



Styrket formativ evaluering og udvikling af evalueringskulturen

Rapport om tre udviklingsprojekter under Undervisningsministeriets indsatsområde 3, 2014



AARHUS
UNIVERSITET

CENTER FOR UNDERVISNINGSUDVIKLING OG DIGITALE MEDIER

Titel:

Styrket formativ evaluering og udvikling af evalueringskulturen

Forfatter:

Gry Sandholm Jensen

Forskningsprogramleder:

Helle Mathiasen

Projektleder:

Mette Brinch Thomsen

Udgivet af:

Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet

©2014, Aarhus Universitet

ISBN: 978-87-7684-802-6

Indhold

Introduktion.....	2
Beskrivelse af de tre projekter	2
Empirisk design.....	3
Hovedbegreber: Formativ evaluering, feedback og respons	5
Rapportens opbygning	5
Elevinterview	6
Formativ evaluering i praksis.....	6
Elevernes oplevede læringsudbytte	9
Skriveproces	9
Genreforståelse	12
Fagligt indhold	13
Studiekompetencer	15
Opsummering på elevinterview	18
Lærerinterview	19
Lærernes definitioner af formativ evaluering	19
Ny arbejdsform.....	21
Kultur	21
Lærerrolle	21
Det procesorienterede fokus.....	23
Synlig proces – skjult produkt.....	23
Progression	25
Projekternes rammer: fordele og udfordringer	26
Faglige forskelle	26
Lærersamarbejde	28
Organisatoriske udfordringer	29
Opsummering på lærerinterview	31
Afrunding	32
Bilagsoversigt.....	34

Introduktion

Beskrivelse af de tre projekter

Rapporten her er blevet til i forbindelse med Undervisningsministeriets projekt *Styrket formativ evaluering og udvikling af evalueringskulturen* med deltagelse af i alt syv gymnasier. Tre af skolernes arbejde i den forbindelse er blevet fulgt med henblik på at udlede erfaringer fra projekterne.

De tre skoleprojekter handler jævnfør projektets overordnede titel alle om formativ evaluering, men med forskellige fokuspunkter. Projekterne har involveret et varierende antal af klasser og lærere, der har arbejdet mere eller mindre ens, men i rapporten her har vi i udgangspunktet valgt at fokusere på et af hver skoles projekter i observationer og interviews. Udgangspunktet har været en observation hvert sted, suppleret med interviews med nogle af de involverede elever og de involverede lærere (i nogle tilfælde var det ikke alle de interviewede lærere, der deltog i den undervisning, vi observerede, men de var del af lærergruppen omkring projektet). Fælles for de tre udvalgte projekter er, at de har arbejdet med formativ evaluering i forhold til skriftligt arbejde i 1.g-klasser. Alle tre projekter har involveret flere lærere, men der er forskel på, hvordan og i hvilken grad samarbejdet mellem lærerne har været organiseret.

På Fredericia Gymnasium er der arbejdet med en række forskellige projekter. Det projekt, der er fulgt i forbindelse med rapporten her, handlede om brug af elevfeedback i en 1. g-klasse i fagene dansk, matematik, kemi og fysik og involverede derfor fire lærere. På både Langkær Gymnasium og Ørestad Gymnasium blev der arbejdet med omlagt elevtid, hvor eleverne skrev deres tekster på skolen, mens læreren var til stede. På Langkær Gymnasium foregik dette i fagene dansk, engelsk og matematik med et modul hver anden uge i et samarbejde mellem to lærere fra samme fag, mens den omlagte elevtid på Ørestad Gymnasium foregik som to hele skoledage i forbindelse med elevernes dansk-historie-opgave med fire klasser og derfor også fire dansklærere. Både Langkær Gymnasium og Ørestad Gymnasium arbejdede med omlagt elevtid med lærerfeedback på skriftligt arbejde i proces. På Ørestad Gymnasium blev der desuden anvendt elevfeedback som et supplement til lærerfeedbacken, mens Fredericia Gymnasium primært fokuserede på elevfeedbacken i deres projekt, men også anvendte lærerfeedback.

Alle tre projekter har på forskellig vis indeholdt lærersamarbejde, og i flere af dem har det været en klar målsætning helt fra projektbeskrivelsen netop at få lærerne til at arbejde sammen om den formative evaluering. På Fredericia Gymnasium har samarbejdet bestået i, at fire lærere om den samme klasse alle har arbejdet med elevfeedback i hver deres undervisning. Der er således foregået fælles koordinering og overordnet planlægning, men den enkelte lærer har selv planlagt og gennemført sine egne undervisningsmoduler i klassen. På Langkær Gymnasium har lærerne arbejdet sammen i en to-lærer-ordning, hvor to lærere med samme fag har deltaget i den omlagte elevtid sammen og på den måde hver især har kunnet koncentrere sig om at give feedback til en mindre gruppe elever. Her blev planlægningen af aktiviteterne i den omlagte elevtid udført af klassens faste lærer, mens den anden fungerede som "hjælpelærer". På Ørestad Gymnasium var organiseringen i lærerteams en helt central del af projektet. De fire dansklærere i det projekt, vi har fulgt her, har således både planlagt, gennemført og evalueret undervisningen (omlagt elevtid) sammen. Dog på den måde, at de i selve gennemførelsen af undervisningen var fordelt på deres egne klasser, og en af lærerne valgte at tilpasse det planlagte forløb til sine elever og anvendte derfor kun udvalgte dele af det fælles planlagte forløb. Projektet på Ørestad Gymnasium var en del af et større projekt på skolen om evalueringskultur og indeholder dermed også det

organisatoriske perspektiv, som anden del af den overordnede projekttitel peger på (udvikling af evalueringskulturen).

Skematisk fremstilling af de tre projekter:

	Klasser	Fag	Omfang	Aktiviteter	Lærersamarbejde
Langkær Gymnasium	Alle 1.g- klasser	Dansk Engelsk Matematik	Et modul hver anden uge.	Omlagt elevtid med lærerfeedback på skriftligt arbejde i proces.	2-lærer-ordning (lærere fra samme fag). En lærer har planlagt aktiviteten, den anden hjælp med udførelsen.
Fredericia Gymnasium	En 1.g- klasse	Dansk Matematik Kemi Fysik	2-3 gange i hvert fag.	Elevfeedback på skriftligt arbejde i proces.	Teamsamarbejde om klassen, hvor alle 4 lærere har arbejdet med samme undervisningsmetode (elevfeedback), men planlagt og udført undervisningen individuelt.
Ørestad Gymnasium	4 1.g- klasser	Dansk Historie	2 skrive dage i forbindelse med DHO.	Omlagt elevtid med fælles skriveøvelser og lærer- og elevfeedback på skriftligt arbejde i proces.	4 lærere i reflektivt team, der har planlagt undervisningen sammen, gennemført (næsten) den samme undervisning parallelt og evalueret undervisningen sammen.

Empirisk design

På hver skole er der foretaget observation af undervisningen/den omlagte elevtid i 1,5-3 timer alt efter typen af aktiviteter og organiseringen af dem. Observationerne er blevet foretaget af to personer og dokumenteret med observationsnoter. I de tilfælde, hvor eleverne har været delt op og befundet sig i forskellige lokaler, har der siddet en observatør i hvert lokale. På alle tre skoler er der efterfølgende foretaget fokusgruppeinterview med 5-6 elever og lærerinterview med de involverede lærere i par. På Langkær Gymnasium observerede vi omlagt elevtid i dansk, men interviewede ud over de to involverede lærere også et par matematiklærere fra projektet for at få forskellige vinkler på projektet i forhold til faglighed. På samme måde interviewede vi på Fredericia Gymnasium både de to observerede lærere (kemi og matematik) og deres to kolleger fra projektet, der har klassen i henholdsvis dansk og fysik. På Ørestad Gymnasium holdt de fire lærere et evaluerende møde efter observationen (med deltagelse af projektlederen), som vi observerede, og derefter foretog vi et kort uddybende interview med to af de deltagende lærere. En del af de beskrivelser af og refleksioner over undervisningen, der ellers ville komme frem i et interview, fremgik her af det fælles lærermøde, og vi nøjedes derfor med det kortere lærerinterview som supplement til observationen af mødet. Eftersom projektet på Ørestad Gymnasium indgik som del af et større projekt på skolen om udvikling af evalueringskulturen, foretog vi også et

interview med den ansvarlige uddannelsesleder, der fungerede som projektleder. Interviewet med lederen indgår ikke som primær empiri, men er brugt som baggrund for den overordnede forståelse af projektet og indgår desuden perspektiverende et enkelt sted i rapporten. På samme måde er observationerne fortrinsvis brugt som udgangspunkt for de efterfølgende interview, men inddrages enkelte steder i analysen af interviewene som opbakning eller nuancering.

Interviewene med elever blev foretaget som fokusgruppeinterview for at åbne op for refleksioner hos de enkelte elever. Der deltog 5-6 elever i hvert interview, og eleverne blev udvalgt af de deltagende lærere, ud fra det kriterium at informanterne skulle dække en vis bredde i forhold til fagligt niveau og engagement i projektet. Samtidig er der søgt en nogenlunde lige kønsfordeling mellem eleverne. Lærerne er interviewet i par for på en gang at få deres fælles didaktiske refleksioner fra fx planlægningen frem og samtidig lade deres forskellige erfaringer med udførelsen af projektet spille op imod hinanden.

Både elev- og lærerinterviews (og ledelsesinterviewet) er lavet som semistrukturerede interviews organiseret efter en række temaer. Indholdet i det enkelte interview er tilpasset efter det aktuelle projekt, men der er en række temaer, der har gået igen på tværs af alle elevinterviews og lærerinterviews. Alle lærere er som det første blevet bedt om at give deres definition af begrebet "formativ evaluering" for at afdække diversiteten i forståelsen af det forholdsvis brede begreb, som alle projekter på en eller anden måde forholder sig til i kraft af den overordnede projekttitel *Styrket formativ evaluering og udvikling af evalueringskulturen*. På samme måde er alle både elever og lærere blevet spurgt om, hvad projektet konkret har bestået af for at afdække, hvordan projekterne har udmøntet sig i praksis, og hvordan dette er blevet oplevet af henholdsvis elever og lærere, og hvad de hver især ser som vigtige dele af projektet.

I fokusgruppeinterviewene med elever handlede første del af interviewet således overordnet om projektet og måden at arbejde på, og derudover var de øvrige temaer "Det tværfaglige" og "Elevfeedback" (Fredericia Gymnasium), "Skrivning i undervisningen" og "Aflevering i proces" (Langkær Gymnasium) og "Skrivning i undervisningen" og "Elevfeedback" (Ørestad Gymnasium). Fokus i alle spørgsmål var på elevernes oplevelser med projektet med ønsket om at få både fælles og individuelle erfaringer frem.

Med udgangspunkt i en overordnet forståelse af feedback som kommunikation var de gennemgående temaer i lærerinterviewene "Deltagelse", "Modtagelse af feedback" og "Relationen mellem elev og lærer". Derudover indeholdt hvert interview også et tema, der udsprang mere specifikt af det enkelte projekts arbejdsmetoder og organisering af samarbejdet mellem lærerne. Disse temaer var "Samarbejde på tværs af fag" (Fredericia Gymnasium), "At være to lærere" (Langkær Gymnasium) og "Samarbejde i refleksive teams" (Ørestad Gymnasium). I interviewene var der gennemgående fokus på lærernes oplevelser og erfaringer som baggrund for deres didaktiske refleksioner over projektet.

Både elever, lærere og lederen er som det sidste blevet spurgt til, hvad de har lært af projektet, og hvordan de vil bruge erfaringerne herfra fremadrettet.

Alle observationer og interviews er foretaget i foråret 2014, og de enkelte interviewguides findes i bilagsmaterialet. Interviewene er blevet delvist transskriberet og efterfølgende behandlet ud fra en række induktivt opståede temaer relateret til de overordnede fokuspunkter: læring/udbytte, proces vs. produkt, feedback, skriftlighed, progression og rammer.

Hovedbegreber: Formativ evaluering, feedback og respons

I rapporten optræder tre begreber med delvist overlappende betydning. Det drejer sig for det første om begrebet "formativ evaluering", der indgår i den overordnede projekttitel. I rapporten er "formativ evaluering" (eller bare evaluering) brugt om fremadrettede vurderinger af både processer og produkter i bred forstand. Med den dobbelthed, der ligger i projekttitlens fokus på både formativ evaluering og evalueringskultur, kan evaluering dække over alle niveauer fra den enkelte elevs arbejde over undervisningen og til det organisatoriske niveau. Det andet begreb, der anvendes, er "feedback", som bliver brugt, når der er tale om mere specifikke tilbagemeldinger på konkrete handlinger eller produkter (fx elevtekster) her-og-nu. Til sidst anvendes i begrænset omfang begrebet "respons" om svar på konkrete spørgsmål.

Denne skelnen er dog udelukkende en analytisk skelnen, og den stemmer derfor ikke nødvendigvis overens med, hvordan projektdeltagerne selv anvender begreberne. Især med hensyn til brugen af begreberne respons og feedback er der en række overlap, og her anvender lærere og elever sandsynligvis blot det begreb, de er vant til, uden at tillægge dem forskellige betydninger. Det overordnede begreb "formativ evaluering" vil desuden blive udfoldet i afsnittet "Formativ evaluering", der omhandler lærernes forskellige definitioner af det.

Rapportens opbygning

Rapporten falder overordnet i to dele. Første del tager udgangspunkt i interviewene med elever, og anden del i lærer-interviewene. Således er der først fokus på elevernes refleksioner og erfaringer og derefter på lærernes didaktiske intentioner og oplevelser af deres udmøntning i praksis, og denne rækkefølge er valgt for at give elevernes oplevelser plads i sig selv og ikke som en efterfølgende vurdering af, om lærernes intentioner "virkede" eller "ikke-virkede". Intentionen har ikke været at lave en sammenligning af på den ene side elevernes oplevelser og på den anden lærernes, men derimod at lade dem spille ind på lige fod i en afdækning af projekternes potentialer og udfordringer.

Elevinterview

I det følgende vil der være fokus på elevernes oplevelser, som de kom til udtryk i elevinterviewene. Projekterne er som beskrevet forholdsvis forskellige både med hensyn til arbejdsmetoder og fokus og med hensyn til, hvor længe og omfattende, der var arbejdet med projektet på de enkelte skoler, da vi foretog observationer og interviews. På trods af forskellene var der dog også en række lighedspunkter. I interviewene bliver det også tydeligt, at der er emner og problemstillinger, der går på tværs af projekterne – også der, hvor de ikke nødvendigvis arbejder på samme måde – og i det følgende vil alle tre projekter derfor blive behandlet sammen, men hvor det er relevant, vil der også være fokus på forskellene og de forskellige betingelser, projekterne er udført under.

Interviewene vil blive behandlet tematisk med et hovedafsnit om "Læringsudbytte" og et mindre afsnit om "Formativ evaluering i praksis". I forhold til elevernes oplevede læringsudbytte behandles fire forskellige aspekter af læringsudbytte i forbindelse med skriftligt arbejde, nemlig udbyttet i relation til elevernes mestring af og refleksion over skriveprocessen, udbyttet i forhold til genre (det vil sige, hvordan projekterne har haft indflydelse på elevernes genreforståelse), udbyttet i forhold til elevernes forståelse af det faglige indhold i skriveøvelser og opgaver og sidst men ikke mindst udbyttet i forhold til nogen mere generelle studiekompetencer eller almene skrivekompetencer (herunder argumentationskompetencer og feedbackkompetencer). Først vil der dog blive fokuseret på, hvad det konkret er, eleverne har fået hjælp til og feedback på i forbindelse med projekterne.

Formativ evaluering i praksis

Det følgende afsnit vil se nærmere på, hvad det konkret er for typer af formativ evaluering, feedback og respons, eleverne får. Dette vil dels bygge på interviewene og dels på observationerne, hvor vi oplevede feedbacken blive givet i situationen. I interviewene pegede flere af eleverne på, at lærerne fx hjalp dem med at forstå opgaverne:

Jeg tror mest det er, hvis man ikke helt forstår opgaven, og så ligesom lige får opgaven formuleret på en anden måde. (Elev, Langkær Gymnasium)

Her handler det om hjælp til at afkode, hvad opgaven går ud på. Der er altså tale om en form for starthjælp til i det hele taget at kunne gå i gang med at skrive, som de ikke ville have kunnet få, hvis de sad alene derhjemme, fordi den kræver en forklaring fra læreren (eller eventuelt en anden elev, der har forstået, hvad opgaven går ud på). I forlængelse af dette peger en elev fra en af de andre skoler på, at de i gruppen fik hjælp til at forstå sammenhængen mellem deres problemstilling og den tekst, de arbejdede med:

(...) vores gruppe vi forstod ikke helt, hvordan sådan vores tekst, altså hvad den egentlig betød ... vores problemstilling, og så fik vi hjælp af vores lærer til at forstå, hvad den egentlig ... hvordan man kunne tolke den i forhold til vores problemstilling (Elev, Ørestad Gymnasium)

Her er det også et spørgsmål om at få en forklaring fra læreren, der hjælper eleverne i gang med opgaven, på et tidspunkt hvor de ikke ved, hvordan de rent fagligt skal gå til værks. De er ikke nødvendigvis i tvivl om, hvad opgaven går ud på, men har brug for konkret hjælp til at løse den, ved at læreren forklarer, hvordan de kan behandle teksten ud fra deres problemstilling.

Det er gennemgående i flere af elevernes udtalelser, at meget af den hjælp, de får fra lærerne, er hjælp til at komme i gang eller få forklaret, hvad de skal gøre. Dette så vi også i observationerne af den omlagte elevtid, hvor nogle af lærernes kommentarer undervejs fx var direkte igangsættende som "Du kan starte med at gå på opdagelse efter de her stilistiske virkemidler", mere fagspecifik hjælp i forhold til den analyse, eleverne arbejdede med, som fx lærerkommentarerne "Hvad er der mest fokus på i billedet?" og "Baggrunden er jo henlagt i mørke – det må betyde noget". Andre af kommentarerne gik mere eksplicit på elevernes arbejdsproces, som da en af lærerne fx forsøgte at holde en elev til ilden ved at spørge til progressionen i arbejdet: "Kom du i gang med opgave B?". Mange af lærernes kommentarer var således hjælp til processen, mens egentlig tekstfeedback fyldte mindre. Eksempler på dette var dog fx, når læreren efterspurgte uddybninger og præciseringer af teksterne fx med kommentarerne "Jeg kan ikke rigtig forstå, hvad der står her, kan du forklare det lidt tydeligere?" og "Du skal også have noget med om farverne, du er godt i gang med symbolerne".

En af eleverne problematiserer, at hjælpen fra lærerne fokuserede meget på at hjælpe dem i gang med opgaverne. På spørgsmålet om, hvad de fik hjælp til, svarede hun:

Jeg synes primært, at det er det der hjælp med at komme i gang, og så hvis de kommer og læser det igennem senere, så er det ikke rigtig som om, man får så meget feedback på det, man har skrevet, jeg synes mere, man får feedback på det grammatiske, i hvert fald ... især i engelsk. Det er så også vigtigere der, men også i dansk, sådan "du mangler lidt af det", men jeg synes tit, at den der feedback den er ikke sådan, hvad du har skrevet (...)

Interviewer: Ville I hellere have feedback på noget andet?

I engelsk synes jeg, grammatikken er fint nok, for vi har jo lavet meget med grammatikøvelser i engelsk omlagt, men i dansk, der er det da sådan ... der vil man da gerne ligesom "okay har jeg lavet den analyse rigtigt?" eller sådan noget. (Elev, Langkær Gymnasium)

Eleven her efterspørger altså mere egentlig tekstfeedback, der forholder sig til den del af teksten, der allerede er skrevet, frem for at guide videre i processen. Og den feedback, hun efterlyser, er vel at mærke en feedback, der går på tekstens makroniveau (om analysen er lavet "rigtigt"), frem for fx grammatiske kommentarer på mikroniveau. Samtidig udtrykkes der her et ønske om godkendelse fra læreren, hvilket ligger i tråd med en af de andre elevers beskrivelse af, hvad de får hjælp til:

Så læreren, når hun kommer over og hjælper, så er hun sådan med til at udpege det bedste. (Elev, Ørestad Gymnasium)

Man kan selvfølgelig diskutere, om det er muligt at vurdere, om en analyse er lavet "rigtigt", men det, eleven efterspørger, er måske også en tilbagemelding på, om teksten rent faktisk opfylder kriterierne for en analyse. Den slags feedback lader det ikke til, der blev givet meget af, og det hænger nok naturligt sammen med, at fokus i projekterne er på processen frem for de færdige produkter, og derfor går feedbacken mere på skrivningen end genren. Når lærerne kommenterede på elementer relateret til genrekriterier, var det ofte i form af formaliakrav som fx "Husk, I skal skrive i sammenhængende prosa", "Husk titler i citationstegn og kursiv" og "Husk at skrive med halvanden linjeafstand".

I observationerne så vi desuden som en sidste form for kommentarer fra lærerne, at de ofte gav respons, der hjalp eleverne med helt konkret at forstå fagbegreber og anvende dem på deres materiale.

I flere af projekterne var det ikke kun lærerne men også eleverne, der gav feedback (enten som det primære, eller som et supplement til lærerfeedbacken), og sidste del af afsnittet her vil fokusere på den feedback, der blev givet af andre elever. Ligesom eleverne fik hjælp af lærerne til at finde ud af, hvordan de skulle løse opgaverne, brugte de også hinanden til dette:

(...) typisk er det jo bare lidt hjælp med hvad man nu skal ... hvordan man skal gøre det præcist, så kan man altid spørge en anden. (Elev, Ørestad Gymnasium)

Det, der peges på her, er, at den ikke-faglige hjælp, der handler om "hvordan man skal gøre", altså hvordan man fx skal gribe en opgave an, kan de lige såvel få fra andre elever som fra læreren. I observationerne så vi, at eleverne ofte brugte hinanden til korte afklaringer af, hvad de skulle, eller fx betydningen af bestemte ord eller fagbegreber, de havde brug for at kende for at kunne løse opgaven.

Den hjælp, der er beskrevet herover, foregik løbende, og uden lærerne havde initieret det. I forhold til den mere formaliserede elevfeedback beskriver eleverne bl.a. deres udbytte sådan her:

(...) det, man havde skrevet, det kunne man lige vende med nogen andre og høre, hvad de sådan synes om det, fordi når man selv har skrevet noget, så kan det godt være svært at se, om det er godt eller skidt, fordi man har siddet så meget med det, og så er det godt at få en andens blik på det. (Elev, Ørestad Gymnasium)

Jeg synes også, at det respons, vi får i gruppen, det kan jeg bruge til noget, jeg synes, jeg laver nogen bedre ting. [Interviewer: Kan du prøve at sige noget om, hvordan?] Man får en ide om, hvor man ikke har været så skarp, hvor man så kan gå ind og ændre det. (Elev, Fredericia Gymnasium)

Her er der altså tale om mere indholdsorienteret tekstfeedback, hvor eleverne oplever, at deres medelever fint kan byde ind med noget brugbart med hensyn til en vurdering af, om teksten er god, og hvor der eventuelt kan laves ændringer. Flere gange i interviewene udtrykte eleverne, at der var fordele ved at få feedbacken fra andre elever frem for fra læreren:

Jeg synes, det er meget godt, man tænker lidt mere som en anden elev, nogen gange synes jeg også, en anden elev er bedre til sådan at forklare tingene på grund af ... jeg vil ikke sige, det er altid, men læreren er for det meste klogere end en og tænker sådan lidt på en anden måde, men vi tænker jo ens... (Elev, Ørestad Gymnasium)

Eleverne oplever altså, at de nogle gange bedre forstår feedback, når den formuleres af en anden elev, end når den formuleres af læreren. En af de andre elever siger om elevfeedbacken, at den "er sådan mere på ens niveau, ikke" (Elev, Ørestad Gymnasium) og peger dermed på det samme. Det ligger altså implicit i de to citater her, at det godt kan være svært at forstå feedback fra lærerne, hvilket ofte er et problem, når der gives feedback fra lærere til elever, og derfor ikke nødvendigvis siger noget om netop disse læreres feedbackkompetencer.

Med udgangspunkt i denne korte behandling af, hvori den formative evaluering konkret består, vil fokus i resten af afsnittet være på det læringsudbytte, eleverne oplever, når de arbejder på denne måde.

Elevernes oplevede læringsudbytte

Skriveproces

Arbejdet med formativ evaluering på skriftlige produkter giver et naturligt fokus på skriveproces, og det ses også af elevinterviewene, hvor en del af de ting, eleverne fx fremhæver som noget, de har fået ud af projektet, relaterer sig til netop skriveprocessen. Det gælder især de to steder, hvor der er arbejdet med omlagt elevtid, og her er det gennemgående i elevernes kommentarer, at det at sidde og skrive på skolen, mens læreren går rundt og giver feedback, er en god hjælp for dem i forhold til at komme i gang med en opgave. En af eleverne svarer fx sådan her på spørgsmålet om, hvad der er det vigtigste, hun har lært:

Jeg tror også bare det er det der med, at man bare får sat sig ned og så får man bare skrevet, det synes jeg, det er noget, som jeg ligesom har lært, fordi der er nogen gange derhjemme, hvor man måske beslutter sig for "nu sætter jeg mig ned og skriver", og så får jeg det ikke gjort, fordi så er der lige Facebook og sådan noget der, det synes jeg, det har man fået en øvelse i (...). (Elev, Langkær Gymnasium)

Her peger eleven på, hvordan det ikke at blive forstyrret af fx Facebook er en væsentlig faktor, og fraværet af forstyrrelser (som ikke bare dækker Facebook, men fx også Playstation og køleskabet) er et gennemgående tema i mange af elevernes beskrivelser af, hvorfor det er nemmere at arbejde i skolen. De føler altså, at de bedre kan koncentrere sig om at arbejde med deres skrivning, når der ikke er mulighed for at overspringshandle. En anden faktor er motivationen ved at sidde sammen med andre, der skriver. Eleverne beskriver, hvordan stemningen er vigtig for deres arbejdsindsats, og her er det interessant, at der er væsentlige forskelle mellem omlagt elevtid i de enkelte fag. Ikke nødvendigvis på grund af fagligheden, men snarere arbejdsmetoderne. I dansk og engelsk arbejder eleverne individuelt, mens de i matematik arbejder i par, hvilket giver en større grad af forstyrrelser eleverne imellem, og derfor oplever de ikke samme koncentrerede ro her. Når de andre arbejder i stilhed, bliver de motiverede til også selv at arbejde. En anden motivationsfaktor er den løbende feedback fra læreren. Det betyder noget, at de kan få hjælp af læreren til at komme videre, hvis de ikke ved, hvordan de skal gribe en opgave an. Det ses fx i følgende citat:

(...)Så læreren, når hun kommer over og hjælper, så er hun sådan med til at udpege det bedste. Det er det, jeg føler, jeg har haft det der kick til at starte med min opgave. (Elev, Ørestad Gymnasium)

Her giver motivationen sig udtryk i et "kick", der hjælper eleven i gang, og netop det at komme i gang med skrivningen er noget, eleverne flere gange fremhæver som en af fordelene ved den omlagte elevtid.

Hvor det at sidde sammen og have mulighed for at få hjælp af læreren er elementer, der er indlejret i selve det at arbejde med omlagt elevtid, peger eleverne også på endnu et element, der snarere har at gøre med, hvordan lærerne understøtter elevernes skrivearbejde gennem den struktur, de har lagt ned over arbejdet. I de næste to svar på spørgsmålet "Hvad er det vigtigste, I har lært?" fremhæver eleverne således, hvordan netop det at arbejde struktureret med skrivningen har hjulpet dem:

Jeg synes, det der med at gøre opgaven mindre uoverskuelig og ligesom kunne tage det ud i bidder (Elev, Ørestad Gymnasium)

(...)man får et overblik over opgaven, at man får skrevet nogle ideer ned i stedet for bare at begynde at skrive en hel tekst, ud fra det man lige har i hovedet, så man ligesom får snakket sine ideer sammen med sin gruppe, og så finder ud af, okay så var det måske ikke en så god ide alligevel, og så var der noget af det, der var gode ideer, og så først derefter begynde at skrive opgaven. (Elev, Ørestad Gymnasium)

Den struktur, lærerne har organiseret elevernes skrivning efter, har eleverne altså taget til sig som generelle procesredskaber, de kan bruge fremadrettet i forbindelse med andre opgaveprocesser også. Endda i så høj grad, at det er det, de peger på som det vigtigste, de har lært.

På tværs af gymnasierne fremhæver eleverne de samme overordnede fordele ved omlagt elevtid, men på en af skolerne peger de også på nogle af ulemperne ved det store fokus på at komme i gang uden nødvendigvis at gøre teksten færdig. Her kom de under interviewet ind på, at de ville kunne gøre det bedre, hvis de havde mere tid til at arbejde med den enkelte opgave. En af eleverne uddybede det sådan her:

Jamen så kan man jo altså gøre det mere grundigt. Det gælder jo bare om at skrive noget til omlagt skriftlighed. (...) Jeg ville gerne have nogle opgaver, man kunne gøre færdige. (Elev, Langkær Gymnasium)

Lærerne vil sandsynligvis ikke være enige i formuleringen om, at det "bare gælder om at skrive noget", men ikke desto mindre er det sådan, eleven oplever det her, og ønsket om at kunne arbejde færdig med nogle af opgaverne blev delt af flere elever. De andre supplerede med bl.a.:

(...) hvis man skriver det sådan [over længere tid], så kan man ligesom stoppe og så tænke lidt over det derhjemme og så ligesom komme tilbage og skrive, og så gøre det, altså. (Elev, Langkær Gymnasium)

Det er nogen meget overfladiske tekster, dem vi har afleveret (...) (Elev, Langkær Gymnasium)

Det er en god hjælp til at få startet ud, omlagt skriftlighed, men det er ikke så meget til sådan at gå i dybden, synes jeg. (Elev, Langkær Gymnasium)

Eleverne er altså ikke blot bevidste om, hvad de lærer, men også hvad det er, de ikke får med ved at aflevere tekster i proces, der er skrevet på kort tid. De peger her på et væsentligt element i at arbejde med procesorienteret skrivning, nemlig det at kunne vende tilbage til tekster og arbejde med dem på flere stadier i processen. Det sidste citat fremstår som en ret klar beskrivelse af metodens potentiale og begrænsninger: Den er en god igangsætter og har et stort potentiale i forhold til at lære eleverne at turde skrive og at gøre det uden at være for kritiske undervejs, men den muliggør kun i mindre grad, at de kan arbejde med de næste trin i skriveprocessen.

En anden faldgrube ved denne måde at arbejde med tekster på kan være, at eleverne ikke nødvendigvis føler sig forpligtede til at yde det, der er intentionen fra lærernes side, fordi de for det første ikke (altid) skal aflevere de færdige tekster, og for det andet er der en risiko for, at de gør sig for afhængige af hjælp fra læreren, hvis de går i stå. Flere af eleverne beskrev således i interviewene, hvordan de nogle gange

kunne sidde længe og vente på hjælp fra læreren, hvis de var gået i stå i arbejdet. Somme tider spørger de en medelev om hjælp i stedet, men andre gange venter de på, at læreren har tid til at komme og guide dem videre. Her har det muligvis en betydning, at de ved, at de ikke behøver blive færdige.

En anden faktor i forbindelse med elevernes motivation for at gøre deres bedste er, hvorvidt de får feedback fra lærerne på de færdige produkter. I nogle af projekterne foregik dette kun i begrænset omfang, og det problematiserer eleverne:

Så læser hun det måske igennem, lige inden hun skal give karakter eller sådan noget, så man gør da sit bedste hver gang alligevel, men nogen gange, hvis man finder ud af, at hun ikke har læst det, så føler man bare [uklart] det er lidt træls (...) især hvis hun læser hver anden, og det lige er den dårlige, hun læser eller sådan noget. (Elev, Langkær Gymnasium)

Ifølge citatet her er det ikke noget stort problem for eleverne, at de ikke får tilbagemeldinger på de enkelte tekster, men man fornemmer alligevel, at det har en betydning for deres motivation i formuleringen om, at "det er lidt træls", hvis ikke læreren ser de gode tekster. Her handler det altså om anerkendelse eller en form for kvittering for det arbejde, eleverne lægger i skrivningen, mens det for andre mere handler om, at de gerne vil have noget konkret feedback på det færdige produkt. En af eleverne svarer således på spørgsmålet om, hvad de synes om, at lærerne ikke læser alle tekster:

En ulempe, for så kan man ikke få noget feedback på, om det er godt eller skidt, om vi har forstået opgaven eller ej. (Elev, Langkær Gymnasium)

Modsat beskriver en af eleverne fra en anden skole tilfredsheden ved at kunne se progressionen i sit eget arbejde, når man afleverer det færdige produkt efter at have fået elevfeedback og også får en tilbagemelding fra læreren:

Det går han meget op i i hvert fald [at de bruger feedbacken fremadrettet], og det kan jeg egentlig meget godt lide også, at man så netop også kan se, at man gør det bedre. Jeg kan huske i hvert fald, at jeg havde lavet nogle fejl i layoutet, og så bliver man på en måde tilfreds, når man så gør det rigtigt og laver det ordentligt anden gang. (Elev, Fredericia Gymnasium)

Læreren har i dette tilfælde bedt eleverne nedskrive den tidligere feedback, så han kan se direkte, om de har anvendt den, og på den måde bliver det synligt både for læreren og eleverne selv, om der sker en udvikling. Eleven peger i citatet på, at han bliver tilfreds med sit eget arbejde, når han bliver opmærksom på, at han har forbedret sig, og det er måske denne tilfredshed med eget arbejde, nogle af eleverne savner, når de ikke arbejder videre med teksterne efter det første skrivestadie og ikke får feedback fra lærerne på det, de har lavet, efter det er afleveret. Citatet ovenfor er fra Fredericia Gymnasium, hvor der blev arbejdet systematisk med elevfeedback, og generelt tog eleverne her feedbacken fra deres medelever seriøst, og langt de fleste gav udtryk for, at de også rent fagligt kunne bruge den til noget. Ikke desto mindre er citatet muligvis også et udtryk for, at der stadig er en særlig autoritet i lærerens feedback, og den tilfredshed, eleven beskriver, hænger måske ikke kun sammen med, at det er feedback på den færdige tekst, hvor han har kunnet arbejde videre med nogle af de ting, der i første omgang kunne forbedres, men også at denne feedback kommer fra netop læreren.

Skriveprocesfordelene er primært synlige i de to projekter, hvor der er arbejdet med omlagt elevtid, da det er her, eleverne har siddet sammen undervejs i skrivningen og har haft mulighed for at få hjælp fra læreren gennem feedback og procesredskaber og dermed oplevet den koncentration og motivation, der følger heraf. På den sidste skole, hvor der har været fokus på elevfeedback, er der ikke arbejdet på en bestemt måde med skriveprocessen hen mod feedbackudkastene, så evt. procesfordele her er umiddelbart mere implicitte og blev heller ikke direkte behandlet under interviewet.

Genreforståelse

Procesfordelene ved at arbejde med formativ evaluering er et vigtigt element i alle tre projekter, men der ligger samtidig et ønske om at styrke elevernes forståelse for de forskellige genrer, de skal skrive i, og at træne dem i at gøre det. Det følgende afsnit vil derfor fokusere på netop genreforståelse.

En af eleverne udtrykker selv som det vigtigste, hun har lært, at hun er blevet "bedre til at skrive", og da hun bliver bedt om at uddybe det, siger hun:

Jeg synes måske bare, man er blevet bedre til at formulere sig, bruge citater og [uklart] få det smeltet sammen til en god tekst. (Elev, Langkær Gymnasium)

Eleverne har altså en fornemmelse af at have lært noget generelt om, hvordan man skriver gymnasieopgaver, der her bliver eksemplificeret med brug af citater og det at kunne skrive en sammenhængende tekst. Flere af eleverne fremhæver citatbrug som et element, de er blevet bedre til. Dette knytter sig især til danskfaget, men også i forhold til matematik, peger de på, at de har lært nogle ting, der kan siges at have med genre at gøre:

Det der med at forklare, synes jeg meget, altså... især i matematik, altså hvordan man ligesom forklarer opgaverne. (Elev, Langkær Gymnasium)

I dette tilfælde har matematiklærerne netop haft meget fokus på, hvordan man skriftligt forklarer gangen i opgaverne, og det er et væsentligt element i genreforståelsen i matematik. På et af de andre gymnasier er der arbejdet med formativ evaluering i både dansk, matematik, kemi og fysik, og her beskriver eleverne, hvordan lærerne har gjort meget ud af at italesætte de genre-mæssige forskelle mellem fagene:

Lærerne er lidt forskellige angående, hvad de gerne vil have i deres rapporter, fx nu har vi ... det fik vi forklaret i starten... i kemi bl.a., der gjorde han meget ud af at vise os, hvordan han gerne vil have rapporterne, med at det skulle være kort og præcist formuleret, og der behøvede egentlig ikke at stå så forfærdelig meget, men der skulle bare stå, hvad der var nødvendigt. (Elev, Fredericia Gymnasium)

I interviewet fortsætter eleverne med at beskrive forskellene mellem kemi og fysik, hvordan der fx er forskel på brugen af "man" og "jeg" i de forskellige fag, og hvilke fællestræk der samtidig også er ("den røde tråd" og "forbindersætninger" nævnes som eksempler). Det er altså tydeligt, at det tværfaglige arbejde har foranlediget lærerne til at ekspliciterede de forskellige genrekrav og opgavekriterier, der knytter sig til det enkelte fag, og at eleverne har taget i hvert fald hovedtrækkene i det til sig. Men eleverne beskriver også, hvordan de desuden er blevet opmærksomme på kriterierne gennem arbejdet med at give elevfeedback. Her er et svar, der faldt i forbindelse med temaet om, hvorvidt elevfeedback er lige så brugbar som lærerfeedback:

Dine klassekammerater lærer jo også efterhånden, hvad det er læreren vil have. Fx kan nogle af de andre have et eller andet stykke i deres aflevering, hvor han har bare skrevet "super", og så ved de ligesom "ok, det er sådan, han gerne vil have det", og så kan vi så bruge de små stykker fra de andre af til ligesom at finde ud af, hvordan man laver en samlet god rapport. Så vi lærer jo efterhånden, hvordan hver lærer gerne vil have det. Så derfor synes jeg også det virker godt, jeg føler ikke, jeg mister noget fagligt. (Elev, Fredericia Gymnasium)

Genrekriterierne bliver altså også tydelige for eleverne ad mere implicit vej, når de bruger feedback fra læreren som markør for, hvad der vægtes positivt. Det er interessant her, at eleven fremhæver, at det er en proces, der foregår i fællesskab, og at det handler om at finde ud af, hvordan man laver en "samlet god rapport". Tilsyneladende er det ikke noget, den enkelte kan gøre ud fra den feedback, han selv har fået på sin egen opgave, men netop fordi de alle har fået noget feedback på forskellige opgaver og bruger det i deres egen feedbackgivning, kan de i fællesskab få et billede af de overordnede genrekriterier.

Af citaterne i dette afsnit fornemmer man også, at det at udvikle genreforståelse er noget, der er foregået over tid. Eleverne har ved at arbejde med formativ evaluering fra enten læreren eller medelever i et længere forløb efterhånden sporet sig ind på, hvilke kriterier der gælder for de enkelte genrer. På Ørestad Gymnasium, hvor eleverne på tidspunktet for interviewet kun havde arbejdet med omlagt elevtid to gange, spillede temaet om genrebevidsthed derfor heller ikke nogen væsentlig rolle i deres svar.

Fagligt indhold

Det er ikke bare i forhold til de forskellige genrer, eleverne oplever, de får et udbytte af de anvendte arbejdsformer. Det gælder også det faglige indhold. Her falder deres svar overordnet i to kategorier. For det første er der et tilbagevendende fokus i alle tre interview på, hvordan denne måde at arbejde på, gør, at det produkt, de ender med at aflevere, er mere rigtigt. For det andet fremhæver de også, hvordan de har fået en bedre forståelse af det faglige indhold gennem projekterne.

Med hensyn til det mere "rigtige" produkt er det især formuleringer om, hvordan der er færre fejl i deres tekster, der går igen:

Der er også nogen gange, hvor man laver de der afleveringer, og så har man ikke lige lagt mærke til sådan nogle fejl, man kommer til at lave, som man måske ved er forkert, og så er det godt nok, at de andre siger "hov" og "har du ikke lige glemt noget her", og så kan man rette det, inden man afleverer det. Det er meget rart. (Elev, Fredericia Gymnasium)

I engelsk, der plejer jeg at sidde ved siden af en, der hedder [anden elev], så læser vi sådan hinandens og giver hinanden feedback, mens [læreren] ikke lige er ved os eller hjælper nogen andre. Det er også fint nok, så kan vi også rette hinandens fejl, hvis det er. (Elev, Langkær Gymnasium)

I begge citater her er det feedback fra andre elever, der hjælper dem med at opdage og rette fejl. På Langkær Gymnasium var elevfeedbacken egentlig ikke en del af projektet, men eleven herover beskriver, hvordan han og hans makker selv organiserede feedback, når de alligevel sad og ventede på hjælp fra læreren. Dette var ikke det gennemgående billede, men i observationerne var det tydeligt, at flere af eleverne mere uformelt brugte hinanden til netop afklaring af faglige eller faktuelle spørgsmål undervejs i

skrivningen. Vi observerede fx, hvordan de spurgte hinanden til både fagbegreber og svære ord i den tekst, de skulle analysere, ligesom de ved flere lejligheder havde korte diskussioner om deres analyser.

Ifølge elevernes beskrivelser kan både feedback fra andre elever og læreren give dem en følelse af, at den endelige tekst er mere ”rigtig”, og dermed at det er tryggere at aflevere den. En af eleverne fra Fredericia Gymnasium beskriver, hvordan de andre elever finder mange af de fejl, læreren også ville finde, og konkluderer:

Det er jo super rart, fordi så føler man, man har lavet en bedre rapport, eller hvad det nu er man afleverer. (Elev, Fredericia Gymnasium)

Og i et andet interview lyder det sådan her om det at have fået feedback fra læreren:

Ja, i min gruppe blev vi også enige om, at vi havde mere tillid til det, vi skrev, på grund af det blev sådan der godkendt af læreren. Så det var sådan rigtigt, i stedet for, når man sidder derhjemme, så undrer man sig lidt om, hvad man egentlig skriver om, om det er rigtigt eller forkert. [interviewer: Så du har det bedre med at aflevere det nu eller hvad?] Ja, eller skrive videre, når jeg ved, hvad det egentlig er, jeg skal skrive. (Elev, Ørestad Gymnasium)

Fokusset på at få rettet fejl og skrive noget, der er rigtigt, går igen mange gange, også når eleverne taler om at skrive inden for de humanistiske fag, hvor det fx handler om korrekte årstal eller mere eller mindre rigtige forståelser af fagbegreber. Umiddelbart kan det virke mindre vigtigt, om de har årstal rigtige i deres tekster, men citaterne her viser, at det har en betydning for elevernes tryghed i skrivningen. De føler sig mere sikre på det, de leverer, når det enten er læst igennem af medelever eller ”godkendt” af læreren, og selvom de ikke siger det direkte, må man formode, at denne sikkerhed på de faglige detaljer har en positiv indvirkning på deres skriveproces.

Den anden dimension af det faglige udbytte handler som nævnt om en større forståelse for netop det faglige indhold. Her beskriver eleverne, hvordan de lærer noget om det faglige ved fx at læse de andres behandlinger af det i opgaver og rapporter. Det går igen i flere af interviewene, at det er en fordel at få forklaret noget af en, der ”er på ens eget niveau” frem for af læreren eller beskrivelsen i en lærebog:

(...) altså ens responsgruppe, de afleveringer, de sender til en, de er måske skrevet på en anden måde og er kommet lidt mere i detaljer med noget andet, end man selv er, og på den måde kommer man lidt bredere rundt om det, og netop også, som [anden elev] siger, at det fremmer sådan forståelsen for det hele. (Elev, Fredericia Gymnasium)

Det kan også være fordi, når det står i vores bog, kan det godt være svært at forstå, så når man skriver det i en opgave, kan man formidle det. Vi får altid at vide, at vi skal skrive, så der er en fra en anden klasse, der har mulighed for at gå ind og læse det og forstå det, så du har mulighed for at formidle det ned til vores niveau i stedet for bogens niveau (...). (Elev, Fredericia Gymnasium)

Den enkelte elevs forklaring er ikke nødvendigvis fyldestgørende, men deres forskellige beskrivelser er med til at give eleverne et samlet billede af det faglige materiale, de arbejder med, og her tyder det altså på, at det faktisk kan være en fordel for dem, at det netop ikke er læreren, der forklarer det, fordi niveauet mere

naturligt rammer der, hvor de er. I andre tilfælde er det læreren, der leverer forklaringen, på en måde så eleven forstår noget, der tidligere har været svært for vedkommende. Her fortæller en elev om resultatet af, at han fik forklaret nogle begreber af læreren under skrivningen:

Ja, jeg tror det vigtigste, jeg har lært, det er nok at analysere inden for de specifikke danskanalytiske begreber, alt mulig temaer og alt sådan noget, fordi jeg har altid, eller jeg har ikke været så god til dansk (...). (Elev, Ørestad Gymnasium)

Eleven har altså her en oplevelse af, at have forstået noget, han ikke tidligere har haft styr på og henviser til det, at læreren brugte tid på at forklare ham det, som årsagen. Den omlagte elevtid gør det muligt for lærerne at bruge en-til-en tid med eleverne og forklare dem fx fagbegreber, på det tidspunkt hvor behovet opstår, fordi de er til stede, mens eleverne skriver, hvilket vi som tidligere beskrevet også så i observationerne.

Egentlige forklaringer af det faglige stof fra andre elever eller fra læreren er én måde at forstå et fagligt indhold på. En anden er gennem anvendelse og diskussion af materialet. Dette vil blive behandlet i det næste afsnit under overskriften "Argumentationskompetencer", for selvom eleverne ikke ekspliciterer, at det at få flere vinkler på stoffet og gå mere i dybden med det øger deres faglige forståelse, må man formode, at der netop også er en sammenhæng her: At det at arbejde sammen om en analyse fx og dermed komme mere i dybden med den også øger den faglige forståelse for, hvordan man analyserer en tekst, og hvordan fx fagbegreber relaterer sig til den pågældende tekst.

Studiekompetencer

Argumentationskompetencer

På de to skoler, hvor eleverne har arbejdet sammen om deres tekster (gennem bl.a. fælles idegenerering og elevfeedback) fremhæver eleverne flere gange det positive udbytte ved at få andres syn på både det materiale, de arbejder med, og de tekster, de skriver:

Ja, jeg synes også det er meget rart det der med, man sidder i grupper og sådan... det er noget andet, hvis man sidder derhjemme, hvis man vender det med nogen og får deres meninger og synspunkter, så man ligesom sådan kommer godt og grundigt igennem teksten. (Elev, Ørestad Gymnasium)

Når jeg afleverer en aflevering, så er det min, og jeg har kun ét syn på den, når jeg får de andres syn på den, så åbner det op for, at der er andre muligheder, end det, jeg lige skriver ned i det øjeblik. (Elev, Fredericia Gymnasium)

For eleverne handler det altså om grundighed i arbejdet og om at få flere vinkler på materialet. Skrivning er i mange andre sammenhænge en individuel proces, og teksten bliver kun delt mellem eleven selv og læreren. Ved at læse hinandens tekster har eleverne her fået øjnene op for, at der er andre måder at behandle materialet på, end sådan som de selv har gjort, og den erfaring opfatter de som noget positivt og peger på, at de også kan bruge de andre perspektiver til at forbedre deres egne opgaver. En anden elev udtrykker det sådan, at han har "fået sådan udvidet min horisont" (Elev, Ørestad Gymnasium). Det er især (men ikke udelukkende) i forbindelse med analyser i fx dansk, at de nævner disse fordele, mens det er

noget andet, de får ud af at samarbejde i de naturvidenskabelige fag, hvor der ikke i samme grad skal argumenteres for et resultat. En af eleverne beskriver det således:

I dansk, der kan jeg godt få nogle flere interessante vinkler i forhold til, hvad jeg selv har tænkt, men i kemi, der får jeg ikke noget fagligt ud af det. (Elev, Fredericia Gymnasium)

I det specifikke tilfælde spiller elevens faglige niveau i de enkelte fag naturligvis også ind, og mange af de andre elever giver udtryk for, at de også får meget ud af at arbejde på denne måde med det skriftlige i kemi, men lige præcis det, der handler om at få flere vinkler på stoffet er – ikke overraskende – primært knyttet til de humanistiske, analytiske fag.

Går man lidt dybere ind i elevernes svar, der relaterer sig til det at møde andres synsvinkler, viser det sig, at det ikke kun handler om at blive inspireret til en bredere og mere nuanceret behandling af stoffet, men også om gennem præsentationen af de forskellige synsvinkler at blive bedre til at argumentere for sin egen analyse eller sine egne holdninger. En af eleverne udtrykker det således:

(...) så bliver man mere argumenteret, når man også skal tale om det med sin makker, så det bliver måske lidt stærkt, og der kommer mere kød på. (Elev, Ørestad Gymnasium)

Samme elev siger på et andet tidspunkt, at denne måde at arbejde med skrivning på er bedre, "fordi man får talt mere igennem det". I begge citater fremhæver han det at arbejde mundtligt med stoffet ("tale om det", "tale sig igennem det") som en positiv ting, der gør ham mere velargumenteret, og som noget, der gør hans skriftlige produkt bedre. Den mundtlige behandling af stoffet bliver altså en vej ind i det skriftlige.

Det at blive præsenteret for medelevers vinkler på et emne og diskutere de enkelte vinkler over for hinanden hænger naturligt sammen med arbejdsmetoder, hvor der netop er mulighed for at ideudvikle og diskutere med hinanden. Derfor spiller dette aspekt ikke nogen væsentlig rolle på Langkær Gymnasium, hvor eleverne – i hvert fald formelt set – primært har arbejdet individuelt med skrivningen og udelukkende har fået feedback fra underviseren.

Feedbackkompetencer

I to af projekterne blev der arbejdet med elevfeedback – på Fredericia Gymnasium var det den overordnede arbejdsmetode i projektet, og på Ørestad Gymnasium indgik det som et lille element i den omlagte elevtid. På begge skoler blev det at give feedback til andre elever tematiseret i interviewet, men der er væsentlige forskelle på, i hvor høj grad eleverne reflekterede over dette element. Der, hvor det indgik som et element blandt mange uden at være blevet særlig betonet, fremgår det af interviewet, at eleverne er bevidste om, at det betyder noget, hvordan de giver feedbacken. De har forståelse for, at den skal være konstruktiv, og at det ikke nødvendigvis er nemt at give den slags feedback. Som en af eleverne formulerer det:

Det er mere den der tankegang, man skal have, det skal faktisk være noget, eleven kan bruge til noget. Det er det der, man skal lige tænke ... eller i hvert fald, jeg skal tænke mig en ekstra gang om, før jeg siger noget (Elev, Ørestad Gymnasium)

Selvom elevfeedback ikke er blevet tematiseret væsentlig som arbejdsmetode, har eleverne en overordnet forståelse af, hvad det vil sige at give feedback, baseret på bl.a. erfaringer fra tidligere skoleforløb. På den

anden skole, hvor elevfeedback var hele omdrejningspunktet for projektet, beskriver eleverne lignende aspekter af det at give feedback, og de giver samtidig udtryk for en progression i deres feedbackarbejde. Her kan man tale om egentlige feedbackkompetencer i deres beskrivelser af, hvad de har lært, og hvordan de har udviklet sig:

Jeg synes, i forhold til hvis man sammenligner med første gang, så er vi helt klart blevet bedre til at læse de andres tekster mere kritisk og give mere respons ud fra det, altså man er mindre tilbageholdende nu i forhold til fra starten af, altså i starten der kunne man godt være meget sådan tilbageholdende med, hvad man gerne ville sige til de andre, fordi man vidste ikke helt altså, hvor grænsen lige var. (Elev, Fredericia Gymnasium)

I citatet her handler det om at turde give feedback (ikke at være tilbageholdende), men eleven peger også på, at de er "blevet bedre til at læse de andres tekster". Her er der altså tale om en oparbejdelse af stærkere analytiske evner, der gør dem bedre i stand til at give feedback. En af de andre elever fremhæver et andet aspekt af feedbackkompetencer, nemlig det ikke bare at kunne analysere den andens tekst med hensyn til styrker og svagheder, men også at kunne udmønte det i hensigtsmæssigt formuleret feedback:

Jeg har også lært det der med at vurdere andre og formulere mig på en måde, så jeg gavner, i stedet for bare at komme med en masse kritik, som de egentlig ikke kan bruge til noget. (Elev, Fredericia Gymnasium)

I observationerne, der blev foretaget ret sent i projektet, og hvor eleverne derfor havde forholdsvis meget erfaring med at give feedback, så vi netop mange eksempler på konstruktiv og fremadrettet formuleret feedback mellem eleverne. På et lidt mere generelt niveau fremhævede eleverne i interviewet flere gange også, at de ved at give feedback havde lært at forholde sig mere positivt og konstruktivt til andres arbejde. Altså at de også havde lært noget om mellemmenneskelig kommunikation og oplevede et positivt udbytte i forhold til de sociale relationer i klassen. En elev fortæller fx:

Jeg synes også, man udvikler sig meget personligt, man skal forholde sig til andres opgaver og kunne give respons på det men stadig ikke hakke ned på dem, så man skal kunne gøre det konstruktivt. Det synes jeg, jeg har lært at gøre ved at have de her responsgrupper. (Elev, Fredericia Gymnasium)

Et sidste niveau af feedbackkompetencer, som også kom frem i interviewet, er evnen til ikke bare at reflektere kritisk over andres tekst, men også anvende dette på sine egne tekster. En af eleverne fortæller:

Jeg synes, når jeg selv læser andres og så skal forholde mig kritisk til det, så kommer jeg også til at reflektere over, om jeg selv har lavet de samme fejl, eller om jeg nu også har husket det ene og det andet. (...) jeg skal være kritisk over for det, jeg læser, og så kommer jeg også til at tænke på, at jeg skal være kritisk over for det, jeg selv skriver. (Elev, Fredericia Gymnasium)

Her har det at give feedback til andre gjort eleven i stand til at udføre selvfeedback – eller hun er i hvert fald blevet opmærksom på vigtigheden af at være kritisk over for sin egen tekst, hvilket er et væsentligt skridt på vejen mod at kunne give selvfeedback. Det er velkendt, at det oftest er lettere at se både styrker og svagheder i andres tekster end i sine egne, og det er netop denne mekanisme flere af eleverne

beskriver, og som citatet her er et eksempel på. Samtidig med at eleven altså peger på, at netop dette også har fået en betydning for hendes syn på sine egne tekster.

Opsummering på elevinterview

Både interviews med eleverne og observationer har ikke overraskende vist, at når der arbejdes med formativ evaluering i relation til skriftlighed, er der automatisk stort fokus på proces. Dette har i projekterne både præget den feedback og respons, eleverne har fået undervejs af lærerne og hinanden, og det læringsudbytte, de oplever at have fået. Interviewene viser, at en stor del af elevernes læringsudbytte er knyttet til netop skriveprocessen, hvor de beskriver, hvordan de ved at arbejde struktureret med skrivningen og blive præsenteret for generelle procesredskaber er blevet mere bevidste om deres egne skriveprocesser. Samtidig peger flere af eleverne på læringsudbytte, der tyder på, at de generelt har fået en større forståelse for de skriftlige genrer, de arbejder med. Dette har de dels fået gennem lærernes eksplicitering af de skriftlige kriterier, gennem direkte feedback fra lærerne og gennem den feedback, de selv har givet til og modtaget fra de øvrige elever. Sidst men ikke mindst viser interviewene også, at eleverne i nogle tilfælde føler sig mere sikre på det faglige indhold af skriveøvelser og opgaver, fordi de har haft mulighed for at vende det med læreren og/eller de andre elever, hvor de især fremhæver fordelene ved at tale med andre elever.

I interviewene peger eleverne også på nogle ulemper ved det store fokus på proces. Her nævner de fx den manglende mulighed for at fordybe sig i skrivningen og arbejde videre med teksterne end blot det første stadie, og nogle af dem efterlyser flere tilbagemeldinger fra lærerne på deres færdige produkter.

Lærerinterview

I det følgende vil der være fokus på lærernes beskrivelser af deres oplevelser med projektet. Ligesom det var tilfældet i forbindelse med elevinterviewene, vil alle tre projekter i udgangspunktet blive behandlet samlet, men hvor det er relevant, vil der også være fokus på forskellene og de forskellige betingelser, projekterne er udført under. Interviewene vil blive behandlet ud fra tre hovedafsnit, henholdsvis "Ny arbejdsform", "Det procesorienterede fokus" og "Projekternes rammer: fordele og udfordringer". I forbindelse med projekternes nye arbejdsformer vil der være fokus på den kultur og de nye lærerroller, de fordrer. I afsnittet om det procesorienterede udgangspunkt vil der være fokus på sammenhængen mellem proces og produkt og på lærernes oplevelse af progression i arbejdet. Sidste del handler om fordele og udfordringer ved projekternes rammer, og her er temaerne faglige forskelle, lærersamarbejde og organisatoriske udfordringer.

Først vil der dog være fokus på lærernes definitioner af begrebet "formativ evaluering" for at afdække de eventuelle forskelle, der er i deres opfattelser af begrebet.

Lærernes definitioner af formativ evaluering

Alle interviewede lærere (og lederen) blev som det første spurgt om, hvordan de definerer "formativ evaluering". Her skal det bemærkes, at ikke alle i udgangspunktet opfattede temaet for deres projekter som "formativ evaluering". Nogle af lærerne var fx blevet bedt om at finde måder at arbejde med omlagt elevtid på, og først senere var de blevet opmærksomme på, at deres eget projekt var del af et mere overordnet fokus på formativ evaluering. Derfor er definitionerne af "formativ evaluering" i afsnittet her altså ikke nødvendigvis udtryk for, hvad de enkelte lærere har baseret deres arbejde på, men snarere på en refleksion efter gennemførelsen af projekterne. De udspringer således i højere grad af praktiske erfaringer end af forudgående didaktiske overvejelser.

Nogle lærere havde en forholdsvis klar definition af formativ evaluering, mens andre talte sig frem til en formulering med nuanceringer og præciseringer i en dialog med hinanden. Definitionerne har overordnet en række lighedstræk, men der er forskel på, hvad lærerne vægter i deres beskrivelser af, hvordan de opfatter formativ evaluering. Nogle af de bredere definitioner fokuserer på evalueringens karakter af at være fremadrettet og inkluderer dermed både feedback på produkter i proces og på færdige produkter:

Men i samme øjeblik at man som respons giver er fremadrettet i sin respons, også på et færdigt produkt, i forhold til næste færdige produkt, så synes jeg, at det er, hvad jeg ville kalde formativ evaluering. (Lærer, Fredericia, Gymnasium)

(...) enhver evaluering, der gives, mens der endnu er tid til at gøre noget ved det, er formativ. (Lærer, Fredericia Gymnasium)

Andre fremhæver på den anden side det at give feedbacken i proces som definerende for den formative evaluering. De peger på, at formativ evaluering handler om, at man som underviser er til stede undervejs i elevernes skrivprocesser:

Hvor man har mulighed for at være med til at forme eleverne, mens de er i gang, man har en indflydelse på vejledningsprocessen i hverdagen, når de rykker sig, og ikke kun, når de har leveret noget. (Lærer, Langkær, Gymnasium)

at være til stede i situationen (...)Så der er mere tid til den enkelte elev måske også. (Lærer, Langkær Gymnasium)

at man får minimeret afstanden fra instruktion til udførelse, til vejledning, til redigering og så til produktet bliver til i stedet for, at man først er med i den aller sidste fase. (Lærer, Langkær Gymnasium)

Det handler altså ifølge disse citater om at kunne guide eleverne i deres arbejde, mens de udfører det. Her er der tale om en positiv fremstilling, hvor lærerne oplever eleverne "rykke sig" og kommer tættere på den udvikling, de gennemgår, mens en mere negativ fremstilling fokuserer på, at lærernes tilstedeværelse i processen er en måde at undgå fejl på, som det fx udtrykkes i følgende citat:

en art profylaktisk behandling. Altså det vil sige, at man møder eleven der, hvor eleven er i processen, og så sørger man for, at de ikke når at gå hele vejen til månen forkert, men tidligt griber ind, der hvor der er (...) [Anden lærer:] Ja, de får nogle retningslinjer på deres arbejde ... og det har de brug for. (Lærere, Ørestad Gymnasium)

En af lærerne problematiserer, om der i virkeligheden er tale om en evaluering, når der er så stort fokus på proces:

jamen er det en evaluering, eller er det, vi laver, at vi hjælper eleverne i gang med at arbejde med et eller andet... det er altså ikke nødvendigvis knyttet til en vurdering af det, de har lavet, men giver dem hint til, hvordan kommer du videre i denne her situation, hvordan angriber du det her bedst, hvordan kan man gøre det på den bedste måde og sådan nogen ting. (Lærer, Langkær Gymnasium)

Det, der evalueres, i den formative evaluering er altså i lige så høj grad selve processen som det er produktet i proces, og som elevinterviewene også viste, bliver det i praksis somme tider også et spørgsmål om i det hele taget at hjælpe eleverne i gang med arbejdet ved at give dem nogle retningslinjer på processen, før de overhovedet har et produkt. Eller, som det udtrykkes af den interviewede leder på et af gymnasierne, så skal lærerne anviser eleverne nogle veje at gå:

Så det er noget med at få et billede af, hvad eleven kan og ikke kan i forhold til et opstillet mål, og så deraf anviser nogle veje for eleven at gå, hvis man vil tilegne sig en viden eller en kompetence i et fag. (Leder, Ørestad Gymnasium)

Her er det væsentligt, at anvisningen foregår ud fra et opstillet mål, som i dette tilfælde må være et bestemt læringsmål knyttet til faget eller mere specifikt til undervisningsaktiviteten. En lærer fra en af de andre skoler peger på en anden type mål, der ikke handler om viden og kompetence, men derimod om, at eleverne skal lære noget om arbejdsprocesser og måske også deres egne læreprocesser. Han siger:

(...) al denne snak om formativ evaluering er vel et udtryk for, at man gerne vil have dem til at lære noget fremadrettet, altså at de ikke opfatter noget, de laver, som det endelige værk. (Lærer, Fredericia Gymnasium)

Og hans kollega supplerer:

Jo, så det du tager med, det er, at man skal også inddrage elevens forståelse, eller synsvinkel ... opfattelse? (Lærer, Fredericia Gymnasium)

Pointen for læreren her er, at evalueringen kun er formativ, hvis den opfattes som formativ af eleverne. Det er altså ikke nok, at den gives på en bestemt måde og på et bestemt tidspunkt i processen – eleven skal også tage den til sig som formativ og lære at bruge den som sådan. Dette peger på en væsentlig problematik ved den formative evaluering, som handler om elevernes forventninger, og som giver sig udtryk i nogle konkrete udfordringer for lærerne. Disse forventninger hænger sammen med, hvordan eleverne er vant til at arbejde med skrivning fra tidligere, hvilket vil blive behandlet nærmere i næste afsnit.

Ny arbejdsform

Kultur

Den mest almindelige problemstilling, der bunder i elevernes forventninger, er nok spørgsmålet om, hvorvidt lærerne skal give karakterer eller ej:

(...) eleverne vil tit gerne have en karakter – det vil de i alt fald i udgangspunktet – så der er altid sådan en kulturkamp, der på en eller anden måde skal udkæmpes med dem om, om det er vigtigere at få en karakter for opgaven, eller det er vigtigere at blive bedre til at skrive.
(Lærer, Fredericia Gymnasium)

Her peger læreren på en helt overordnet problematik omkring formålet med arbejdet med skriftlighed, hvor han oplever, at eleverne har en forventning om en summativ vurdering, mens den måde, der arbejdes på i projektet, er formativ. Som det ses i citatet, opfatter læreren det som udtryk for en større modstilling mellem på den ene side vurdering og på den anden side læring, hvor det ligger implicit, at eleverne foretrækker vurderingen. En af årsagerne her til kunne være, at vurderingen i form af en karakter er et konkret synligt udtryk for, hvordan eleverne klarer sig, mens det måske kan være sværere for dem at se deres egen læring.

Ønsket om en karakter kan ses som et konkret udtryk for, hvad eleverne er vant til i forbindelse med skriftligt arbejde, men flere af lærerne beskriver også, hvordan de mere overordnet arbejder med at implementere nogen nye vaner omkring det skriftlige arbejde:

Men der er noget opdragelse i det ... vi prøver at opdrage dem til, at det er altså sådan, vi arbejder, vi arbejder med, at teksterne er ret offentlige, eller at de kan kigge på hinandens tekster, og at jeg kan kigge på jeres tekster, og jeg er helt med på, at vi er i en proces, og det er et udkast, og forsøge lidt at afdramatisere ... det er vigtigt, men også at gøre det til noget rutinemæssigt, at sådan arbejder vi med tekster. (Lærer, Ørestad Gymnasium)

Det handler altså om en form for opdragelse til at arbejde på en bestemt måde, eller om at skabe en bestemt kultur omkring skrivning og tekster, der dels handler om at vægte processen, og dels om at dele tekster med hinanden og på den måde gøre processen synlig.

Lærerrolle

Den anderledes kultur omkring arbejdet med skrivning med mere fokus på processen fordrer ikke bare, at eleverne tænker på en anden måde om deres tekster og arbejdet med dem, men betyder også, at lærerne

skal indgå i arbejdet i nye roller. Flere af lærerne tematiserer netop dette i interviewene, og overordnet peger de på to forskellige roller, hvilket hænger sammen med de to forskellige måder, de har arbejdet med den formative feedback på. På den ene side er der rollen som den, der giver feedback i forbindelse med omlagt elevtid, og på den anden side er der rollen som den, der faciliterer, at eleverne giver hinanden feedback, i de projekter, hvor der indgår elevfeedback på tekster. En af de lærere, der arbejder med lærerfeedback i den omlagte elevtid betegner sin rolle som en vejlederrolle:

(...) altså en vejledende rolle ... en vejlederrolle frem for en underviser-skråstreg-lærerrolle.
(Lærer, Langkær Gymnasium)

Det mere procesorienterede arbejde med skriftlighed stiller andre krav til lærerne, end når de leverer en summativ tilbagemelding på et stykke skriftligt arbejde, fordi lærerne nu også skal forholde sig til processen og i situationen vurdere, hvordan de bedst hjælper den enkelte elev videre. Når undervisningssituationen ændres, ændres lærerens rolle også, og den samme lærer fremhæver senere i interviewet, at den ændrede rolle også er noget, der skal læres. På spørgsmålet om, hvad der er det vigtigste, hun har lært, svarer hun:

Måske også kendskab til sin egen rolle som vejleder ... der er vi jo også i gang med at lære, hvordan man lige skal evaluere mundtligt, for at de rykker sig videre. Det tror jeg da også, at der sker en udvikling der. (Lærer, Langkær Gymnasium)

Det kan være svært for eleverne at vænne sig til at arbejde med tekster, på andre måder end de har været vant til, men som det fremgår, er det altså heller ikke nødvendigvis nemt for lærerne. Her er der sandsynligvis nogle faglige forskelle, fordi nogle fag har mere tradition for, at lærerne er til stede undervejs i arbejdsprocessen end andre. Dette vil blive behandlet nærmere i afsnittet "Faglige forskelle".

Når der arbejdes med elevfeedback, bliver en af udfordringerne for lærerne ikke, hvordan de skal vejlede eleverne, men måske snarere, hvordan de skal undlade at vejlede dem:

(...) Jeg synes, det er svært at finde min rolle i det, fordi på den ene side, så synes jeg egentlig, jeg bør holde mig væk, men på den anden side, så har jeg også meget lyst til at være fluen på væggen, og når jeg har lyst til at være fluen på væggen, hvorfor har jeg så egentlig det? Det er jo i virkeligheden en eller anden bedømmertrang, som man jo også har som underviser, at man vil jo egentlig gerne lige høre, hvem er det egentlig, der giver den gode respons, og hvad er det de kommer med (...) (Lærer, Fredericia Gymnasium)

Her udtrykker læreren en modsætning mellem på den ene side et "bør" – altså at han bør holde sig i baggrunden for at give eleverne et rum til at give hinanden feedback i fred – og på den anden side en iboende bedømmertrang, der handler om at overvære situationen for på den måde at kunne vurdere, hvor gode eleverne er til at give feedback, for at kunne bruge dette i et bedømmelsesperspektiv. Det peger på en generel dobbelthed, der opstår, når der er fokus på processen, samtidig med at lærerne i sidste ende også skal give en karakter og derfor skal have noget at vurdere denne karakter ud fra. Den samme lærer peger i næste del af interviewet på en anden vanskelighed ved lærerens rolle i forbindelse med elevfeedback:

(...)og så går man en gang imellem, det har jeg også oplevet flere gange, og overhører noget, som man synes "ej, det skulle du nok ikke have sagt", og hvad gør man så, og nogen gange

læser dem over skulderen og opdager noget, som måske ikke var skide godt, og skal man så gribe ind midt i det hele, eller skal man vente, eller skal man vente helt og lade dem gå planken ud, hvad man egentlig skal, det synes jeg er en svær ... jeg synes, det er svært at finde min rolle i det. (Lærer, Fredericia Gymnasium)

Hvor den forrige del af citatet altså handlede om lærerens trang til at være til stede for at kunne anvende det, han hører, i en overordnet vurdering af eleverne, peger han her i stedet på den mere umiddelbare trang til direkte at gribe ind i selve feedbacksituationen for at sikre kvaliteten af feedbacken. Det øgede fokus på proces betyder på den ene side en større grad af kontrol fra lærerne, fordi de styrer processen mere end normalt, men samtidig har de mindre kontrol end normalt med elevernes produkter. Dette leder videre til næste afsnits tema.

Det procesorienterede fokus

Synlig proces – skjult produkt

Det er gennemgående i alle tre skolars projekter, at der arbejdes på måder, der strækker elevernes skriveprocesser over længere tid, end de sandsynligvis ville have varet, hvis eleverne havde arbejdet alene derhjemme, og at de samtidig gør processerne mere offentlige – enten eleverne imellem eller mellem den enkelte elev og læreren. Dette er en naturlig følge af arbejdet med formativ evaluering, men i flere af projekterne er det også et mere grundlæggende mål i sig selv. En af lærerne udtrykker det således:

Det er det, vi gerne vil facilitere, fordi vi vil gerne have adgang til deres skriveprocesser ... det er rigtig svært at lære at skrive, og de her akademiske opgaver er måske særligt svære at lære at skrive, så vi har tidligere oplevet elever, der knækker halsen på den her opgave, fordi de har svært ved at finde ud af, hvad de skal bruge os til, især svage elever har svært ved at modtage vejledning, så vi er nødt til at finde nogle måder, hvorpå vi kan kile os ind i deres arbejdsproces. (Lærer, Ørestad Gymnasium)

Det handler altså om at hjælpe eleverne i processen, men måske også om en større grad af kontrol med den proces som en vej til at kunne hjælpe dem bedst muligt og – som det fremhæves i citatet – i det hele taget at gøre dem modtagelige for hjælpen ved at "kile sig ind". Det fremgår både af projektbeskrivelserne og de observationer, vi har foretaget af undervisningen, at rammerne for den formative evaluering har fyldt lige så meget i projekterne, som selve feedbacken. Lærerne har således ikke kun måttet forholde sig til, hvordan de skulle give (eller facilitere) formativ feedback og på hvad, men også hvordan tekstarbejdet mere overordnet skulle organiseres, så der i det hele taget var mulighed for feedback i et fremadskridende arbejde med skrivning. Som elevinterviewene viste, var det da også et vigtigt udbytte for mange af eleverne, at de var blevet støttet i og havde fået konkrete redskaber til deres skriveprocesser.

Den understøttede, synliggjorte skriveproces er en fordel for mange af eleverne, men den giver også lærerne indblik i et område, som normalt er skjult for dem, og det kan være en hjælp, når de skal vejlede eleverne om deres skrivning. En af lærerne beskriver, hvordan hun gennem indblikket i skriveprocessen er blevet klogere på, hvad de enkelte elever har problemer med i forbindelse med det skriftlige arbejde:

Altså nogen skal arbejde rent sprogteknisk med at få tingene til at hænge sammen, andre de skal have mere hjælp i forhold til det analytiske, eller hvad de nu sidder og bakser med. Det er

ikke altid, man kan se det i en færdig tekst, men det kan man se, når de sidder med det.
(Lærer, Langkær Gymnasium)

I et mere traditionelt arbejde med skriftlige afleveringer vil eleverne sidde og skrive derhjemme, og læreren vil udelukkende se det færdige produkt. Hele processen frem mod den færdige tekst er således usynlig for læreren, og selvom den afleverede tekst sandsynligvis viser nogle af elevens vanskeligheder i form af mangler i teksten, er der altså ifølge citatet herover nogle vanskeligheder, der kun er synlige i processen. Den mere offentlige proces er derfor også en mulighed for lærerne for at lære eleverne og deres individuelle vanskeligheder bedre at kende. Dette kendskab til den enkelte elevs arbejdsproces gør på sigt lærerne bedre til at give feedback tilpasset den enkeltes behov:

Jo længere vi er kommet hen i processen, synes jeg, det går bedre og bedre, men det har nok også noget at gøre med, at man kommer til at lære eleverne bedre at kende, tror jeg, også i de klasser, hvor man ikke er primærlærer. Man kommer tættere på dem og ved, ham her, han skal tages på den måde, og ham her bliver meget frustreret, hvis han går i stå, eller hun skal roses og anderkendes, og det er den måde, hun rykker sig på. Det... jeg tror også, det har noget at gøre med kendskab til eleverne. (Lærer, Langkær Gymnasium)

Det handler altså ikke kun om, *hvad* det er eleverne skal vejledes i forhold til, men også om *hvordan* vejledningen gives for at gøre eleverne bedst muligt i stand til at bruge den. Som det fremgår af citatet handler det fx om frustration, ros og anderkendelse, hvilket peger på en personlig dimension snarere end en faglig. Læreren skal altså i sin vejlederrolle ikke bare kunne se, hvilke faglige vanskeligheder den enkelte har, men skal også kunne vejlede med udgangspunkt i elevens personlighed og tilgang til læreprocesser. Fordelen for eleverne er i den sammenhæng, at de – i hvert fald ideelt set – får en differentieret vejledning, der både er tilpasset deres faglige niveau og deres måde at arbejde med stoffet på.

Generelt beskriver både elever og lærere en række positive effekter af den synliggjorte skriveproces. Eleverne bliver mere opmærksomme på, hvilke redskaber de kan benytte i processen, og lærerne bliver mere bevidste om den enkeltes læreproces og kan dermed støtte eleverne bedre i skrivningen. Lærerne påpeger dog også nogle ulemper ved det store fokus på proces. En af disse er, at eleverne ikke altid får brugt den nødvendige tid på opgaverne:

(...) nu er det jo mere sådan, at opgaven er ikke at løse opgaven, opgaven er at være til stede i to timer og arbejde med opgaven, og det betyder, at dem, der egentlig har behov for at bruge noget mere tid på det, de gør det ikke, fordi de er jo færdige, når tiden er gået. Og det er ikke fordi de ikke er pligtopfyldende osv., men det er fordi opgaven er lavet om til at arbejde med det i to timer, i stedet for at løse opgaven. (Lærer, Langkær Gymnasium)

Fokusset på proces giver sig ikke kun udslag i, hvordan der arbejdes, men også i hvilke rammer der er for arbejdet, og hvad der derigennem prioriteres. Det bliver vigtigere, *at* der produceres noget, end *hvad* der produceres, hvilket ligger i forlængelse af visse elevs efterlysning af muligheden for at kunne arbejde mere i dybden, som blev behandlet i forbindelse med elevinterviewene. Men hvor elevernes vurdering naturligt nok baserede sig på deres egne konkrete erfaringer med skrivearbejdet i omlagt elevtid, peger læreren i citatet her på, at der måske er nogle overordnede strukturer i måden opgaverne præsenteres på, der implicit lægger op til en bestemt tilgang til arbejdet. I sidste ende er dette måske en kommentar til hele

systemet med elevtid som "valuta" frem for fx antal afleveringer, men det, der er interessant i denne sammenhæng, er påpegningen af, at når processen bliver trukket i forgrunden, ryger produktet i baggrunden, hvilket også ses i følgende citat:

(...) Men vi oplever stadigvæk, at eleverne så spørger "skal det her afleveres?". Og det er jo sådan "Kan det betale sig, jeg skriver det her ordentligt ned", kunne de ligeså godt have sagt... og det betyder, at i den forstand er eleverne jo ikke sådan i deres opfattelse af tingene blevet flyttet, de sidder stadig med den der "skal jeg skrive det ned af hensyn til mig selv, eller skal jeg give det videre til andre". (Lærer, Langkær Gymnasium)

Når ikke produktet skal afleveres (til enten læreren eller andre elever), prioriterer eleverne det altså ifølge læreren her mindre. De bliver mindre fokuserede på at lave et godt produkt, når der ikke er en modtager.

Et sidste element, der skal fremhæves i forbindelse med proces-produkt-problematikken, er sammenhængen mellem det formative fokus på proces og skolesystemets mere overordnede summative vurdering i form af karakterer. En af lærerne beskriver, hvordan det er sværere at give karakterer, når der arbejdes med fokus på processen:

Jo, der er et problem i forhold til, at man aner ikke, hvordan den enkelte elev, altså ikke i helt samme grad i hvert fald, hvordan det går med den enkeltes skriftlige progression, fordi man ikke har en ... man har ikke særlig mange produkter, man tager med hjem og kigger på. Jo man vejleder, og så er den session måske graveret et eller andet sted i hjernevindingerne, men det er jo ikke noget, jeg sådan kan huske fra gang til gang. Jeg kan godt huske, den og den plejer at være ret dygtig, men at kunne give dem en karakter på baggrund af noget, det er jo sådan set en udfordring. (Lærer, Langkær Gymnasium)

Mens processen bliver mere synlig, og lærerne på nogen måder oplever at lære eleverne og deres arbejde med det faglige stof bedre at kende, er det samtidig mindre synligt for dem, hvor eleven er i forhold til en specifik standpunktsvurdering. Dette hænger sammen med, at der flyttes lærertimer fra rettet arbejde til vejledning i processen, hvilket betyder, at lærerne har mindre tid til at forholde sig til de afleverede produkter og for de flestes vedkommende derfor også ser færre af disse. Måske er det også en medvirkende faktor til den "trang" til at vurdere elevernes feedback til hinanden, som en af lærerne beskrev i et citat tidligere. Når man har færre produkter at vurdere (eller i hvert fald mindre tid til det enkelte produkt), kan en mulighed være at bruge sit indblik i elevernes proces til at vurdere deres standpunkt.

Progression

De fleste af projekterne havde ved tidspunktet for observationer og interviews været i gang i mindre end et halvt år, og i kombination med at de fleste lærere i den periode har set færre færdige produkter fra eleverne end normalt, er det svært at vurdere, om der sker en progression i elevernes skriftlige kompetencer. Ikke desto mindre udtrykker lærerne – bortset fra dem, der underviser i matematik – en generel fornemmelse af, at eleverne bliver bedre til at skrive end normalt:

Og de bevæger sig. Jeg synes, at der sker en udvikling med dem skriftligt. Nu er det selvfølgelig meget svært at sammenligne klasser, men jeg tror ikke, at den er mindre, end hvis man havde

haft nogle ganske normale opgaver, det synes jeg bestemt ikke. De er blevet gode til at genkende genretræk, synes jeg. (Lærer, Langkær Gymnasium)

Enkelte af lærerne har forsøgt sig med deres egne mere systematiske sammenligninger af opgaver ”før og efter”, men det er naturligvis svært at sige noget generelt, i forhold til om eleverne faktisk bliver bedre til at skrive, på så lille et grundlag. Citatet herover dækker dog meget godt den fornemmelse af progression i arbejdet, som de fleste af lærerne gav udtryk for.

Hvor det er svært at observere, om de skriftlige produkter bliver bedre i sidste ende, er der flere af lærerne, der har observeret, at den feedback, eleverne har givet til hinanden, er blevet bedre, efterhånden som projektet er skredet frem:

Så det jeg har oplevet, de par gange jeg har prøvet det, det er, at de er blevet bedre til at give respons, men de er stadigvæk ikke helt i land i forhold til at tage responsen ind og så rent praktisk kunne bruge den til at omarbejde deres produkt. (Lærer, Fredericia Gymnasium)

Og samme lærer siger lidt senere i interviewet:

Jeg kunne også høre anden gang, at nogle af de ting, som jeg har kommenteret i den første aflevering, at der er nogen af dem, der tager det med i deres responsprog, og det synes jeg sådan set er ... det er for mig grund nok til at det bør køre over en periode (...) (Lærer, Fredericia Gymnasium)

Det, læreren peger på i de to citater her, er for det første, at der sker en udvikling, men at denne udvikling kun lige er startet. Hvis man for alvor skal kunne spore et udbytte hos eleverne i form af bedre skrivekompetencer, kræver det systematisk arbejde over længere tid. For det andet peger han på, at det at kunne forholde sig analytisk/kritisk til andres tekst og formulere en brugbar feedback ikke nødvendigvis betyder, at man også kan anvende feedback fra andre på sin egen tekst. Der er altså et spring mellem analytisk kompetence og praktisk kompetence, som det tager tid at overvinde.

Projekternes rammer: fordele og udfordringer

Faglige forskelle

Indtil videre er lærernes erfaringer blevet behandlet samlet, men det følgende afsnit vil pege på nogle af de forskelle, lærerne har oplevet, som kan bunde i deres forskellige fagligheder og de arbejdsmetoder, der ligger i de enkelte fag. Overordnet set er der i de tre skolars projekter arbejdet inden for fagene dansk, historie, engelsk, matematik, fysik og kemi, og de største forskelle ligger ikke overraskende mellem på den ene side dansk og engelsk og på den anden side matematik. De øvrige naturvidenskabelige fag har ikke skilt sig ud på samme måde som matematik, hvilket sandsynligvis skyldes, at der i fysik og kemi er arbejdet med rapportskrivning, som minder om den skriftlighed, der ligger i dansk og sprogfagene, mens der i matematik er arbejdet med mere konkret opgaveløsning. Skriftligheden i matematik er således væsentligt anderledes end i de andre fag, og derfor opleves det væsentligt anderledes for matematiklærerne at arbejde med eksempelvis omlagt elevtid, end det gør for de øvrige lærere:

(...) når vi har talt med kolleger i engelsk og dansk, så har det nok adskilt sig der, at i matematik, der har vi skriftlighed inde på mange måder i det daglige, små sekvenser. Og derfor

så ser vi det nok ikke som så meget nyt ud over to-lærer-ordningen, og så det at man selvfølgelig har bedre tid til at give dem feedback. (Lærer, Langkær Gymnasium)

Det interessante her er, at det problematiske for matematiklærerne ikke er det at arbejde med skriftlighed, men snarere at det egentlig i høj grad minder om den måde, de normalt arbejder på. Det at være til stede, mens eleverne arbejder med stoffet, og vejlede eleverne i processen, er ikke nyt for matematiklærerne. Det nye er de rammer, arbejdet er kommet ind i, og det giver nogle problemer:

(...) de kan ikke holde koncentrationen om det samme i to lektioner, og der er det, at det vi jo normalt gør i matematik, det er, at vi har indrettet os efter, hvad kan de kapere, og sige, hvor stor en mængde teori, kan vi have, så er vi nødt til at lægge noget andet ind, og så skifter vi sådan løbende med forskellige ting, og så går det. Og der er det her jo sådan lidt et skridt i den forkerte retning, kan man så sige med nogle lange sekvenser med det samme... det kunne man så tage og løse ved at sige, så behøver vi ikke køre dobbelttimer, men kun enkelttimer og sådan noget, men altså den model, der har kørt i år, der løber vi så ind i nogen af de problemer, som vi ellers kompenserer for til hverdag. (Lærer, Langkær Gymnasium)

Matematiklærerne oplever ikke den fleksibilitet, de har i de almindelige timer, fordi den ramme, der er givet for arbejdet med omlagt elevtid, er, at eleverne skal arbejde med opgaveløsning to lektioner i træk. Det første problem, der fremhæves af matematiklærerne, handler altså om de arbejdsmetoder, der ligger i faget.

Et andet problem, matematiklærerne peger på, handler mere direkte om det faglige i form af indhold og dermed de læringsmål, der ligger i faget. De fremhæver, at en følge af, at eleverne ikke skal aflevere så meget arbejde som normalt, er, at de ikke tager arbejdet så seriøst og dermed ikke får trænet tilstrækkeligt:

Og det betyder jo, at i et fag, hvor man har et forholdsvis stort behov for at træne, og det har man i matematik ... altså hvis det skal være sjovt, og man skal komme nogen vegne, så er der sådan noget basalt, der skal kunnes, og det er jo så det, der er blevet skåret ned på, og det giver så nogen problemer, at det er de ikke så gode til. (Lærer, Langkær Gymnasium)

I en anden formulering om samme emne hedder det:

(...) hos os [matematik] der er det lidt ... altså faget er jo sådan meget med at man får nogle færdigheder, og de færdigheder bygger man ovenpå i andre emner, man bygger egentlig tit ovenpå, og så kommer ... jo mere man har lært af de færdigheder, jo mere kreative opgaver bliver det så, man kan lave på længere sigt. Og der er i hvert fald min bekymring, at de ikke får trænet så meget i selve færdighedsbegrebet. (Lærer, Langkær Gymnasium)

I begge citater fremhæves behovet for færdighedstræning i matematik. Der er nogle ting, eleverne skal kunne, før de kan begynde at løse mere komplicerede opgaver, og lærerne oplever, at der ikke er tid nok til at lære de basale færdigheder, fordi der er skåret i antallet af afleveringer til fordel for det procesorienterede. Forskellene mellem dansk og engelsk på den ene side og matematik på den anden side hænger muligvis sammen med de forskellige taksonomier, fagene bygger på. Traditionelt benytter de

humanistiske fag Blooms taksonomi¹, mens de naturvidenskabelige fag i højere grad forholder sig til SOLO-taksonomien². I en taksonomisk trappemodel som fx Blooms kan man godt springe trin over i arbejdsprocessen for at vende tilbage til dem senere, mens det er sværere i en SOLO-taksonomisk forståelse, hvor de enkelte trin repræsenterer forskellige niveauer af kompleksitet, og man derfor ikke kan arbejde med fx komplekse opgaver, før man har styr på løsningen af de mindre komplekse øvelser. Normalt ville man i matematik have en række afleveringer, der netop trænede det basale, men med den mere procesorienterede arbejdsform, er der færre afleveringer og derfor også mindre træningstid. Den omlagte elevtid svarer ikke for alle elever til den tid, de ville have brugt på opgaverne derhjemme. Nogen har brug for mere tid, så når de kun arbejder med det, i den tid de sidder på skolen, får de ifølge læreren her ikke trænet nok.

De faglige forskelle betyder, at matematiklærerne ikke har samme oplevelse af progression i elevernes skriftlige arbejde, som de øvrige lærere. En af dem siger (med det forbehold, at der er en række usikkerheder, når man sammenligner klasser med hinanden):

Men det er da mit klare indtryk, at de er ringere til det skriftlige, og de har mindre overblik end de sådan har haft før, og det er det med at få øvet ting, så man kan det. (Lærer, Langkær Gymnasium)

Der er altså ifølge matematiklærerne nogle begrænsninger ved at arbejde med omlagt elevtid i netop matematik, som i sidste ende betyder, at elevernes læringsudbytte bliver lavere end normalt.

Lærersamarbejde

Hvor der er forskel på de enkelte læreres oplevelse af fordele og ulemper ved de konkrete måder at arbejde med formativ evaluering på, er der til gengæld bred enighed på tværs af både fag og skoler om, at det har været en fordel at arbejde sammen med andre lærere i projekterne. På Ørestad Gymnasium har et væsentligt element i projektet været det, at arbejdet med formativ evaluering var forankret i refleksive teams af lærere, og her udtaler en af lærerne:

(...) Vi producerer en bedre undervisning, og vi får nogen gladere elever og nogen bedre elevprodukter altså, jamen det er da win-win-win (...) [Interviewer: Bedre på hvilken måde?] Jamen, det skaber en mere bevidst undervisning, en mere reflekteret undervisning, og der bliver større elevaktivitet også, vi får fat i flere elever. (Lærer, Ørestad Gymnasium)

Umiddelbart er der ikke nogen logisk sammenhæng mellem lærersamarbejde og større elevaktivitet, men lærerne forklarer videre i interviewet, hvordan det er en fordel, at de er flere til at få konkrete ideer til undervisningsaktiviteter, og det betyder i sidste ende, at de får inkorporeret mere elevaktivitet i deres undervisning. Samtidig kan de øvrige elementer, læreren peger på i citatet – mere bevidst undervisning og mere reflekteret undervisning – måske også føre til mere varieret undervisning med flere elevaktiviteter. I og med lærerne bliver mere bevidste om deres didaktiske valg i kraft af, de skal ekspliciterer dem for kollegerne, træffer de måske også på sigt mere velfunderede didaktiske valg.

¹ Bloom et al. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: McKay.

² Biggs & Collins (1982) *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press

Lærerne oplever det klart som en fordel i forhold til deres egen praksisrefleksion at være fælles om projekterne, og disse fordele udmønter sig altså på sigt også i fordele for eleverne som fx mere elevaktivitet i undervisningen. En lærer fra projektet med fokus på elevfeedback peger på en anden fordel for eleverne:

Nu er de jo, som du også har nævnt, [den anden lærer], på mange måder positivt ramt af at [dansklæreren] og jeg har arbejdet meget med det, og begge to været med hele vejen. Vi arbejder med det på tredje år nu og kender hinandens sprog omkring det, og jeg tillader mig tit – når jeg snakker med dem om det her – så siger jeg ”men det er jo det [dansklæreren] han mener, når han siger sådan og sådan”. (Lærer, Fredericia Gymnasium)

I citatet henviser læreren konkret til, at de har arbejdet med brugen af ”forbinderord” i elevernes tekster i både kemi og dansk, og han peger altså her på, at det, at lærerne har et fælles sprog om skriftlighed og også er bevidste om de fagafhængige forskelle i deres måde at bruge dette sprog på, er en fordel. Lærerne kan fokusere på de samme formidlingsmæssige aspekter, når de arbejder tæt sammen, men de kan også hjælpe eleverne med at overføre deres viden om disse aspekter fra fag til fag ved direkte at pege på forskellene.

Det er interessant i denne sammenhæng, at alle tre skoler har haft lærersamarbejde som en del af deres projekt, selvom det ikke var en del af projektoplægget. Det tyder på, at det er en umiddelbart meningsfuld måde at arbejde med denne type projekter på.

Organisatoriske udfordringer

Alle projektets lærere var overordnet set positive over for projekterne og ønskede i det store og hele at arbejde videre med dem. Når de blev spurgt til, hvilke udfordringer eller problemer de så i forbindelse med projekterne, pegede de fx på konkrete undervisningsgange, der ikke havde fungeret så godt, fordi sværhedsgraden af de opgaver, eleverne var blevet stillet, havde været for høj. Men bortset fra det pegede de næsten udelukkende på elementer, der på den ene eller anden måde havde med de organisatoriske strukturer at gøre, og det sidste fokuspunkt i forbindelse med lærerinterviewene vil derfor være de organisatoriske udfordringer, projekterne er underlagt.

Alle projekterne har indeholdt nye arbejdsformer på minimum to niveauer – dels i forhold til selve undervisningen og dels i organiseringen af undervisningen som samarbejder mellem flere lærere – og det har naturligt nok betydet, at lærerne ikke har kunnet fokusere lige meget på alle elementer af projekterne. I forhold til det fremtidige arbejde siger en af lærerne om muligheden for at fortsætte med at arbejde sammen i de samme par:

(...) Der ville helt sikkert også komme noget tryghed i det der med, at man ville kunne genbruge nogen af de kreative skrivelser, vi har sat os ned og formuleret, altså så man kunne tænke noget mere ind i det der med ... eller tænke noget mere over det med niveaudeling og altså, hvad der fungerer i den her klasse, og hvad der fungerer i den her klasse i forhold til at niveaupdele. (Lærer, Langkær Gymnasium)

Det, at lærerne har skullet tænke nyt på flere forskellige parametre på samme tid, betyder, at der har været meget fokus på udviklingen, og dermed har der, som læreren påpeger her, været mindre tid til at tænke over de pædagogiske og didaktiske valg på detailniveau. Læreren forventer, at der vil ”komme mere tryghed” i arbejdet på sigt, når man kan genbruge materiale og ikke skal opfinde alt fra bunden. Man må

formode, at baggrunden for dette citat er, at det netop ikke altid har været trygt for lærerne at arbejde med så mange ubekendte på en gang.

Det manglende overskud til at fokusere på enkeltelementer af projektet hænger ikke nødvendigvis kun sammen med de mange nye elementer, lærerne skal forholde sig til samtidig, men måske også med den tid, de har til rådighed at gøre det i. En af lærerne beskriver situationen således:

Vi er meget ramt af effektivisering, at vi skal løbe hurtigt, så det betyder, at til sådan et projekt her, der har vi skullet mødes i vores frokostpause i går, og vi har haft meget svært ved at finde et tidspunkt, hvor vi alle sammen kan mødes, fordi vores skema er fyldt helt ud med noget vi skal (...) (Lærer, Ørestad Gymnasium)

Det, der peges på her, er, at lærerne har brug for at mødes og tale om projekterne, men i praksis er der nogle strukturelle problemer ved det, som helt konkret handler om tid. Læreren her peger på det som et spørgsmål om effektivisering, altså at tiden simpelt hen ikke er der, men sidste del af citatet peger på endnu et problem, som har med kompleksitet at gøre. Når flere lærere er involveret, er der også flere skemaer, der skal passe sammen, og det giver nogle praktiske, logistiske problemer og gør det sandsynligvis også sværere at overskue projektet og dermed planlægge det. Løsningen for lærerne er i dette tilfælde blevet at mødes i frokostpausen, og nogle af de andre lærere har lignende erfaringer:

Men der er forskel på om man snakker om det, sådan at man får ... nogen får luftet deres frustrationer over en eller anden klasse, eller der er et eller andet, man har moret sig over eller sådan noget – det bliver sådan historien ved frokostbordet – eller hvis man satte sig ned og holdt møder om klassen eller lavede fælles forberedelse, hvor man sagde, ”hvad kan vi nu gøre her for, at den situation fører til, at det bliver anderledes næste gang” og sådan noget. Altså, på den led sker der ikke noget, der er anderledes. (Lærer, Langkær Gymnasium)

Sammenhængen for citatet herover var en fremhævnings af, at samarbejdet lærerne imellem betyder, at frokostsnakken er blevet mere konkret, fordi de kender hinandens klasser bedre, og dermed kan forholde sig bedre til hinandens erfaringer med klasserne. Men det er væsentligt at bemærke, at den stadig har karakter af frokostsnak, fordi der netop ikke er sat tid af til formaliserede møder lærerne imellem.

Eftersom afsnittet her fokuserer på de organisatoriske udfordringer, vil fokus i sidste del kort blive vendt mod ledelsesinterviewet. På spørgsmålet om, hvordan lederen oplevede, at lærerne på hans skole tog imod projektet, svarede han:

Jeg oplever stor entusiasme i det, det virker som om, det er et vigtigt felt for dem at udvikle. Jeg oplever også, at det er svært med sådan et setup i en hverdag, der bare løber hurtigt, og der er en masse koordinering, som jo ofte kommer til at spænde ben for det, der er indholdet (...)

Interviewer: Kan I som skole lette de strukturelle vanskeligheder, eller ligger det højere oppe?

Det der har været ønsket, det var, at vi i høj grad kunne rydde en halv dag eller en hel dag til at få planlagt i dybden med nogen ting. Når det er to-timers møder, så får man lige taget hul på

et eller andet, og så får man ikke færdigbehandlet det, og så skal man starte forfra igen ... og det tror jeg såmænd godt vi som skole kan finde vej med og få til at fungere (...).

Ifølge lederen her er det altså muligt at løse nogle af de problemer, lærerne oplever med at mødes, men det er ikke kun et spørgsmål om at finde tiden, men også at finde nok sammenhængende tid. Ifølge både lærerne selv, og altså også lederen her, virker det som om, motivationen fra lærerne i høj grad er der, men rammerne og den organisatoriske opbakning er vigtige for, at projekter som disse kan føres ud i praksis på en måde, hvor der bliver lagt den nødvendige tid i dem.

Opsummering på lærerinterview

Ligesom i interviewene med eleverne var projekternes store fokus på proces også et gennemgående tema i lærerinterviewene. Lærerne oplever deres projekter som udtryk for en større kulturændring i arbejdet med skriftlighed, der både indebærer, at eleverne skal tænke anderledes om skriftligt arbejde, og at lærerne selv skal indgå i nye roller i arbejdet. På elevsiden handler det i høj grad om at skabe en kultur, hvor skriveprocessen ikke længere er noget privat, men synliggøres gennem fx at dele tekster og ideer med hinanden. I forhold til deres egen rolle beskriver lærerne den i højere grad som en vejlederrolle frem for en traditionel lærerrolle.

Nogle af de ulemper, lærerne ser ved projekterne er fx, at det store fokus på proces skubber produkterne i baggrunden, hvilket bl.a. kan gøre det sværere for lærerne at vurdere, hvor eleverne er rent fagligt. Samtidig er der nogle faglige forskelle, der bunder i forskellige arbejdsformer og taksonomier, og som betyder, at især matematiklærerne har oplevet problemer med de nye måder at arbejde på. Sidst men ikke mindst er der en række organisatoriske udfordringer, der fx har vanskeliggjort lærernes samarbejde – et element, de ellers er meget positive over for.

Afrunding

Bred understøttelse af skriveprocesser kræver ny kultur og nye roller

Observationer og interviews har vist, at arbejdet med formativ evaluering i relation til skriftlighed på de tre skoler udmønter sig i en bred palet af arbejdsmetoder, der dog har de fællestræk, at de alle fokuserer på proces. I det hele taget er det blevet tydeligt, at arbejdet med formativ evaluering i forhold til skriftlighed er langt mere omfattende end bare det at give elever en fremadrettet feedback på deres tekster. Det indebærer en særlig kultur omkring tekstarbejde og fordrer, at både elever og lærere tænker procesorienteret, vægter læring frem for vurdering og ser skriveprocessen som et kollektivt anliggende frem for et individuelt. I praksis har det betydet, at rammerne omkring den formative evaluering har fyldt mindst lige så meget i projekterne som selve den formative evaluering, og lærerne har skullet tænke bredt i tilrettelæggelse og stilladsering af elevernes skriveprocesser.

Den understøttede, synliggjorte skriveproces er en fordel for mange af eleverne, og et af de væsentligste læringsudbytter for eleverne ligger i høj grad i en større bevidsthed om skriveprocessen, men også i en større genrebevidsthed. Interviewene med både lærere og elever viser dog også, at det er svært at vurdere, hvorvidt eleverne egentlig er blevet bedre til at skrive. Dette hænger sammen med et andet element, som interviewene ligeledes peger på, nemlig at det at tage denne kultur til sig og lære at indgå i den på den bedste måde er en lang proces, der tager tid for både elever og lærere. Den anderledes kultur fordrer nemlig også, at elever og lærere indgår i arbejdet i nye roller. For lærernes vedkommende betyder det, at de somme tider i højere grad skal påtage sig en vejlederrolle end en lærer- eller bedømmerrolle og i andre tilfælde (fx i forbindelse med elevfeedback) skal fungere som facilitatorer af elevernes arbejdsprocesser uden at blande sig for meget i, hvordan eleverne går til arbejdet, mens det står på.

Samarbejde øger refleksionen for både lærere og elever

Samtidig viser projekterne, at der er en række strukturelle og organisatoriske aspekter, der spiller ind på arbejdet overordnet set. Et af disse er, at det er en fordel at være flere lærere, som på den ene eller anden måde samarbejder om denne type projekter. Lærersamarbejdet er en fordel for eleverne, fordi kulturen kommer til at stå stærkere, og det bliver tydeligere for dem, hvad skriftlighed betyder i de forskellige fag, og det er samtidig en fordel for lærerne, fordi de på den måde kan bruge hinanden som sparringspartnere, hvilket giver mulighed for fælles refleksion over såvel praktisk planlægning som pædagogiske og didaktiske valg.

Det er ikke bare på lærersiden, at samarbejde har spillet en væsentlig rolle i projekterne. På alle tre skoler har eleverne på forskellige måder haft glæde af hinanden i skriveprocessen – til ideudveksling, tekstfeedback og hjælp med det faglige stof – og interviewene viser, at de i høj grad er reflekterede over fordelene ved dette. På samme måde som lærerne oplever at blive mere bevidste om deres pædagogiske og didaktiske valg, viser interviewene med eleverne, at de bl.a. bliver mere bevidste om deres egne valg i forbindelse med deres tekster, når de har mulighed for at diskutere dem med hinanden og give feedback undervejs i skriveprocessen.

Faglige forskelle

Både elevernes og lærernes beskrivelser af og refleksioner over deres erfaringer med projekterne har mange lighedstræk på trods af de forskellige måder, projekterne er udmøntet på på de tre skoler. Der lader dog til at være nogle faglige forskelle, som spiller ind og har resulteret i forskellige erfaringer. Det er især

matematiklærerne, der oplever nogle uhensigtsmæssigheder i arbejdsmåderne i forbindelse med omlagt elevtid. Det skyldes ikke, at arbejdsmåderne er uvante for dem, men snarere tværtimod, at det at være til stede, mens eleverne arbejder med opgaver, og kunne give dem feedback undervejs i høj grad midler om, hvordan man normalt arbejder i matematik, men uden den mulighed, de normalt har, for at veksle mellem elevarbejde og læreroplæg. Derfor opleves den omlagte elevtid af matematiklærerne som en mindre fleksibel arbejdsform, end de er vant til. En anden erfaring for matematiklærerne er, at der på grund af det lavere antal afleveringer end normalt ikke er nok muligheder for, at eleverne får trænet de basale færdigheder, som de fremhæver som særligt vigtige i netop matematik. De øvrige naturvidenskabelige fag, der har deltaget i de tre projekter, har ikke oplevet de samme vanskeligheder, og dette skyldes sandsynligvis, at de ikke har arbejdet med opgaveregning men derimod med mere prosaprægede genrer som rapporter. Forskellene med hensyn til det oplevede udbytte af projekterne handler både om fagenes arbejdsmetoder og om de genrer, der er tilgængelige inden for det enkelte fag.

Tid og logistik som væsentlige organisatoriske og strukturelle udfordringer

Der er bred enighed blandt lærerne om, at det overordnet set er meningsfuldt at arbejde på de måder, de har afprøvet i forbindelse med projekterne, og de væsentligste udfordringer, de har oplevet, peger tilbage på nogle strukturelle eller organisatoriske aspekter. Flere af lærerne oplever således, at der ikke har været tid nok til det formaliserede samarbejde omkring projekterne. Mange har måttet mødes i frokostpausen og efterlyser en mere struktureret form for fælles planlægning og refleksion i forbindelse med projekterne.

Dette peger på, at den organisatoriske opbakning til projekter som disse er vigtig, i form af ikke bare nok tid til lærernes arbejde men også hensigtsmæssige rammer for den tid – fx hele eller halve arbejdsdage i lærergruppen, sådan som det har været ønsket på en af skolerne.

Fokus på proces og læring eller produkt og vurdering

En gennemgående erfaring fra de tre skolars projekter er, at når der arbejdes på måder, som fremhæver processen, bliver produktet mindre synligt. Det har blandt andet givet sig udslag i, at mange af eleverne udtrykker, at de er blevet bedre til at komme i gang med at skrive og har lært nogle grundlæggende procesredskaber, men at de til gengæld har savnet at kunne arbejde videre med de samme tekster over længere tid og fordybe sig i dem. Lærerne oplever på samme måde at have fået et større indblik i de enkelte elevers skriveprocesser og vanskeligheder i den forbindelse, men har til gengæld mindre føling med, hvordan eleverne klarer sig i sidste ende, fordi de ser færre færdige produkter fra eleverne.

Dette peger ind i en større modstilling mellem på den ene side vurdering og på den anden side læring, og her viser der sig to problemer: For det første har eleverne en bestemt forventning om, hvordan man arbejder med tekster, og selvom de er glade for den formative evaluering undervejs i processen, vil de ofte også gerne have en konkret vurdering i sidste ende. For det andet ligger der også en forventning om en karakter fra skolesystemets side, som stadig fordrer, at lærerne giver en summativ karakter, selvom de ser færre produkter og har arbejdet formativt.

Bilagsoversigt

Bilag 1: Oversigt over skolebesøg

Bilag 2: Interviewguides

Bilag 3: Aktiviteter i skolenetværket

Bilag 1: Oversigt over skolebesøg

Fredericia Gymnasium

D.10/4 2014

- 8.05-9.35: Observation af elevrespons i kemi
- 9.55-11.25: Observation af elevrespons i matematik
- 11.25-12: Frokost
- 12.15-13.15: Fokusgruppeinterview med elever
- 13.15-14.15: Interview med kemilærere og matematiklærere
- 14.15-15.15: Interview med dansklærere og fysiklærere

Langkær Gymnasium

D. 24/3 2014

- 12.20-14: Observation af omlagt elevtid i dansk
- 14-15: Interview med de to dansklærere

D.29/4 2014

- 12.20-13.30: Interview med to matematiklærere

D. 9/5 2014

- 13-14: Fokusgruppeinterview med elever

Ørestad Gymnasium

D. 8/5 2014

- 10-11.30 observation af omlagt elevtid
- 11.30-12.00 frokost
- 12-13: Fokusgruppeinterview med elever
- 13-14: Observation af fælles refleksion i lærergruppen
- 14.30-15.00: Interview med to lærere
- 15.00-15.30: Ledelsesinterview

Bilag 2: Interviewguides

Lærerinterview - Langkær

1) Feedbacken i praksis:

Hvordan har I arbejdet med formativ feedback?

Hvornår i processen?

Hvilke opgavetyper? (Har det betydning, at der er tale om "virkelige formidlingsopgaver"?)

Fokus?

Hvad er formålet med at arbejde på denne måde?

Hvilke problemer har I oplevet?

Hvilke fordele ser I?

Har der været nogle overraskelser undervejs?

2) Feedback som kommunikation:

Deltagelse:

Er der forskel på, i hvor høj grad de enkelte elever efterspørger feedback?

Hvad gør I, hvis nogen ikke selv efterspørger det?

Modtagelse af feedback:

Har I en fornemmelse af, om eleverne tager feedbacken til sig? – under hvilke omstændigheder gør de det?

Oplever I, det betyder noget for modtagelsen, at feedbacken leveres til eleven mundtligt?

Relationen mellem elev og lærer:

Hvilken betydning oplever I relationen mellem jer og eleven har for feedbacken?

Hvordan oplever I det at levere feedbacken mundtligt frem for fx som skriftlige kommentarer?

3) At være to lærere:

Hvilke fordele og ulemper oplever I, der kan være ved at være to lærere?

Hvordan har I fordelt feedbackarbejdet mellem jer?

Har det, at I var to lærere, haft betydning for den feedback I har givet?

Hvilken betydning oplever I, det har haft for jeres refleksion over feedbackforløbet?

Lærerinterview - Fredericia

1) Feedbacken i praksis:

- Hvad mener I, der ligger i begrebet formativ evaluering?
- Hvordan har I arbejdet med formativ feedback?
 - Hvornår i processen?
 - Hvilke opgavetyper?
 - Fokus?
- Hvad er formålet med at arbejde på denne måde?
- Hvilke problemer har I oplevet?
- Hvilke fordele ser I?
- Har der været nogle overraskelser undervejs?

2) Feedback som kommunikation:

Deltagelse:

- Oplever I der er forskel på, hvordan de enkelte elever/grupper deltager i feedbackarbejdet?
- Gør I noget for at understøtte de elever/grupper, der deltager mindre aktivt?

Modtagelse af feedback:

- Har I en fornemmelse af, om eleverne tager feedbacken til sig? – under hvilke omstændigheder gør de det?
- Kan I se en forskel på kvaliteten af elevernes opgaver, i forhold til "normalt" (mht. skrivekompetencer (genrebegrebet) og elevernes forståelse af det faglige)?

Relationen mellem elev og lærer:

- Hvilken betydning oplever I det har, at eleverne giver hinanden fb frem for at få den fra jer?
- Hvordan modtager de jeres feedback i forhold til den fb, de har fået af deres kammerater?

3) At arbejde sammen på tværs af fag

- Er der forskel på, hvordan arbejdet har fungeret i de forskellige fag?
- Hvilke fordele og ulemper oplever I, der kan være ved at arbejde sammen på tværs af fag?
- Oplever I, at eleverne har kunnet overføre feedback fra et fag til et andet?
- Hvilken betydning har det haft for jeres refleksion over forløbet, at I har været flere lærere på projektet?

Afsluttende

- Hvad er det vigtigste, I har lært? – Er det noget, I vil bruge fremadrettet?

- Er der andet, vi har glemt at spørge til?

Lærerinterview - Ørestad

1) Feedbacken i praksis:

- Hvad mener I, der ligger i begrebet formativ evaluering?
- Hvordan har I arbejdet med formativ feedback?
 - Hvornår i processen?
 - Hvilke opgavetyper?
 - Fokus?
- Hvad er formålet med at arbejde på denne måde?
- Hvilke problemer har I oplevet?
- Hvilke fordele ser I?
- Har der været nogle overraskelser undervejs?

2) Feedback som kommunikation:

Deltagelse:

- Oplever I der er forskel på, hvordan de enkelte elever/grupper deltager i feedbackarbejdet?
- Gør I noget for at understøtte de elever/grupper, der deltager mindre aktivt?
- Hvilken betydning oplever I, det har, at eleverne arbejder sammen om skrivning?

Modtagelse af feedback:

- Har I en fornemmelse af, om eleverne tager feedbacken til sig? – under hvilke omstændigheder gør de det?
- Kan I se en forskel på kvaliteten af elevernes opgaver, i forhold til "normalt" (mht. skrivekompetencer (genrebegrebet) og elevernes forståelse af det faglige)?
- Oplever I, eleverne er blevet mere bevidste om deres progression ift det skriftlige?

Relationen mellem elev og lærer:

- Hvordan modtager eleverne jeres feedback i forhold til den fb, de har fået af deres kammerater?

3) At arbejde sammen i refleksive teams

- Hvilke fordele og ulemper oplever I, der kan være ved at arbejde sammen om planlægning og evaluering?
- Oplever I, at projektet har gjort jer mere bevidste om jeres pædagogiske valg ift skriftlighed?
- Hvordan ser I koblingen mellem det vi har observeret i dag og udviklingen af skolens evalueringskultur?

Afsluttende

- Hvad er det vigtigste, I har lært? – Er det noget, I vil bruge fremadrettet?
- Er der andet, vi har glemt at spørge til?

Ledelsesinterview – Ørestad

1) Baggrund

- Hvad er det overordnede formål med skolens projekt?
- Hvad mener I, der ligger i begrebet formativ evaluering?

2) Implementering og organisering af projektet

- Hvordan har I fra ledelsens side præsenteret projektet for lærerne?
- Hvordan har I støttet op om processen?
- Hvordan oplever I, lærerne har taget imod det?
- Har der været nogle overraskelser undervejs?

3) Samarbejde i refleksive teams

- Hvilke fordele og ulemper oplever I, der kan være ved at lærerne arbejder sammen om planlægning og evaluering?
- Oplever I, at projektet har gjort lærerne mere bevidste om deres pædagogiske valg ift skriftlighed?
- Hvordan ser I koblingen mellem det, vi har observeret i dag, og udviklingen af skolens evalueringskultur?

4) Afsluttende

- Hvad er det vigtigste, I har lært af projektet her? – Er det noget, I vil bruge fremadrettet?
- Er der andet, vi har glemt at spørge til?

Fokusgruppe med elever - Fredericia

Præsentation

Runde

Har I erfaring med at arbejde med elevfeedback fra tidligere?

Spørgsmål til gruppen

1) Overordnet om projektet og måden at arbejde på:

- Er der en af jer, der vil fortælle, hvordan I har arbejdet med skrivning og feedback i de sidste par måneder?
- Hvad har I fået ud af at arbejde på den måde? – har det gjort det nemmere at forstå det faglige?
- Hvad har været det sværeste/værste/kedeligste ved det?

- Hvordan er det at få feedback på en opgave, som ikke er færdig?

2) Det tværfaglige:

- Er det forskelligt fra fag til fag, hvordan I har kunnet bruge denne måde at arbejde på?
- Har I kunnet bruge noget feedback fra et fag i andre fag også?

3) Elevfeedback

- Hvordan er det at få feedback fra andre elever i forhold til at få det fra læreren?
- Hvordan er det at skulle give feedback til sine kammerater?

Afsluttende runde (individuelle stikord først)

Hvad er det vigtigste I har lært ved at arbejde på denne måde, og vil I bruge det fremadrettet?

Afsluttende kommentarer? Noget vi har glemt at spørge til?

Fokusgruppe med elever - Langkær

Præsentation

Runde

Hvornår vil I normalt starte på en skriveopgave (fx stil), hvis I har den for derhjemme?

Spørgsmål til gruppen

1) Overordnet om projektet og måden at arbejde på:

- Er der en af jer, der vil fortælle, hvordan I har arbejdet med skrivning og feedback i de sidste par måneder?
- Hvad har I fået ud af at arbejde på den måde?
- Hvad har været det sværeste/værste/kedeligste ved det?
- Hvordan er det at få feedback fra læreren, mens I skriver på en opgave?
- Hvad synes I om opgaverne – har de gjort det lettere at forstå det faglige?

2) Skrivning i undervisningen

- Arbejder I anderledes med opgaven, end I gør, når I sidder derhjemme?
- Hvordan er det at sidde i samme rum og skrive? – fordele/ulempes?
- Hvad betyder det for jeres arbejde, at der er to lærere?
- Oplever I, at I får den hjælp, I har brug for, fra læreren? – hvad gør I, hvis I ikke får hjælp?
- Er der forskel på, hvad I får ud af at arbejde på denne måde i de forskellige fag?

3) Aflevering i proces

- Hvordan er det at aflevere noget, der ikke er færdigt?
- Hvordan er det at aflevere noget uden at få en karakter for det?

- Hvad betyder det for jeres arbejde i matematik, at I ikke skal aflevere opgaverne der?

Afsluttende runde (individuelle stikord først)

Hvad er det vigtigste I har lært ved at arbejde på denne måde, og kan I bruge noget af det fremadrettet (vil I arbejde anderledes med skriveopgaver)?

Afsluttende kommentarer? Noget vi har glemt at spørge til?

Fokusgruppe med elever - Ørestad

Præsentation

Runde

Har I erfaring med at arbejde sammen om skrivning fra tidligere?

Spørgsmål til gruppen

1) Overordnet om projektet og måden at arbejde på:

- Er der en af jer, der vil fortælle, hvordan I har arbejdet med skrivning og feedback i de sidste par måneder?
- Hvad har I fået ud af at arbejde på den måde?
- Hvad har været det sværeste/værste/kedeligste ved det?
- Hvordan er det at arbejde sammen om skrivning – hvad får I ud af det?

2) Skrivning i undervisningen

- Arbejder I anderledes med opgaven, end I gør, når I sidder derhjemme?
- Oplever I, at I får den hjælp, I har brug for, fra læreren? – hvad gør I, hvis I ikke får hjælp?
- Hvad betyder det for jeres arbejde, at der er faste skrivemål for opgaverne – tænker I over det?
- Oplever I, at I er blevet bedre til at skrive af at arbejde på denne måde?

3) Elevfeedback

- Hvordan er det at få feedback fra andre elever i forhold til at få det fra læreren?
- Hvordan er det at skulle give feedback til sine kammerater?

Afsluttende runde (individuelle stikord først)

Hvad er det vigtigste I har lært ved at arbejde på denne måde, og kan I bruge noget af det fremadrettet (vil I arbejde anderledes med skriveopgaver)?

Afsluttende kommentarer? Noget vi har glemt at spørge til?

Bilag 3: Aktiviteter i skolenetværket

Arbejdsseminar 1

Onsdag d. 15. januar kl. 10-15

Fredericia Gymnasium

Arbejdsseminar 2

Tirsdag d. 25. marts kl. 10-15

Fredericia Gymnasium

Programmerne for de enkelte seminarer følger på de næste sider.

Opstartsseminar for skolenetværket
"Styrket formativ evaluering og udvikling af evalueringskulturen"

Onsdag den 15. januar 2014 kl. 10.00 – 15.00

Fredericia Gymnasium

Nørrebrogade 88

7000 Fredericia

Program:

09.30 - 10.00:	Morgenmad
10.00 – 10.30:	Velkomst v/ Yago Bundgaard
10.30 – 11.30:	Arbejde i responsgrupper – grupper af tre personer fra tre projekter udveksler erfaringer.
11.30 – 12.30:	"Erfaringer med formativ evaluering i faget matematik" v/ Jytte Melin, Learnmark Horsens
12.30 – 13.15:	Frokost
13.15 – 14.00:	Arbejde i eget projekt v/ Projektlederne
14.00 – 14.45:	Decentral præsentation og diskussion af hovedpointer fra responsgrupper med aflevering af konklusioner
14.45 – 15.00:	Afslutning og perspektiver frem mod næste arbejdsseminar v/ Yago Bundgaard

Arbejdsseminar 2 for skolenetværket

"Styrket formativ evaluering og udvikling af evalueringskulturen"

Tirsdag den 25. marts 2013 kl. 10.00 – 15.00

Fredericia Gymnasium

Nørrebrogade 88

7000 Fredericia

Program:

09.30 - 10.00:	Morgenmad
10.00 – 10.15:	Velkomst v/ Yago Bundgaard
10.15 – 11.30:	Oplæg ved Dorte Aagaard: "Klasseledelse - hvorfor og hvordan"
11.45 – 12.15:	Introduktion til EVA's forandringsteori som et framework til evaluering.
12.15 – 13.00:	Frokost
13.00 – 13.15:	Oplæg til gruppearbejde
13.15 – 14.10:	Analyse af egne projekter ud fra EVA's forandringsteori (skolerne sammensættes parvis).
14.15 – 15.45:	Webcast med Pernille Hjermov, EVA