen om det eller kigger på gamle opgaver. Andre finder det brugbart at nedskrive det, de lærer, mens en enkelt prøver at sige eller skrive tingen igen og igen i håb om, at det så lagres i hukommelsen (bilag 1). Disse besvarelser vidner om, at eleverne både bruger elaborerings- og memoreringsstrategier, og idet de er i stand til at besvare spørgsmålet, bruger de også kontrolstrategier. Det er imidlertid ikke til at vide, om de elever, som ikke har kunne besvare spørgsmålet, rent faktisk bruger hensigtsmæssige strategier, men bare ikke er i stand til at reflektere over dem. I den forbindelse må det tilføjes, at det i virkeligheden er et ret udfordrende spørgsmål, fordi eleverne skal forholde sig til deres generelle læreproces frem for til en specifik opgave. Hvorvidt spørgsmålets udformning er den afgørende faktor, er ikke muligt at konkludere, men det kan dog siges med sikkerhed, at 10 ud af 19 elever ikke er i stand til at sætte ord på, hvilke strategier de bruger. Det er altså et billede på, at eleverne generelt har svært ved at forholde sig til deres brug af strategier; de har med andre ord svært ved at tænke metakognitivt. Idet evnen til metakognition er en central del af selvreguleret læring, må eleverne lære metakognitive strategier (Hopfenbeck, 2015, s. 43). Her fremhæver Hopfenbeck bl.a. læringslog som et hjælpsomt redskab.

## Læringslog som redskab til metakognition

En læringslog kan bruges til at udvikle elevernes egenvurdering og metakognition og dermed deres forståelse af egen tænkning og læring (Hopfenbeck, 2015, s. 61). Hovedtanken med læringslog er, at den skal fungere som en dialog mellem elev og lærer med henblik på at synliggøre læreprocesser. Gennem hele forløbet i min sidste praktik skulle eleverne lave læringslog ud fra en række spørgsmål, som jeg havde opstillet på forhånd. I de første tre uger skulle loggen udfyldes skriftligt; dels så jeg kunne få indsigt i elevernes tanker og give respons på deres læreproces, dels så eleverne kunne blive bekendte med formen. De sidste tre uger blev læringsloggen i stedet udført som dialog mellem eleverne, men stadig med de spørgsmål, som eleverne var vant til at besvare skriftligt. Skabelonen af læringsloggen (bilag 5) viser, at eleverne ved begyndelsen af timen skulle forsøge at formulere et mål for dagens arbejde. Jeg havde på forhånd opstillet faglige læringsmål, men eleverne skulle ligeledes forsøge at opstille individuelle mål for deres læreproces, hvilket krævede at de forholdte sig til egne styrker og udfordringer, så de kunne identificere, hvad der ville være hjælpsomt at arbejde med. Det viste sig dog at være en stor udfordring for mange, hvorfor jeg besluttede at formulere mål ud fra mine observationer om, hvad der kunne være hjælpsomt for eleverne at arbejde med. Eleverne skulle derefter i samarbejde med mig formulere succeskriterier. Ved timens afslutning skulle eleverne forholde sig til målet for læreprocessen samt de faglige mål for forløbet, som jeg havde opstillet.

For at få indsigt i elevernes vurdering af arbejdet med læringslog fik de til opgave gruppevis at lave en refleksionsvideo om dette. Videoernes indhold var meget forskelligt, men der var nogle ting, som gik igen. Derfor har jeg valgt uddrag fra to refleksionsvideoer, som beskriver elevernes gængse holdninger til arbejdet med skriftlig læringslog. For at skabe overblik i kommende analyse navngives eleverne i det følgende elev A og elev B:

Elev A	“Man bliver mere grundig, fordi at man ved, at læreren også kigger, og så bliver man også bedre til at, hvad hedder det, at beskrive det.”
--------	--

Elev B	“[...] man fik reflekteret en del over alt det arbejde, man fik lavet. Og det var også en måde, hvor du bedre kunne huske dit arbejde, men det blev altså lidt kedeligt en gang imellem.”
--------	---

Elev A giver tydeligt udtryk for, at han er bevidst om loggens funktion som dialog mellem ham som elev og mig som lærer. Derfor kommer dialogen til at være årsag til, at eleven er grundig i sit arbejde, og på den måde bliver dialog et redskab til læring. Når han ydermere forklarer, at han blev bedre til

at beskrive *det*, må det være en henvisning til sin læring. Elevens udtalelse vidner om, at der stadig er plads til udvikling ift. at kommunikere om læring, men det er dog et skridt i den rigtige retning mod at udvikle et sprog for læring. Elev B hævder ligeledes, at læringsloggen har potentialer, når han forklarer, at han fik reflekteret over sit arbejde, hvilket er et billede på, at han bruger sin metakognition. At eleven fremhæver læringslog som et redskab til at huske sit arbejde, vidner dog om, at arbejdet mest blev resultatorienteret, hvilket naturligvis er ærgerligt, når ønsket med loggen var at synliggøre elevernes læreprocesser. Dermed må det konkluderes, at formålet med læringsloggen var uklart for nogle elever, hvilket understøtter vigtigheden af, at man jævnfør Per Fibæk Laursen undersøger elevernes syn på undervisningen.

Som elev B giver udtryk for, fandt eleverne det generelt kedeligt at lave skriftlig læringslog, og nogle elever fik slet ikke skrevet noget. På den ene side skal eleverne rustes til at holde ud, selvom noget er kedeligt, fordi en udsættelse af behov styrker deres selvregulering. På den anden side er det i min optik nødvendigt, at man som lærer forholder sig til kvaliteten af den aktivitet, som forårsager ked-somhed og dermed for nogle elever et fravær af læring. Elevernes skriftlige læringslogger viste sig nemlig at være meget tidskrævende at læse og give tilbagemeldinger på, og det blev på bekostning af andre vigtige områder i undervisningen; eksempelvis stilladsering af elevernes indbyrdes dialoger. Mange af disse problematikker blev imidlertid afhjulpet, da læringsloggen skulle udføres mundtligt. Elevernes tilbagemeldinger var naturligvis ikke så kvalificeret som mine, men som nævnt er der nogle grundlæggende kvaliteter forbundet med elevsamarbejde, som ikke må underkendes. Desuden er der en række andre faktorer, som kommer i spil, når eleverne indgår i dialog, og især elevernes motivation for arbejdet viste sig at være udslagsgivende. Det sætter en elev ord på i sin refleksionsvideo:

“Jeg synes bare, det var pishamrende kedeligt [...] man skulle også skrive en masse, så jeg sad bare og kiggede for det meste. Det var meget sjovere at snakke sammen [...] Så sagde den anden måske også noget, som man havde glemt”

Eleven forklarer, at hun finder det motiverende at tale om indholdet i læringsloggen. Forklaringerne herpå kan være mange, men en af de ting, der netop adskiller skrift og tale er, at: “*Når man fortæller og taler og tier og lytter, dyrker man også fællesskabet. Mundtlighed er knyttet til nuet og implicerer et samvær med andre mennesker, hvor man er til for hinanden, og hvor alle parter i kommunikationen har betydning.*” (Hansen, 2009, s. 24). Når eleverne laver mundtlig læringslog, bliver de altså en del af et læringsfællesskab, hvor de har ansvar for deres partner i kommunikationen. Den afstand, der er mellem parterne i skriftlig kommunikation, bliver altså en afgørende faktor for nogle elever i arbejdet

med læringslog. Det er dog svært at sige, om forklaringen skal findes i, at eleven ikke umiddelbart oplever loggen som dialog, når jeg først læser den efter lektionen, i vores begrænsede relation eller i noget helt tredje. Det kan dog siges med sikkerhed, at det er en motiverende faktor, når læringsloggen udføres som dialog med en klassekammerat. Ydermere lægger eleven bag udtalelsen vægt på, at den mundtlige logbog kan bidrage til læring, fordi samtalepartneren måske bidrager med noget, som hun havde glemt. Hermed opstår der en situation, hvor eleverne bliver afgørende ressourcepersoner for hinanden. Ligeledes indgår eleverne i interaktion og deres stemmer bliver værdifulde, fordi der ikke er et endeligt svar på spørgsmålene. Disse ting kombineret med tydelige rammer for aktiviteten danner jævnfør Dysthe potentiale for dialogisk undervisning. Dernæst er det en fremragende måde at træne elevernes metakognition, fordi de øver sig i at forholde sig til deres læring. Det må påpeges i denne sammenhæng, at strukturerede elevdialoger ikke nødvendigvis skal tage afsæt i skriftligt arbejde, omend det kan være et godt redskab til at forberede elever på dialog (Dysthe, 1997, s. 230). Det vigtige er dog, at sådanne dialoger er organiseret af læreren, og at de bliver en integreret del af undervisningen, så eleverne dels udvikler et fælles sprog for læring, dels træner deres egen vurdering og metakognition med henblik på at opnå større viden om læringsstrategier.

Metakognition er imidlertid kun en lille del af at være selvreguleret. Når elever bliver dygtige til at reflektere over deres læring og vælge hensigtsmæssige strategier, er det også meget centralt, at de støttes til at tilegne sig viden om, hvordan de kan forbedre deres læreproces. Her bliver vurdering for læring særligt interessant, hvorfor det inddrages i følgende afsnit.

#### 4.2.3. Vurdering for læring

Forskning viser, at vurdering kan fremme læring, såfremt den bliver en del af undervisningen og eleverne involveres i vurderingsprocesserne (Slemmen, 2013, s. 19). Det kaldes vurdering for læring, og defineres i projektet som en planlagt proces, hvor læreren bruger information om elevens kompetence til at tilpasse undervisningen, og hvor eleven bruger information om egen kompetence til at justere læringsstrategier (Slemmen, 2013, s. 65). Det kan dog kun blive en realitet, hvis eleverne:

- forstår hvad de skal lære, og hvad der forventes af dem
- tilbydes feedback, der fører dem videre i læreprocessen
- modtager forslag til, hvordan de kan forbedre sig
- involveres i egen læring gennem par- og egen vurdering (Hopfenbeck, 2015, s. 80).

Når ønsket er at gøre vurdering til en integreret del af undervisningen, er det altså centralt at arbejde med feedback. Feedback kan defineres som information, der gives af en lærer eller klassekammerat

med henblik på at reducere afstanden mellem elevens aktuelle forståelse og den ønskede forståelse (Hattie og Timperley, 2013, s. 20-26). De første tre punkter ovenfor læner sig imidlertid også meget op af de velkendte spørgsmål: Hvor skal jeg hen (feed up)? Hvordan klarer jeg mig (feedback)? Og hvor skal jeg hen herfra (feed forward)? Det mest væsentlige er dog sidste punkt, for hvis eleverne ikke er aktive i vurderingen, kan man ikke forvente læring (Hopfenbeck, 2015, s. 101). Med dette understreges det, at feedback ikke kun er et middel til læring, men også en måde til at øge elevernes forståelse for deres læreproces. Det er imidlertid afhængigt af de niveauer, som feedbacken foregår på, og her skelnes mellem feedback på opgave-, proces-, selvregulerings- og personligt niveau (Hattie & Timperley, 2013, s. 26-37). Feedback gives ofte på opgaveniveau ifm. at elever får tilbagemeldinger på deres færdige produkter, men det er ifølge Hattie og Timperley (2013, s. 31) problematisk, fordi feedback har størst effekt, når det gives på proces- og selvreguleringsniveau. Tidligere har jeg da også betonet vigtigheden af, at både jeg og eleverne giver feedback på f.eks. læreprocessen og læringsstrategier, men der er i den forlængelse en række ting, som kan fremme vurdering i klaserummet. Nogle af disse bringes i spil i følgende afsnit.

### Vurdering for læring i praktikken

At bruge tydelige læringsmål og opstille succeskriterier er en forudsætning for, at elever kan indgå i vurderingen af deres egen læring (Slemmen, 2013, s. 14). Dermed ikke sagt, at undervisningen skal være læringsmålstyret, men det er helt centralt, at eleverne ved, hvor de er på vej hen. I min praktik havde jeg som nævnt opstillet faglige mål for forløbet, men eleverne skulle altså også øve sig i at opstille mål ved at vurdere egne styrker og svagheder for at træne metakognition. Jeg vurderede dog elevernes arbejde med egne læringsmål og måtte konstatere, at det førte til frustrationer for mange elever, hvorfor jeg tilpassede undervisningen ved at overtage formuleringen af disse. Elevernes refleksionsvideoer viser ligeledes, at der var stor forskel på, hvordan eleverne oplevede arbejdet med at opstille mål:

“Altså jeg synes, det var fedt [...] også ligesom for at stille nogle krav til os selv, altså sætte nogle mål. Altså for at vi ikke bare døsede den hen, men faktisk prøvede at se, om vi ikke kunne nå de der krav, vi satte for os selv”

“Jeg synes faktisk, at det var bedre, da du begyndte at lave målene, fordi det var sådan... så var det mere... dét der skal I lære i dag, i stedet for: hvad synes du selv, at du skal lære i dag?”

De to elever har meget forskellige meninger om, hvordan det var at opstille læringsmål. Den første elev forholder sig positivt til at arbejde med mål, som han selv havde opstillet, og han giver udtryk

for, at det var en motiverende faktor i hans læreproces. Den anden elev fandt det derimod mere brugbart, da jeg opstillede mål, og det er han ifølge resten af refleksionsvideoerne ikke alene om at synes. Det kan der være mange forklaringer på, men det vigtige er imidlertid, at alle elever har mulighed for at vurdere sig selv ift. et læringsmål, hvorfor læringsmålene må være tydelige. De elever, som ikke synes om at udforme læringsmål, kunne stadig tage ejerskab i deres læring ved at tage del i udformningen af succeskriterier, og her blev dialog central. Når succeskriterierne blev formuleret i samarbejde med eleverne, blev det gjort i elevernes eget sprog. Således blev kriterierne vedkommende for eleverne og kunne bruges til at få indsigt i og ejerskab over deres læreproces, samtidig med at de kunne udvide mit syn på både elevernes læring og det faglige stof. På den måde blev dialog et redskab til at gøre egenvurdering og min vurdering af eleverne muligt.

Det er ydermere væsentligt, at elever bliver bevidste om, hvordan de klarer sig, men det kræver interaktion med en lærer, en klassekammerat eller dem selv. Feedback er nemlig effektiv, når den manifesterer sig i forslag til eller information om, hvordan eleven kan komme videre (Hattie & Timperley, 2013, s. 25). Det er klart, at man som lærer må bestræbe sig på at give en sådan feedback, men eleverne bør altså også trænes i par- og egenvurdering. Som tidligere belyst er der både potentialer og udfordringer ved at lade eleverne være ressourcepersoner for hinanden, hvilket selvfølgelig også gør sig gældende ved gensidig elevfeedback. En af de største udfordringer opstår, hvis feedbackgiveren ikke har et fagligt overblik, fordi det hindrer en kvalificeret vurdering af modtagerens præstation. Da eleverne i undervisningsforløbet om mundtlighed skulle give hinanden feedback på deres mundtlige tekst (se figur 1), blev det gjort ud fra en række fastsatte kriterier. På den ene side sikrer det en vis faglighed og giver forslag til videre arbejde, mens det på den anden side kan blive en mekanisk form for feedback. Det fungerede da også udmærket som en øvelse i at give og modtage feedback, men jeg opdagede hurtigt, at dialogens potentialer ikke kom til sin fulde ret, idet formen var så mekanisk; det var nemlig ikke nødvendigt for eleverne at bygge videre på hinandens udsagn.

Afslutningsvis er det centralt, at eleverne får tilbagemeldinger på, hvordan de kan komme videre i deres læreproces. Dette aspekt er som bekendt blevet belyst i projektet, hvorfor de mest væsentlige pointer blot opridses her. Først og fremmest må man som lærer bestræbe sig på at præsentere eleverne for adskillige læringsstrategier, så de på sigt bliver fortrolige med, hvordan de kan bruges og dermed bliver mere selvreguleret i læreprocessen. Eleverne kan også tage del i dette, men det kræver tydelige rammer, og det primære mål vil være, at eleverne udvikler et fælles sprog for læring og træner deres evner til at indgå i dialog. Derfor er det min opgave som lærer at vurdere eleverne med henblik på at

tydeliggøre, hvad der er og ikke er forstået, så eleverne ved, hvad de bør arbejde videre med. I praktikken tog jeg hovedsageligt ansvar for vurderingen gennem klassesamtaler, men i kraft af at elevaktivitet er essentielt ville dialog med elever individuelt eller i grupper være at foretrække.

## 5. Konklusion

På baggrund af ovenstående kan projektet konkludere, at udvikling af elevernes mundtlige kompetencer er nødvendigt, men det kræver, at der anlægges et fagligt fokus på mundtlighed. Mine undersøgelser viste, at særligt det procesorienterede arbejde med elevernes mundtlige tekst synes at være læringsfremmende. Det viste sig også at være vigtigt, at eleverne rustes til at tilpasse deres sprog og indhold til forskellige kontekster og til modtageren, fordi det kan kvalificere deres evne til at indgå i dialog, hvor samme områder er centrale. Hermed kan det konkluderes, at det faglige arbejde med mundtlighed i danskundervisningen er særdeles godt givet ud, fordi det danner grundlag for mere elevdialog. Det kræver dog, at eleverne opfatter hinanden som ressourcepersoner, og at arbejdet organiseres, så eleverne rent faktisk indgår i dialog om et fagligt stof og samarbejdet bliver seriøst.

At styrke elevernes selvregulerede læring er en omfattende proces, som ikke lykkes hen over natten; det kræver tålmodighed og hårdt arbejde af både elever og lærere. Derfor kan dette projektet heller ikke give et endeligt svar på, hvordan det gøres, men det kan bidrage med anvisninger funderet i projektets undersøgelser. Jeg igangsatte bl.a. et dagligt arbejde med læringslog med ønsket om at udvikle elevernes egenvurdering og forståelse af læring. På trods af at den skriftlige læringslog havde en række potentialer, f.eks. som redskab til refleksion og dialog mellem eleverne og jeg, blev elevernes manglende motivation udslagsgivende. Det så dog helt anderledes ud, da læringsloggen blev udført som dialog med en klassekammerat, hvor eleverne tilmed fik en afgørende position som ressourcepersoner for hinanden. Arbejdet med læringslog fik altså stor betydning for elevernes evne til at indgå i dialog og til at forholde sig til egen læring. Projektet kan ligeledes konkludere, at udvikling af elevernes selvregulerede læring fordrer et klasserum, hvor elevaktivitet prioriteres højt. Her er det helt afgørende, at elevernes fokus rettes mod processen frem for resultatet, fordi det er i processen, at kompetencer og robusthed udvikles. Det er også i processen, at dialog bliver et afgørende redskab, for gennem indbyrdes dialog kan eleverne nemlig udvide deres viden om læringsstrategier, træne deres metakognition og udvikle et fælles sprog for læring, og derved styrke deres selvregulerede læring i fællesskab. Afslutningsvis kan det konkluderes, at eleverne må indgå i vurdering af deres læring, men det kræver, at de kan vurdere sig selv i forhold til et læringsmål. Ikke alle elever kunne i



min praktik lave egne læringsmål, men alle kunne være med til at formulere succeskriterier og på den måde få ejerskab over deres læring. I den proces er feedback fra klassekammerater og læreren vigtigt.

Overordnet kan jeg altså konkludere, at et fagligt fokus på mundtlighed i danskundervisningen kan kvalificere elevernes evne til at indgå i dialog, hvilket er en forudsætning for selvreguleret læring.

## 6. Handleanvisninger

Idet projektets empiri kun bygger på én klasse, kan ovenstående konklusioner ikke forstås som almen gyldige, og som lærer må man naturligvis altid forholde sig til den gruppe af elever, man har med at gøre. I min optik må ens didaktiske erfaringer dog ikke underkendes, men bør være retningsgivende for fremadrettede handlinger, så længe man er åben og nysgerrig på nye erfaringer. Derfor vil jeg på baggrund af projektets undersøgelser formulere en række anbefalinger til, hvordan jeg i fremtiden kan forsøge at kvalificere elevens evne til at indgå i dialog med det formål at styrke deres selvregulerede læring:

### 1. Anvend sproget som et redskab til kommunikation

Som dansklærer må man bestræbe sig på at anskue sproget som et redskab til kommunikation igennem sin undervisning. Det kan nemlig kvalificere elevernes evne til at indgå i dialog, hvis arbejdet med mundtlige genrer tager afsæt i et funktionelt sprogsyn - omend formelle færdigheder naturligvis også er nødvendige.

### 2. Arbejd med elevernes viden om læringsstrategier

Viden om læringsstrategier kommer ikke af sig selv, så det er vigtigt, at eleverne præsenteres for strategier, de kan bruge i forskellige kontekster. Derfor må eleverne modtage tilbagemeldinger på deres brug af strategier, så de rustes til fremadrettet at vælge de mest hensigtsmæssige. Ligeledes kan eleverne udvide deres repertoire af læringsstrategier ved at tale sammen om, hvordan de vil løse en konkret opgave.

### 3. Etablér elevdialoger

Elevdialoger bør blive en integreret del af undervisningen, for når elever taler sammen om læring udvikler de samtidig et fælles sprog for læring og træner deres egen vurdering og metakognition. Det kræver dog, at rammerne for dialogen er tydelige, og at fokus rettes mod processen. Elevdialoger kan tage afsæt i skrivning eller struktureres med spørgsmål, eleverne kan tage udgangspunkt i, men på sigt må målet dog være mere flydende samtaler, så dialogens potentialer bliver udnyttet.

#### **4. Skab rum for par- og egenvurdering**

Som lærer må man naturligvis vurdere sine elever så effektivt som muligt, men der er også nogle grundlæggende kvaliteter ved at lade eleverne anvende hinanden som ressourcepersoner. Her er tydelige læringsmål vigtige, så eleverne ved, hvor de skal hen. Succeskriterier kan udformes i samarbejde med eleverne, så de inddrages i egen læring og så vurderingen bliver mere kvalificeret.

#### **5. Ret fokus mod processen**

Det er ønskværdigt at skabe et klasserum, hvor processen vægtes højere end resultatet. Det må man som lærer forsøge at give udtryk for med sin undervisning. I danskfaget er en procesorienteret tilgang frugtbar, men et fokus på processen må også bestræbes i de almindelige overvejelser ved f.eks. at rette tilbagemeldinger mod den fremadrettede læreproces frem for det færdige produkt, hvilket i øvrigt også bør fremskyndes i elevernes par- og egenvurdering.

## 7. Litteraturliste

- Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I: Engsig, T. T., *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - En grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 47-74). København: Hans Reitzels Forlag.
- Boelt, V. & Jørgensen, M. (2009). *Mundtlighed - teori og praksis* (s. 11-27). Aarhus: Kvan.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum - skrivning og samtale for at lære*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Engsig, T. T. (2017). Komplekse pædagogiske problemstillinger og mixed methods-forskning. I: Engsig, T. T., *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - En grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 161-182). København: Hans Reitzels Forlag.
- Fibiger, J. & Jørgensen, M. (2014). *Tæt på sprog. Håndbog i dansk sprog og sprogdidaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, J. B. (2009). Mundtlighedens væsen og vilkår. I: Boelt, V. & Jørgensen, M., *Mundtlighed - teori og praksis* (s. 11-27). Aarhus: Kvan.
- Hattie, J. & Timperley H. (2013). Styrken ved feedback. I: Elbeck, M. J., *Feedback og vurdering for læring* (s. 13-58). Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Haugsted, M. T. (2004). *Taletid*. København: Alinea.
- Haugsted, M. T. (2010). Mundtlighed og retorik i dansk. I Asmussen, J. & Clausen, L. H., *Mosaikker til danskstudiet* (2. udgave, s. 289-305). Århus: Academica.
- Hopfenbeck, T. N. (2015). *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Jørgensen, P. S. (2017). *Robuste børn. Giv dit barn ansvar, livsmod og tiltro til sig selv*. København: Kristeligt Dagblads Forlag.
- Larsen, H. B. (2014) *Dansk- Fælles Mål, læseplan og vejledning*. Lokaliseret 28.03.18 på: <https://www.emu.dk/modul/dansk-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-1%C3%A6seplan-og-vejledning>
- Laursen, P. F. (2017). *DIALOG. Realistiske ambitioner for folkeskolen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pahuus, M. (2003). Hermeneutik. I: Collins, F. & Køppe, S., *Humanistisk videnskabsteori* (2. udgave, s. 139-170). Viborg: DR-multimedie.
- Qvortrup, L. (2017). Hvad er sand, brugbar viden? Bemærkninger til uddannelsesforskningens gyldighed og relevans. I: Engsig, T. T., *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - En grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 213-254). København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasborg, K. (2017). Socialkonstruktivisme. I: Henricson, M, *Videnskabelig teori og metode - fra idé til eksamination* (s. 377-400). København: Munksgaard.
- Reimer, D. & Sortkær, B. (2017). Spørgeskemaundersøgelsen og kvantitative metoder. I: Engsig, T. T., *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - En grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 135-160). København: Hans Reitzels Forlag.

Slemmen, T. (2013). *Vurdering for læring i klasserummet*. Frederikshavn: Dafolo.

Wedel, N. (2017). *Peer learning*. København: Hans Reitzels Forlag.

## 8. Bilag

### 8.1. Bilag 1 - Uddrag fra spørgeskemaundersøgelse

Synes du, det er vigtigt at være god til at tale? Hvorfor/hvorfor ikke?

Elev 1	Ja for hvis men ikke er god til at tale får men ikke nogle venner
Elev 2	Ved ikke
Elev 3	Ja. Fordi man skal bruge det hele tiden
Elev 4	Ja fordi ellers kan man ikke få et arbejde
Elev 5	Ja, for ellers kan man ikke samarbejde
Elev 6	Det er rigtig godt at kunne tale og jeg sætter endnu mere pris på det nu efter jeg så filmen "a thousand words" fordi deri ser man at det kan gå helt galt hvis man ikke kan snakke eller forklare sig. PS. Jeg er godt klar over at det er en film
Elev 7	Ellers ville jeg jo ikke kunne snakke med mine venner
Elev 8	Ja. Så man altid har noget at tale med og ikke føler sig alene
Elev 9	Ja for ellers kan man jo ikke snakke med nogen
Elev 10	Ja, fordi at så kan man komme videre med tingene
Elev 11	Ja, for hvis man ikke kan snakke med andre om ting kan det være at man ikke får nogen venner. Og det er også vigtigt at kunne tale til andre folk.
Elev 12	Ja jeg synes det er vigtigt at være god til at tale fordi så kan du kommunikere i gruppearbejde og hvis man fx skal forklare en opgave til andre
Elev 13	Ja. Så kan man snakke om mange ting
Elev 14	Ja fordi så kan du bedre formulere dig og give udtryk for din egen mening
Elev 15	Ja, fordi at så kan man måske lære mere og blive bedre til at byde ind med noget i en gruppe eller stå og fremlægge
Elev 16	Ja, fordi at man lærer noget mere af det
Elev 17	Ja ellers kan du ikke udtrykke dig rigtigt og så kan man let blive misforstået
Elev 18	Ja det synes jeg fordi man får mere ud af det og man samarbejder bedre
Elev 19	Det er vigtigt at være god til at kommunikere ellers kan der ske misforståelser og lignende

### Hvad gør du, hvis du har svært ved en opgave?

Elev 1	Spørger en kammerat eller voksen om hjælp
Elev 2	Prøver at forstå den
Elev 3	Spørger om hjælp, eller prøver igen
Elev 4	Spørger om hjælp
Elev 5	Spørger om hjælp
Elev 6	Prøver en gang til og kan jeg ikke rækker jeg hånden op
Elev 7	Jeg spørger en klassekammerat
Elev 8	Spørg en sidemakker eller lære
Elev 9	Jeg spørger en klassekammerat
Elev 10	Spørger læreren eller dem, som sidder ved siden af mig om hjælp
Elev 11	jeg spørger om hjælp, eller tænker på nogle ting opgaven kan handle om
Elev 12	Først hvis jeg får en opgave prøver jeg selv lige at tænke over den. Derefter spørg jeg min side makker, men hvis min makker ikke kan hjælp mig spørg jeg en lærer
Elev 13	Spørg en lærer
Elev 14	Jeg tænker på om jeg har lavet sådan nogle opgaver før også prøver jeg så godt jeg kan men hvis jeg overhovedet ikke kan så spørg jeg dem jeg sidder ved siden af eller spørg læreren
Elev 15	Spørg en ven eller læren
Elev 16	Spørg nogen fra klassen og hvis de ikke kan hjælpe så spørger jeg læren
Elev 17	Spørger om hjælp
Elev 18	Jeg tænker bare rigtig meget men der tit hvis jeg har det så spørger jeg og nogle gange kan jeg godt bare give helt op hvilket nok ikke er så godt
Elev 19	Spørger en sidemakker eller en lærer

### Hvad gør du for bedre at kunne huske det, du har lært?

Elev 1	Jeg følger med i timerne idk
Elev 2	Arbejder med det
Elev 3	Ved ikke
Elev 4	Ved ikke
Elev 5	Nogle gange tager et billede af opgaven
Elev 6	Jeg kigger på gamle opgaver , fordi så kan man kigge på det og komme i tanke om hvad det nu var
Elev 7	Sige tingen om og om igen og igen eller jeg skriver det ned flere gange for at huske det
Elev 8	Det gør jeg ikke
Elev 9	Prøver at tænke det i mit hoved flere gange
Elev 10	Jeg skriver dem ned
Elev 11	Jeg prøve ligsom sådan at ”skrive dem bag øret” eller så prøver jeg at bruge dem i mine opgaver
Elev 12	Snakker med mine forældre
Elev 13	Jeg skriver dem ned, eller gemmer de opgaver vi har lavet så jeg kan kigge tilbage på dem og huske det bedre, eller jeg snakker med nogen om det
Elev 14	Ikke rigtigt noget, jeg er elendig til at huske
Elev 15	Ikke noget
Elev 16	Ved ikke
Elev 17	Ved ikke
Elev 18	Skrive noter eller snakke med de andre i klassen om hvad de kan huske så man selv kan huske det bedre
Elev 19	Ikke rigtig noget

## 8.2. Bilag 2 - Uddrag fra elevinterviews

Eleverne er anonyme i projektet, omend deres køn afspejles.

Alle elevinterviews er optaget, og såfremt det ønskes, kan lydfilerne naturligvis tilsendes.

### Interview med elev 1

*Tid: 01.28*

Camilla: Har I nogensinde øvet jer i det?

Elev: Nej ikke sådan rigtigt. Så jeg kender ikke så meget til det, før du sådan kom.

### Interview med elev 2

*Tid: 03.56*

Camilla: Så har vi været omkring gruppearbejde og samtaler på klassen. Hvad så med at arbejde individuelt; hvad tænker du om det?

Elev: Man bliver ikke sådan så forstyrret nogle gange. Altså i gruppearbejde, så kan man godt komme til at snakke, hvis det er nogen, man plejer at snakke meget med. Men sådan når man er alene, så er der ikke nogen sådan at snakke med. Så skal man bare sidde selv og tænke.

Camilla: Men hvad så hvis man... når man sidder alene, så kan man også godt komme til et punkt, hvor man ikke lige kan komme videre. Hvad gør du så, hvis du ikke kan komme videre med en opgave?

Elev: Rækker hånden op.

Camilla: Og spørger læreren?

Elev: Læreren eller dem der sidder ved siden af mig.

Camilla: Ja, og hvordan hjælper for eksempel din lærer dig så?

Elev: Forklarer mig opgaven [...]

### Interview med elev 3

*Tid: 02.10*

Camilla: Nu når man arbejder i grupper, så snakker man jo også sammen for eksempel. Hvordan.. Hvad tænker du om at arbejde i grupper?

Elev: Altså jeg synes da, det er dejligt at arbejde i grupper, men det kan også nogle gange så er det lettere at arbejde alene, fordi at nogle gange så kan der godt blive lidt fjoller [...] Det kan godt tage lidt længere tid, end hvis man bare lave det alene, men det er også tit sjovere at lave det i grupper, fordi så har man nogen at snakke med. Så man kan godt lære mere, fordi lære af hvad de andre siger i gruppearbejde.

*Tid: 08.10*

Camilla: Er der forskel på, hvordan din lærer hjælper dig, og hvordan dine klassekammerater hjælper dig?

Elev: Ja det er der. Mine lærere de ved jo selvfølgelig også mere, så de kan jo forklare det lidt bedre, men nogle gange så spørger jeg også mine klassekammerater, fordi de kan sådan forklare det bedre, fordi de kender mig nok også lidt bedre end mine lærere, så de ved, hvordan jeg lærer det bedst. Og så er de jo også børn, så det kan godt være, at de forklarer det på en anden måde, og det er jo lidt dejligt. At få det lært på en anden måde.

Camilla: Hvad så hvis nu.. Nu når de forklarer; giver de dig så bare svaret, eller hvordan



- hjælper de?
- Elev: Det gør lærerne i hvert fald ikke, men det kunne de godt finde på lige for at vise, hvordan man gør, hvis man slet ikke forstår det, så kan de godt lige vise det første svar, så jeg lige fatter det.
- Camilla: Så lærerne giver ikke svaret som regel. Hvad med dine klassekammerater?
- Elev: Det kunne de godt finde på, men det er sådan for at hjælpe oftest. Det plejer det at være.

#### **Interview med elev 4**

*Tid: 00.00*

- Camilla: Hvordan bliver man god til det her mundtlighed?
- Elev: Det tror jeg vel bare ved at øve sig.
- Camilla: Kunne der være andre... Er der nogen tidspunkter, hvor man øver det mere end andre?
- Elev: Ja for eksempel det der forløb vi havde med poetry slam. Der øvede vi det rigtig meget. Med højtoplæsning og sådan noget.

*Tid: 00.36*

- Camilla: Så i det her forløb om poetry slam, hvor I så øver jer i mundtlighed. Kan man så også bruge det på andre tidspunkter, eller er det sådan lidt kun poetry slam?
- Elev: Jeg tror godt man kan, for eksempel hvis man fremlægger og sådan noget. Så tror jeg godt, man kan bruge det til noget.
- Camilla: Så man kan godt overføre det lidt til noget andet?
- Elev: Ja, det kan man godt.

### 8.3. Bilag 3 - Evalueringskemaer

Hvad har været godt? Skriv mindst tre ting og giv eksempler.

at vi fik en grund forklaring på et poem, at vi fik lang tid til at øve, at vi dette vores poem med hinanden, og fik respons

Hvad kunne gøres anderledes? Skriv mindst tre forslag.

Det kunne være godt at skrive nogle flere poetry slams,

Hvad har været godt? Skriv mindst tre ting og giv eksempler.

Det med at lave logbog i to rækker i stedet for at skrive da vi skulle tage billeder der viste følelser lave de der Brainstorms ting

Hvad kunne gøres anderledes? Skriv mindst tre forslag.

At der ikke blev snakket så meget  
At vi fik lidt mere tid til at skrive poetry slam  
At vi ikke arbejdede så meget i grupper

Hvad har været godt? Skriv mindst tre ting og giv eksempler.

at vise poetry slammet, og prøver og bruge kropssprog og anderledes stemme for at gøre noget mere spændende, og så kunne jeg det med hurtigskrivningen hvordan skulle skrive om sit emne uden  
Hvad kunne gøres anderledes? Skriv mindst tre forslag. stoppe  
at vi ikke hele tiden skulle snakke om andres poetry slams og

Hvad har været godt? Skriv mindst tre ting og giv eksempler.

At vi skulle lære at lave kropssprog fx. det med billederne.  
Det med at vi skulle lave logbog overfor hinanden.  
Nogle gange var det godt at vi arbejdede sammen.

Hvad kunne gøres anderledes? Skriv mindst tre forslag.

At vi ikke hele tiden skal arbejde sammen. Ikke lave så meget på én time.  
Brug mere tid på de ting vi "lære". At have mere tid på poetry slam.

## 8.4. Bilag 4 - Skabelon til læringslog

I begyndelsen af timen

- Hvad er dit mål for i dag?
- Hvor motiveret er du for dagens aktiviteter?

I slutningen af timen

- Hvad har du *lavet* i dag?
- Hvad har du *lært* i dag?
- Hvordan har du arbejdet med dit mål?
- Hvordan har du arbejdet med forløbets mål?