

Abonnement

Ønsker du at abonnere på tidsskriftet kan du bestille det online på www.dafolo-online.dk. Husk at oplyse navn, adresse, ansættelsessted og EAN nummer

Tidsskriftet koster 125,- ved bestilling af et enkelt nummer og 460,- ved bestilling af fire numre.

Ønsker du selv at bidrage med artikler til tidsskriftet kan du klikke ind på vores hjemmeside www.cepra.dk. Her finder du skrivemmanual, oplysninger om de formelle krav og deadlines under menupunktet "Tidsskrift".

Redaktion

Videncenterleder Tanja Miller, Professor Palle Rasmussen, Adjunkt Maria Appel Nissen, Lektor Helle Schjoldager

Design Par No. 1

Tryk Dafolo

Oplag 1000 stk.

Udgivet af

CEPRA, Afdelingen for Udvikling og Innovation
University College Nordjylland

Hobrovej 85
Postboks 44
9100 Aalborg
www.cepra.dk

Henvendelse om Tidsskrift for Evaluering i
Praksis rettes til mail: yvm@ucn.dk eller på
tlf.: 72 69 03 35

ISSN 1903-8143

ISBN 978-87-991408-3-1



s11  Sprog om danskhed

s19  Læring og sprog i danskfaget

s26  Sproget sprudler og spræller i tårnet

s34  Gummi-Tarzan i 3. klasse

s42  Refleksive rum

s48  Om forholdet mellem evaluering
med formative og summative formål



Danskdidaktik og evaluering

Temaet i dette nummer af CEPRA-striben er "Danskdidaktik og evaluering". Ordet didaktik har rod i det antikke Grækenland – nærmere betegnet i det græske ord didaskein, som betyder at undervise. Didaktik er teori om undervisning og omfatter som sådan overvejelser, begrundelser og betingelser for alle væsentlige beslutninger, der vedrører planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning.

Undervisning er imidlertid et komplekst fænomen, der kun vanskeligt lader sig indfange og beskrive, og artiklerne skal derfor ses som brikker til en mosaik af en del af danskfaget og dets praksis netop nu. En hvilken som helst undervisningspraksis rummer et utal af problemstillinger af såvel fagdidaktisk som almindidaktisk karakter, og det centrale må derfor være at fastholde, at forholdet mellem det faglige og det almene ikke kan forstås som et statisk forhold, men snarere må forstås som et kontinuum af muligheder og valg, der reflekteres, træffes og begrundes i den konkrete kontekst. Selv om temanummerets fokus er på danskfagets didaktik, så vil der også være bevægelser at finde i spændet mellem fag- og almindidaktikken i de enkelte artikler og blandt artiklerne som helhed.

I didaktikkens verden skelnes der traditionelt mellem et snævert og et bredt didaktikbegreb, hvor det brede didaktikbegreb ikke blot omhandler undervisningens

mål og indhold, men også dens metoder. Dette temanummer er udtryk for et bredt didaktikbegreb, hvor evalueringen af undervisningen og elevernes læring er andet og mere end valg af evalueringsmetoder. Evaluering er et didaktisk anliggende, der i høj grad handler om at sammentænke fagets mål, indhold, undervisnings- og arbejdsformer med elevernes forudsætninger og de konkrete rammer for undervisningen. Ligesom der er tale om et bredt didaktikbegreb, er der således også tale om et bredt evalueringsbegreb.

Redaktionen håber, at temanummeret vil bidrage med nye indspark til de fagdidaktiske overvejelser og valg, der knytter sig til en undervisning, hvor intern evaluering er en integreret del af såvel undervisningens planlægning som gennemførelse.

Brikkerne til mosaikken af danskfagets didaktik og evaluering udgøres af følgende artikler:

Sproget om danskhed – et udviklingsarbejde i 7. klasse om essayskrivning

er en artikel skrevet af lektor Hanne Beermann. Artiklen omhandler et undervisningsforløb i en 7. klasse på Bagterpskolen i Hjørring. Forløbet er en del af et udviklingsprojekt, hvis formål har været at udvikle samarbejdet mellem folkeskolen og læreruddannelsen. Dette formål er søgt indfriet gennem konkret undervisningsplanlægning og fordybelse i fagdidaktikken, hvor folkeskolelærere og læreruddannelsesundervisere i fællesskab har diskuteret, analyseret og udviklet danskundervisningen.

Læring og sprog i danskfaget er skrevet af lektor Vibeke Christensen. Iflg. formålet for faget dansk skal undervisningen bl.a. udvikle elevernes indsigt i sprog, og sproget er således både et mål for undervisningen og et middel for læring. Artiklen beskriver dette dobbeltperspektiv i forhold til et undervisningsforløb i en 7. klasse, hvor eleverne arbejder med ældre og nyere lyrik. Undervisningsforløbet beskrives og analyseres ved hjælp af Lev Vygotskys læringsteori og dele af Michael Hallidays funktionelle sprogsyn.

Sproget sprudler og spræller i tårnet er en artikel skrevet af lektor Søren Pjengaard. Artiklen sigter mod at udvikle en forståelse af den gode undervisning som en særlig genre, der ikke bare skal undervises med, men i lige så høj grad burde blive undervist i og dermed gjort til selve undervisningens genstand.

Artiklen argumenterer for, at den belærende tone må overskrides for at sikre god undervisning inden for rammerne af en australsk genrepædagogik. Artiklen afsluttes med en række didaktiske spørgsmål som invitation til læreres og elevers videre arbejde med at udvikle et sprogstimulerende læringsmiljø.

Gummi-Tarzan i 3. klasse er skrevet af Louise Frederiksen og Karen Margrethe Nielsen, begge lærere på Vestbjerg Skole, og lektor Vibeke Christensen fra læreruddannelsen i Aalborg. Artiklen præsenterer nogle udvalgte kernebegreber i forhold til differentiering og god undervisning og sætter fokus på, hvordan der kan differentieres i den del af undervisningen, der typisk har mundtlig form, fx litteraturundervisning i danskfaget. Undervisningen er konkretiseret ved hjælp af et litteraturforløb i en 3. klasse.

Refleksive rum og formativ evaluering i undervisning

er skrevet af adjunkt Torben Spangget Christensen. Artiklen er inddelt i to hovedafsnit, som hver giver et perspektiv på refleksion og formativ evaluering i undervisningen. Første del handler om indhold i det refleksive rum og om begrundelserne herfor. Anden del gennemgår i hovedtræk et forskningsprojekt om den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale. Samtalen, der i praksis arbejder med evaluering, refleksion, feedback og bedømmelse, kan ses som et forsøg på at opbygge et refleksionsrum i undervisningens praksis.

Om forholdet mellem evaluering med formative og summative formål

er skrevet af Wynne Harlen. Artiklen er en oversættelse af et kapitlet "On the Relationship between Assessment for Formative and Summative Purposes" fra bogen *Assessment and Learning: An introduction*, Edited by John Gardner 2006, SAGE Publications. I artiklen diskuteres forholdet mellem evalueringens to hovedformål: at støtte læring og at opsummere det lærte. Artiklen belyser endvidere centrale spørgsmål, som hvorvidt dokumentation, der er indsamlet til det ene formål, kan bruges til det andet.

God læselyst!

Tanja Miller, ph.d.

Videncenterleder, CEPRA

Videncenter for Evaluering i Praksis



Sprog

om danskhed

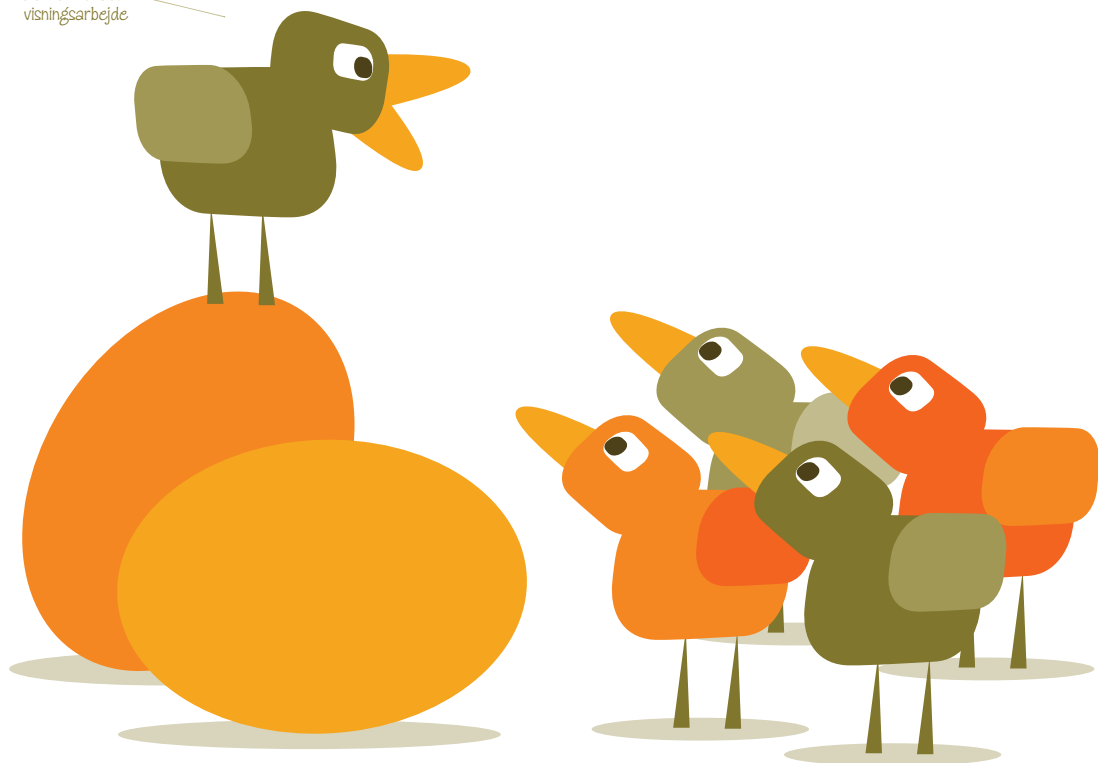
– et udviklingsarbejde

i 7. klasse om
essayskrivning

Positive sociale
interaktion med
de enkelte elever

Didaktiske
handlinger

Evne til at lede
klassens under-
visningsarbejde



Hanne Beermann

Lektor i dansk ved lærer-
uddannelsen i Aalborg, UCN

Denne artikel beskriver et samarbejde mellem læreruddannelselærere i dansk Hanne Beermann (skribent) og folkeskolelærer Pernille Christensen samt 7. klasse på Bagterpskolen i Hjørring. Undervisningsforløbet er gennemført i skoleåret 2008-09. Artiklen munder ud i en række didaktiske spørgsmål, som lærere på skolens ældste trin kan bruge i bestræbelsen på at udvikle elevernes metasprog og fagsprog.

Visionen for dette udviklingsarbejde har været gennem fordybelse i fagdidaktikken at udvikle samarbejde mellem folkeskolen og læreruddannelsen. Gennem et konkret arbejde med undervisningsplanlægning med fokus på mål, differentiering og evaluering har folkeskolelærere og læreruddannelsesundervisere diskuteret, analyseret og udviklet danskundervisning samt gennemført og evalueret denne undervisning.

Hvad satte udviklingsprojektet i gang?

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning har i et systematisk review over samtlige nationale og internationale undersøgelser i perioden 1998-2007 (70 undersøgelser) kortlagt og vurderet sammenhængen mellem lærerkompetencer og elevlæring.

Hvad er opskriften på den perfekte lærer, og hvad øger elevers motivation og faglige læring? Resultatet peger på tre dimensioner som centrale lærerkompetencer: lærerens positive sociale interaktion med de enkelte elever, lærerens evne til at lede klassens undervisningsarbejde og lærerens didaktiske handlinger.

Høj faglig viden medvirker til, at læreren har tiltro til egne evner og kan anvende mange forskellige former for materialer og tilgange i undervisningen. Visse sider af didaktikkompetencerne er af fagspecifik karakter, men undersøgelsen har ikke specifikt haft dette fokus. Dog gælder det som helhed, bl.a. at:

- Lærere, der behersker og anvender flere undervisningsmetoder, bidrager til øget elevlæring.
- Lærere, der tilskynder eleverne til metakognition, bidrager til øget elevlæring.

- Lærere, der i valg af undervisningsmetoder er ledet af, om de muliggør hensynstagen til elevforudsætninger og -interesser, bidrager til øget elevindlæring. (Nordenbo m.fl., 2008, s. 51)

Disse tre evidensbaserede elementer har netop været vores udgangspunkt. Bestræbelsen har været i tilrettelæggelsen af en konkret undervisning at afdække de danskdidaktiske kompetencer.

Men også de tre folkeskolelæreres kendskab til de enkelte elever og klasserne på ældste trin har været af betydning for den konkrete planlægning. En afdækning af disse kan sammenfattes således:

- Eleverne har forskellige faglige kompetencer.
- Elever er ikke lige motiverede.
- Eleverne kan godt lide at arbejde selvstændigt.
- Eleverne vil gerne have 'kontant afregning' / respons på arbejdsopgaver og øvelser.
- Eleverne vil gerne behandles som voksne.
- Eleverne er meget interesseret i sig selv: Hvem er jeg?

(Skribentens opsamling af erfaringsudveksling mellem folkeskolelærere i udviklingsarbejdet, oktober 2008)

Hvad ville vi så?

Med udgangspunkt i både de evidensbaserede lærerkompetencer, som af Nordenbo m.fl. kan karakteriseres ved relations-, ledelses- og fagdidaktiske kompetencer og den lokale beskrivelse af eleverne, opstillede vi følgende kriterier for undervisningen:

Fælles Mål 1

Stk. 2. Undervisningen skal fremme elevernes lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre. Eleverne skal styrke deres bevidsthed om sproget og udvikle en åben og analytisk indstilling til deres egen tids og andre perioders udtryksformer. De skal opnå udtryks- og læseglæde og øge deres indlevelse og indsigt i litteratur og anden fiktion.

Fælles Mål 2

St. 2 Undervisningen skal fremme elevernes lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre. Undervisningen skal styrke elevernes beherskelse af sproget og udvikle en åben og analytisk indstilling til samtidens og andre perioders og kulturers udtryksformer.

Undervisningen skal udvikle elevernes udtryks- og læseglæde og kvalificere deres indlevelse og indsigt i sprog, litteratur og andre udtryksformer.

Undervisningen skulle:

- have en tydelig struktur
- indeholde præcise og konkrete opgaver
- veksle mellem læsning, skrivning og andre mere kreative aktiviteter
- inddrage elevforudsætninger
- udvikle metasprog og fagsprog

En synliggjort danskfaglig struktur, brug af varierede undervisningsformer og vekslen mellem forskellige aktiviteter sætter i særlig grad lærerens ledelses- og fagdidaktiske kompetence i spil, mens hensyntagen til elevforudsætninger i stofudvælgelse og tilrettelæggelse samt gennemførelse af undervisningen i særlig grad sætter lærerens relations- og fagdidaktiske kompetence i spil.

Men i bestræbelserne på at kvalificere og udvikle elevernes metasprog og fagsprog sættes alle lærerkompetencer i spil, og derfor ser vi netop dette punkt som den største og vigtigste udfordring.

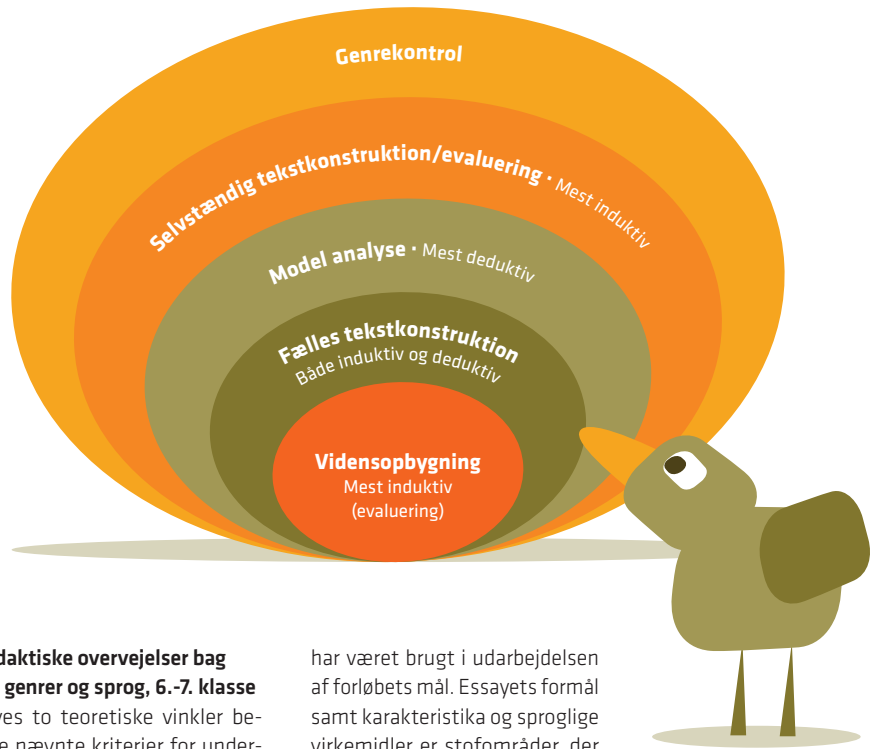
Eksempelvis kan man godt finde stof og tilrettelæggelse, synliggøre og gennemføre en motiverende undervisning, men at sikre læring er straks mere besværligt. Her ser vi udviklingen af elevernes metasprog og fagsprog gennem refleksion som et middel til at kvalificere elevernes læring.

Hvilket stof og materiale arbejdede vi med?

To forhold har i særlig grad haft indflydelse på valg af stof og materiale: For det første ville vi gerne medtænke ændringer i Fælles Mål 2009. Og for det andet ville vi vælge et af folkeskolelæreren defineret svært tilgængeligt stofområde. Kort og godt ville vi gerne udtænke og gennemføre et undervisningsforløb, der for udviklingsarbejdets deltagere var nyt og svært!

I Fælles Mål 2009 er danskfaget som sprogfag blevet styrket. I fagformålet for dansk, stk. 2 er bevidsthed om sproget blevet til beherskelse af sproget. Desuden er sprog eksplicit indskrevet i sidste sætning som stofområde på linje med litteratur og andre udtryksformer. Disse to ændringer – undervisning i sprog både som et metodisk og som et stofligt anliggende – ville vi prøve at inddrage i vores undervisningsforløb.

Til folkeskolens afgangsprøve i skriftlig dansk ses gennem essay ofte, og da denne genre ofte stiller store krav til eleverne, var her en oplagt udfordring at arbejde med allerede i 7. klasse. Helt naturligt faldt valget på et undervisningsmateriale til 6.-7. klassetrin, som denne artikels skribent var ved at færdiggøre til udgivelse.¹ Heri findes et kapitel om essayskrivning med overskriften 'At vende blikket udad – kunstbilleder, fotos og essays'. Der arbejdes med kunstbilleder og fotos gennem tiden. Disse er udvalgt, så motiverne kan signalere noget om danskhed. Desuden skal der tages fotografier, læses uddrag fra og skrives essays.



Sprogteoretiske og fagdidaktiske overvejelser bag udarbejdelse af: Tæt på – genrer og sprog, 6.-7. klasse

I denne artikel fremhæves to teoretiske vinkler begrundet i de fem tidligere nævnte kriterier for undervisningen, men i særlig grad har udviklingen af elevernes sprogfærdigheder, -kundskaber og -kompetencer gennem refleksive handlinger været central.

Tekstlingvistisk funktionelt sprogsyn

Arbejdet med tekster og sprog i materialet bygger på et tekstlingvistisk funktionelt sprogsyn som beskrevet af Vagle m.fl. i bogen *Tekst og kontekst* (Vagle, 1998, 128ff). Tekstlingvistikken studerer sammenhænge i tekster – hvad der gør en samling sproglige ytringer til noget mere, nemlig en tekst. Der gives fire tekstkriterier, som kan strukturere en sproganalyse:

1. Teksten har et kommunikativt formål.
2. Teksten har et fokuseret emne.
3. Teksten er kohærent/sprogligt sammenhængende – i undervisningsmaterialet kaldes dette metaforisk lim i sproget.
4. Teksten skal følge givne tekstkriterier, som er etableret for den aktuelle genre.

Disse tekstkriterier er en brugbar struktur, som kan anvendes i arbejdet med tekster både på analyse- og udtryksniveau. Men strukturen kan ligeledes anvendes som ramme om sprogsamtalen i klassen. De fire tekstkriterier

har været brugt i udarbejdelsen af forløbets mål. Essayets formål samt karakteristika og sproglige virkemidler er stofområder, der arbejdes med gennem læsning af uddrag af autentiske essays, produktive opgaver og skriveøvelser.

Australsk genrepædagogik

Som inspiration til opbygningen af materialets struktur har den australske genrepædagogiks kombination af traditionelle undervisningsmetoder og den procesorienterede skrivepædagogiks mere åbne og indirekte tilgang til læring været brugt. I bogen *Genreskrivning i skolen* beskriver Mailand denne genreundervisning. Den australske genrepædagogik, som kan anvendes fra 2. klasse, benytter sig af imitationen som læringsteknik. Her fremhæver Mailand betydningen af at tænke imitation som både reproduktion og konstruktion gennem læse- og skriveprocesser, som Vygotsky gør. Her ses imitation som en kreativ proces (Mailand, 2007, 40-49).

Samtidig sættes der fokus på både deduktiv instruktion i genrer og genrekoder og induktiv hypotesedannelse i arbejdsprocessen. Denne vekslen afspejles i den genrepædagogiske undervisningsmodels titel: Teaching-Learning Cycle. Figuren her er lavet af skribenten, inspireret af Mailand. Formålet er at vise metodens strukturalistiske, men også helhedssøgende intention.

Opsamling

Undervisningsmaterialet har fokus på sprog på mindst tre områder:

- en stoflig udvælgelse, i dette tilfælde danskhed og genren essay
- et sprogbeskrivelsesredskab, i dette tilfælde tekstlingvistik
- en metodisk tilrettelæggelse, i dette tilfælde funktionel genrepædagogik

I praksis

Undervisningsforløbet blev gennemført i en temauge i dansk, og det konkrete forløb var ikke identisk med undervisningsmidlet. Folkeskolelæreren havde frihed til at udvælge og tilpasse opgaver til den konkrete elevgruppe.

Vi tydeliggjorde strukturen i forløbet ved at introducere og synliggøre målene, genren, opgaverne og teksterne tidligt i forløbet:

Mål:

- Tilegne dig viden om vores fælles kultur
- Læse og skrive essays
- Se på og analysere kunstbilleder og fotos
- Bruge forskellige sproglige virkemidler, som bl.a. karakteriserer essaygenren: Personlig skrivestil og stilbrud – i dette forløb konkretiseret som ord brugt i en ikke-naturlig sammenhæng, intertekstualitet, retoriske spørgsmål, modsætninger, sanseligt sprog og varieret sætningsopbygning.

Hvad er et essay?

- Essay betyder *forsøg*.
- Et essay er en klar, levende og personlig tekst, som handler om et emne.
- Et essay giver ikke svar på alt, men 'vender tingene'.
- Et essay giver læseren indblik i forfatterens indtryk, erfaringer, tanker og forestillinger. Man kan sige, at forfatteren skriver *tænker*.
- Et essay udgives ofte i aviser og tidsskrifter. Essayets skrivestil minder om stilen i kronikker og klummer.

Uddrag af følgende essay nærlæste eleverne i forløbet

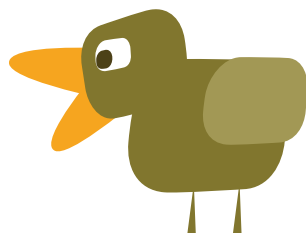
Anders Bodelsen: 'Glæden ved at fotografere' fra Glæden ved at tage brusebad, Danmarks Radio, 1998
Dan Turéll: 'En Københavner i Jylland' fra Just a gigolo, Borgen 1995, oprindelig trykt i Thor-pjecen *Jysk til rejsebrug* 1992

Fire forhold havde væsentlig betydning for undervisningsforløbets opstart. For det første beskrev folkeskolelærerne deres elever som optaget af spørgsmålet: Hvem er jeg? For det andet havde langt de fleste elever en mobiltelefon, som de kunne tage fotos med. Og for det tredje var det vigtigt at lave en præcis og konkret opgave, som alle elever aktivt kunne løse på forskellige niveauer.

Sidst, men ikke mindst var emnet i Anders Bodelsens essay fotografering, dog i gammeldags kontekst, men netop derfor kunne elevernes elektroniske kontekst medvirke til en anerkendende opdagelse af genkendeligheder og fremmedheder. Disse elevinteresser og -forudsætninger samt didaktiske overvejelser var overvejelsen bag opstartsopgaven, som så sådan ud:

Søg, se og fokuser

- Anders Bodelsens essay beskriver glæden ved at være en søger/en fotograf.
- Lav en liste med gode råd til en fotograf.
- Hvordan har du det personligt med at fotografere? Hvornår fotograferer du, og hvad bruger du billederne til? Brug hurtigskrivning – 10 minutter.
- Essayet beskriver, at jeg-personen *skal finde noget, som er et billede værd*, og at jeg-personen *går rundt om sit motiv*.
- Lav en liste på ca. 10 motiver, som du mener er et billede værd. Det eneste krav er, at du skal mene, at motivet er lokalt og typisk dansk.



Find og klik

- Se på din liste over motiver, som er typisk danske. Find et af stederne, og se godt på det. Gå eventuelt lidt rundt om motivet. Brug *Gode råd-listen*, som I lavede tidligere, og tag flere fotos af samme motiv.
- Vend tilbage på skolen, og udvælg et af dine billeder.
- Print ud, og skriv din begrundelse for at vælge netop det billede.

Din begrundelse skal både handle om det tekniske og om motivet. Brug igen din *Gode råd-liste* til en fotograf. Beskriv også, hvorfor motivet efter din mening er særlig dansk.

Senere i forløbet var der særlig fokus på fagsprog og metasprog. Læreren henviste, synliggjorde og anvendte danskfaglige udtryk som stilbrud, intertekstualitet, retoriske spørgsmål m.v. i de forskellige læse- og skriveøvelser, som eleverne lavede undervejs.

For at hjælpe eleverne til at forstå disse begreber blev der vekslet mellem modelanalyse af læste uddrag fra essays samt gruppe- og individuelle tekstkonstruktioner. Fx introduceredes det sproglige virkemiddel *stilbrud* ved nærlæsning af Turèlls og Bodelsens tekster, og herefter anvendte eleverne dette konkrete virkemiddel i en styret skriveøvelse.

Nedenfor vises den konkrete opgave. Det skal dog oplyses, at eleverne på dette tidspunkt i forløbet havde arbejdet med personlig skrivestil. Derfor er dette begreb kendt, og det forudsættes, at eleverne kan anvende personlig skrivestil i øvelsen.

Læs følgende uddrag fra de samme essays som før. Der forekommer overraskende stilbrud på forskellige måder!

Bodelsen laver stilbrud på mindst tre måder: Han bruger ordet 'søger' og 'bevæbnet' i en anden sammenhæng, end ordene plejer at blive brugt. Man kan sige,

Jeg er en jagttager, bevæbnet med et redskab, der kan hjælpe mig, både med at finde og med at fastholde. En søger – jeg kan godt lide det ord. En søger. Jeg skal søge, og jeg skal finde.* Og når jeg mener, jeg har fundet, så skal jeg stille tid og blænde og afstand. Når motivet er fundet, skal det placeres bedst muligt i søgeren. Skal det fastholdes tæt eller fjernet? Skal jeg vælge tele eller vidvinkel, hvis mit kamera rummer det valg? Er motivet bedst i modlys, medlys eller måske sidelys? (Bodelsen)

FAKTABOKS:

Et retorisk spørgsmål – At stille et spørgsmål uden at forvente svar. Man svarer måske selv eller lader modtageren tænke med på et svar.

Intertekstualitet – At henvise til andre tekster ved at skabe 'tankemæssige links' hos modtageren.

Kan sådan en
vide noget om Jylland?
Hvem ved? Enhver kan vel sniffe
med sin snot, det bedste man har lært
(sig). Men lad blot en ting være sagt til
forsvar: Kan man ikke sige andet godt om
en samme københavner, har han dog i det
mindste været klog nok til at hente
sin kone i Jylland. (Turèll)

at ordet bliver brugt i en ikke-naturlig sammenhæng. Han skriver noget fra en anden tekst ind i sin egen: "Jeg skal søge, og jeg skal finde" peger intertekstuel på Lukas-evangeliet. Og han stiller det, man kalder retoriske spørgsmål.

Turèll laver stilbrud ved at anvende ord, 'sniffe' og 'snot', i en ikke-naturlig sammenhæng.

Stilbrud kan fx opnås ved:

- at bruge ord i ikke-naturlige sammenhænge
- at skrive andre tekster ind i sin egen tekst, næsten eller helt ordret
- at stille retoriske spørgsmål

Tal om, hvordan disse sproglag virker.

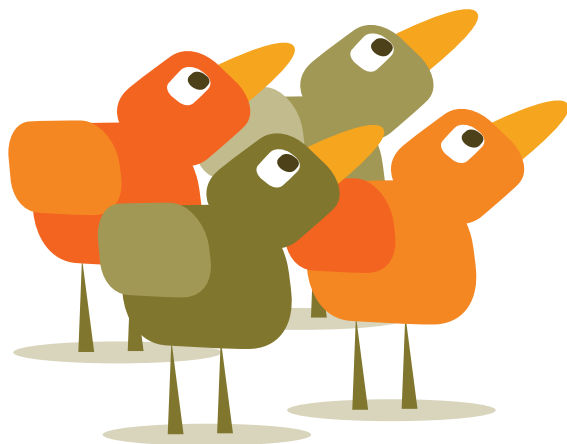
Vælg et af dine fotos fra tidligere, og lad dig inspirere til at skrive en begyndelse på et essay. Husk at gøre teksten personlig og anvende stilbrud.

Sidst i forløbet skulle disse virkemidler bl.a. bruges i en selvvalgt afsluttende opgave, som vi kaldte mesterstykket.

Før eleverne gik i gang med deres selvstændige tekstproduktion, synliggjordes forløbets mål i en huske- og arbejdsliste med øvelser før, undervejs og efter.

Før du skriver

- Vælg et eller flere fotos til dit essay.
- Vælg et fokus, som du synes er interessant inden for emnet: at være dansk.
- Genlæs definitionen på et essay.
- Overvej, hvordan du vil begynde i den personlige stil.
- Skriv så løs!

**Undervejs**

Brug følgende spørgsmål jævnligt i skriveprocessen:

- Husker jeg at være personlig?
- Hvordan laver jeg stilbrud undervejs?
- Kan jeg bruge modsætninger?
- Har jeg detaljer og eksempler med, og bruger jeg sanseligt sprog?
- Hvordan varierer jeg sætningsopbygningen?
- Bruger jeg indimellem nye og smarte ord?

Efter skrivning

- Beslut dig for en fængende overskrift.
- Ret stave- og kommafejl.

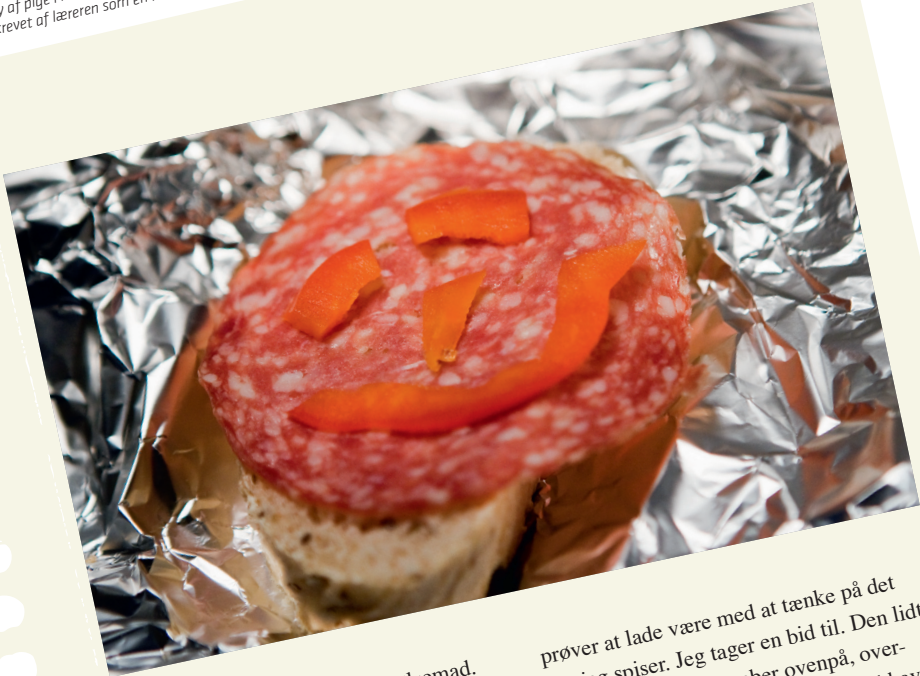
Til allersidst sættes jeres essays og fotos sammen til én samling.

Indsamling af viden

Vores empiri i dette udviklingsprojekt består af videofilm fra opstartsfasen, elevproduktioner, den afsluttende opgave med illustration samt lærerens og elevernes selvevaluering. Elevernes selvevaluering blev opsamlet i et spørgeskema, mens lærerens selvevaluering blev fremlagt og kommenteret i det fælles forum med andre folkeskolelærere og læreruddannelsesundervisere.

Et konkret og typisk eksempel på elevproduktion og selvevaluering:

Essay af pige i 7. klasse.
Beskrevet af læreren som en middelev.



Jeg tager en bid af min spegepølsemad. Den lidt røgede smag fra spegepølse, sammen med den knasende lidt sure røde peber, ovenpå en fuldkornsbolle der bare smelter på min tunge. Jeg elsker den smag, jeg har bollen med i min madpakke hver eneste dag i skole. Jeg kan få de helt dyre spegepølser nede ved slagter hartmann, på hjørnet af mammutpladsen, hvor der er alle mulige klamme krydderier i. Men den banker ikke den gode spegepølse fra Rema 1000. Jeg ikke lide lugten inde ved slagteren, den minder mig om døde dyr. Hvor dårligt de behandler dyr. Inde på slagterierne hænger grisene på kroge, og blodet løber ned af dem, jeg får gåsehus af bare at tænke på det. Jeg

prøver at lade være med at tænke på det når jeg spiser. Jeg tager en bid til. Den lidt sure røde knasende peber ovenpå, overdøver lidt spegepølsen, men jeg skal have det på fordi, det giver den bedste smag. Jeg elsker at lave glade ansigtsudtryk af min peberfrugt. Det giver lige prikken over i'et. Jeg får mere appetit, og det er også sjovt at lave. Brødet er aldrig for saftløst, men det er nok min mors hemmelig trick. De sprøde fuldkornskerner, knaser mellem mine tænder. Jeg tager den sidste bid. Jeg bliver aldrig træt af den smag.

AT SKRIVE ESSAY OM DANSKHED!

Spørgsmål til 7. klasse, torsdag den 26.2.2009

Hvad handler dit essay om?

om en spegepølsemad, jeg har skrevet om smagen, og om hvor man kan købe den.

Hvad gør et essay godt?

når det er nemt og forstå, og når tingen man har skrevet om er godt beskrevet, og sætninger er både korte og lange. Og der stilbrud.

Hvad mener du især gør dit essay godt?

at det er et sjovt billede, og at jeg har nogle forskellige tanker med. Jeg har også nogle stilbrud og har beskrevet mit billede godt

Beskriv dit eget foto/billede?

Det er en bolle med en skive spegepølse og peberfrugt der er lavet som en glad smiley. Det ligger på sølvpapir

Hvad gør et foto godt?

at det er taget godt, og at man har taget det i den rigtige vinkel. At det er tydeligt.

Hvad mener du især gør dit foto/billede godt?

Jeg tænker meget over det når jeg ser det, om hvordan jeg fik ideen og at det er sjovt

Hvad mener du er typisk dansk?

det dansk flag
de dansk supermarkeder

OM HELE FORLØBET

	svært	let	ved ikke
At tage foto			x
At læse og forstå uddrag fra essay skrevet af Anders Bodelsen og Dan Turell	x		
At skrive øvelser			x
At snakke med på klassen		x	
At lave det færdige essay hjemme	x		

Skriv gerne mere om, hvordan du synes forløbet har været:

Det har været svært, men også sjovt at lave noget andet end at sidde og læse i danskbøgerne.

Lærernes evaluering

Man kan evaluere et forløb på elevernes engagement i undervisningen og deres produkter.

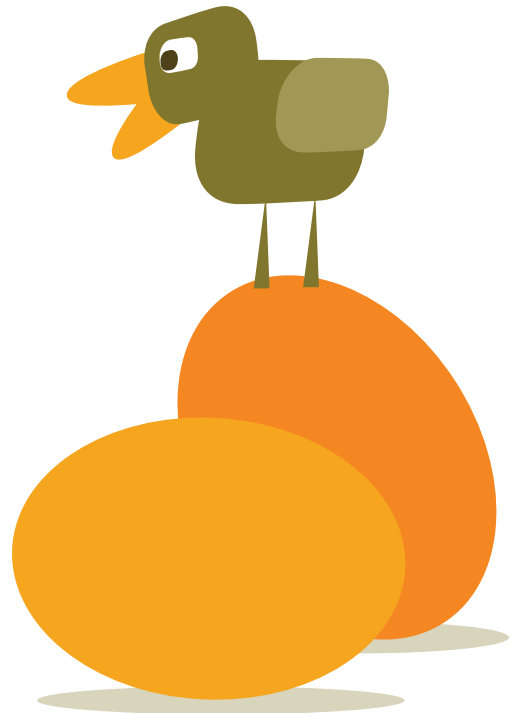
Eleverne i denne 7. klasse arbejdede alle engageret undervejs, og alle fik lavet et essay med foto om danskhed, som indeholdt de sproglige virkemidler, få eller mange, og mere eller mindre vellykket som i enhver klasse. Vi oplevede, at flere læse- og skrivesvage elever deltog aktivt i klassedialogen. Struktur, tydelighed og konkrete opgaver syntes at styrke differentieringsmulighederne i klassen.

Men vi bestræbte os også på gennem lærerens relations-, ledelses- og fagdidaktiske kompetencer at kvalificere og udvikle elevernes metasprog og fagsprog. Elevernes selvevaluering understøtter, at eleverne ikke tillægger det stor værdi at skrive i fagsprog og aktivt formulere sig om tekster i fagsprog. De fleste selvevalueringer bærer præg af korte og hurtige svar; svar, som eleven tror, læreren vil høre og få refleksioner over læringsprocessen. Eleveksemplet i denne artikel viser, at eleven har gjort sig overvejelser, men bag ordene gemmer sig mange interessante fag- og metarefleksioner, som var synlige undervejs i sprogsamtalen på klassen. Vekslen mellem deduktive og induktive arbejdsprocesser i det procesorienterede forløb synliggjorde netop elevernes læringsproces og muliggjorde differentiering i forløbet.

Hvad lærte vi?

Eleverne lærte at bruge metasprog og fagsprog, men i selvevalueringsfasen tillagde de det ikke så stor værdi, som vi havde håbet og forestillet os. Andre evalueringsredskaber kunne måske kvalitativt have bidraget til at sikre denne del af fasen. Fremadrettet ser vi derfor følgende spørgsmål som centralt i bestræbelsen på at udvikle danskfagets didaktik: Hvordan værdisættes de refleksive evalueringsaktiviteter på linje med elevprodukter i et undervisningsforløb? Da eleverne som afslutning på dette forløb afkræves et produkt og evalueres ud fra dette, så værdisætte de denne del højest. Værdisætning og kvalificering af selvevaluering ser vi derfor som centrale i procesorienterede og genrepædagogiske forløb, så elevernes

beskrivelse af vurderinger og syninger nedprioriteres, mens faglige beskrivelser af læring opprioriteres?



Litteraturhenvisninger

- Mailand, Mette Kirk, 2007: *Genreskrivning i skolen*. Gyldendal.
- Nordenbo, Sven Erik m.fl., 2008: *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. www.dpu.dk/clearinghouse.
- Vagle, Wenche m.fl., 1998 (4. oplag): *Tekst og kontekst. En indføring i tekstlingvistik og pragmatik. Landslaget for norskundervisning (LNU)/ Cappelen Akademisk Forlag as 1994 1. oplag J.W. Cappelens Forlag a.s. 1993.*

Læring & sprog i danskfaget

Ifølge formålet for faget dansk i folkeskolen skal undervisningen bl.a. udvikle elevernes indsigt i sprog.

Sproget er dermed målet for en del af danskundervisningen. Men sproget er også et middel for læring, idet der i sproget er udtrykt en kulturel viden. Endvidere kan eleven gennem brug af sprog opnå nye indsigter.

I danskundervisningen vil sproget således fungere både som produkt og proces, fordi eleverne skal tilegne sig et sprog – produktet – men denne tilegnelse – processen – foregår i netop sproget. Det er en udfordring for læreren at fastholde begge perspektiver i den konkrete danskundervisning. I denne artikel forsøges dette dobbeltblik beskrevet i forhold til et konkret gennemført undervisningsforløb i en 7. klasse. Artiklen indledes med en kortfattet sammentænkning af Vygotskys læringsteori med dele af Hallidays funktionelle sprogsyn. Herefter beskrives og analyseres et konkret undervisningsforløb ud fra de præsenterede begreber.

Vibeke Christensen

Lektor i dansk ved lærer-
uddannelsen i Aalborg, UCN

Sprog og læring i et psykologisk perspektiv

Den russiske psykolog Vygotsky beskæftiger sig med sammenhængen mellem sprog og læring. Han ser sproget som et af flere mulige semiotiske systemer som middel til læring. Vejen til individuel læring går gennem social aktivitet forstået således, at individet møder et indhold, fx sprog, i en social sammenhæng. Den tætte sammenhæng mellem individets brug af sproget udadtil i socialt samspil med andre og brug af sproget indadtil som et redskab til tænkning muliggør læring. Men sproget er ikke blot middel i sig selv. Sproget fastholder også kulturens viden. Således giver sproglig kommunikation mulighed for læring på to planer:

1. tilegnelse af konkrete begreber
2. tilegnelse af den kulturelle viden, som er gemt i sproget – med et danskfagligt begreb med betydning

Den kulturelle viden er også fastholdt i kulturens artefakter, fx film og billeder, og læring kan ske både gennem direkte arbejde med sproget og gennem arbejde med artefakterne (Bunzendahl, 2009).

Vygotskys tanker har dannet afsæt for videre tænkning om uddannelse. Således fremfører den amerikanske uddannelsesforsker Wells (Gibbons, 2006), at eleven ved at bidrage til fælles skabelse af mening også skaber mening for sig selv og udvider sin egen forståelse af det givne emne. En undervisningsmæssig konsekvens for dette læringssyn må blive, at eleven kan lære noget i omgangen med artefakterne, fx litteraturen, og at denne omgang med artefakter skal foregå i en social sammenhæng. I undervisningen skal der være god plads til samtalen om det faglige stof og indhold både mellem eleverne og mellem lærer og elever.

Sproget i et danskfagligt perspektiv

Set fra et danskfagligt perspektiv kan sproget anskues fra både en formel og en funktionel vinkel. Den formelle vinkel indebærer, at man beskæftiger sig med sproget som system. Hovedfokus ligger på ord- og sætningsniveau, og ofte giver det mening at tale om rigtigt og forkert. Denne tilgang kaldes af og til for den traditionelle skolegrammatik. Over for den formelle tilgang står den funktionelle. Denne tilgang er kommunikationsorienteret, og dermed fokuseres der på, hvordan sproget bruges mellem mennesker. Udgangspunktet er niveauerne over sætningen, altså sammenhængen mellem sætninger, afsnit, hele tekster og tekster i kontekst, men der er også udviklet en beskrivelse af sproget på ord- og sætningsniveau ud fra den funktionelle tilgang. I et funktionelt perspektiv giver det ikke mening at tale om rigtigt og forkert, fordi det samme indhold kan udtrykkes på mange forskellige måder. I stedet vurderer man et sprogligt udtryk ud fra, om det er hensigtsmæssigt eller uhensigtsmæssigt formuleret i forhold til hensigten. Michael Halliday har udviklet en funktionel grammatik kaldet den systemisk funktionelle lingvistik, og i det følgende inddrages dele af hans teori.

Sprog og læring i et funktionelt perspektiv

Det funktionelle sprogsyn, der fokuserer på sproget som kommunikation, harmonerer godt med Vygotskys tanker om sprog og læring. Også for Halliday hænger det sproglige og det sociale sammen, og det kommer konkret til udtryk i hans teori om, at enhver ytring rummer tre forskellige funktioner samtidig: *Field*, *Tenor* og *Mode* (Hedebo og Polias, 2000). *Begrebet Field* beskriver det emne, som vi kommunikerer om, og dækker over sprogets referentielle funktion. *Begrebet Tenor* dækker over det faktum, at sproget også udtrykker noget om relationerne mellem de personer, der deltager i kommunikationen. *Den tredje funktion, Mode*, angår den måde, vi bruger sproget på i kommunikationen. Relateret til danskundervisningen betyder det, at vi har et fagligt fokus, *Field*. Samtidig afslører det anvendte sprog i *Tenor* noget om relationerne mellem deltagerne, fx ulige magtforhold eller graden af formalitet. Endelig sættes der i *Mode* fokus på, hvordan vi bruger sproget. Her kunne der fx fokuseres både på brug af fagbegreber, og hvordan vi i sproget udtrykker erkendelse.

Disse tre begreber giver altså læreren nogle værktøjer til at få øje på, at sproget både er et mål og et middel i danskundervisningen. Den australske lingvist J.R. Martin (Gibbons, 2006) har beskæftiget sig med, hvordan Hallidays sprogteori kan omsættes til en pædagogisk praksis, og han skelner mellem:

- sprog i handling, altså kontekstbundet sprog
- sprog som rekonstruktion, altså sprog, der refererer handlingen
- sprog som konstruktion, altså sproget som medium for udvikling af ny viden på baggrund af de to øvrige faser

Især sproglige aktiviteter med rekonstruktion og konstruktion giver eleverne rum for metakognitive overvejelser. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning har i 2008 udarbejdet et review over den forskning, der angår sammenhængen mellem lærerkompetencer og elevers læring. Heri fremgår det, at den lærer, der tilskynder eleverne til netop metakognitive overvejelser, bidrager til øget elevlæring. Bevidst arbejde med sproget, både som form og indhold, bør med andre ord styrke elevernes læring. Men er det muligt at lave en undervisning, der både fastholder dobbeltblikket på sproget – proces og produkt – og tilskynder eleverne til metaovervejelser? Nedenfor knyttes dobbeltblikket og læringsperspektivet på et gennemført forløb om ældre og nyere lyrik på 7. årgang.

Kanon, rap og musikvideoler, 7. klasse

Til 7. klasse på Skansevejens Skole i Nr. Sundby har lærer Trine Engbo Larsen udarbejdet og gennemført et undervisningsforløb om lyrik og musikvideoler. Den overordnede idé er, at eleverne skal stifte bekendtskab med nogle af forfatterne på kanonlisten. Disse gamle tekster læses parallelt med moderne raptekster for ad denne vej at henlede elevernes opmærksomhed på, at lyrikkens tematik er almen, trods forskellige sproglige udtryk. Sammenstillingen mellem nyt og gammelt bliver yderligere tydeliggjort gennem arbejdet med at producere musikvideoler. Forløbet udfolder sig gennem følgende syv faser:

Klassearbejde

- Introduktion til forløbet og fastsættelse af fælles mål for klassen samt individuelle mål
- Fælles analyse af Emil Aarestrups *På Sneen* (1838) og sammenligning med Nik & Jays *Jeg drømte* (2004)
- Fælles analyse af musikvideoen til *Jeg drømte*

Gruppearbejde

- Analyse af et andet tekstpar (se nedenfor)
- Produktion af musikvideo

Klassearbejde

- Fremlæggelse af analysen og musikvideoen
- Evaluering

Fælles og individuelle mål

Trine Engbo Larsen formulerer målene for forløbet sammen med klassen. På den måde får eleverne indflydelse, og samtidig bliver det metakognitive niveau tydeligt helt fra begyndelsen, idet der sættes ord på, hvad der skal læres. Målformuleringsfasen kommer endvidere til at kortlægge elevernes for forståelse, idet den giver anledning til samtale om, hvad klassen allerede har lært. Man har mulighed for at genopfriske de begreber og faglige termer, som eleverne kender i forvejen. Med andre ord bliver det i denne fase fastlagt, hvad der udgør *Field* for kommunikation og undervisning i dette forløb. De konkrete mål for det gennemførte forløb lægger sig tæt op ad fælles mål, men formuleres i elevernes eget sprog. Eleverne skal opnå viden om kanonforfattere og -tekster, de skal forbedre deres analysefærdigheder, de skal omsætte indhold fra én genre til en anden, og de skal forbedre deres samarbejdsevne. Ved formulering af de individuelle mål lægger de fleste elever sig tæt op ad klassens fælles mål, mens nogle drejer indholdet en smule og ønsker at fokusere på den tekniske side af videoproduktionen. Egentlig var videoproduktionen tænkt som en støtte til arbejdet med de sproglige billeder. Med Vygotskys terminologi skulle det bruges som et andet semiotisk system til støtte for indlæringen, da nogle elever har nemmere ved at se, at formlen betyder noget for vores forståelse af indholdet, hvis formen

er billeder i stedet for sprog. Elevernes ønske om også at lære noget om videoproduktion imødekommes i undervisningsforløbet, bl.a. gennem inddragelse af skolens it-vejleder.

Til målet om samarbejdsevne knytter sig selvfølgelig i et Field-perspektiv konkrete begreber som fx argumentation, aktiv lytning og taletur, men mere interessant end at tale om samarbejdet kan man i Tenor-perspektiv undersøge, hvordan eleverne faktisk i sproget udtrykker fx deres respekt for eller holdning til hinanden. Denne mulighed uddybes ikke her, da det er sproget som Field og ikke samarbejde, der har interesse i nærværende sammenhæng.

Klassearbejde mod målene

Analyse af lyrik er et bredt mål, og indholdet konkretiseres i det efterfølgende klassearbejde med analyse af de to tekster. Der er fokus på sproget på sætnings- og ordniveau samt billedsprog. Eleverne skal gennem sproglig iagttagelse opnå forståelse for digtets udsigelse på det indholdsmæssige niveau. Man kan sige, at dele af den formelle grammatik her får liv i et funktionelt perspektiv, idet eleverne skal bruge den formelle grammatik til at få øje sprogets betydningsdannelse. Eleverne skal altså både kende begrebet sproglige virkemidler (fx brug af adjektiver, udeladelse af subjekt, brug af gentagelser, sammenligninger og metaforer), kunne finde dem og kunne formulere sig om dem. Med Martins terminologi får de mulighed for at bruge sproget i handling, som konstruktion og som rekonstruktion. Og i forlængelse af Vygotsky lærer de både gennem sproget og gennem omgang med det valgte artefakt, her et digt.

I den fælles analyse af de to digte er det skrevne sprogs mange forskellige udtryksmuligheder i fokus. Det viser sig, at de meget forskellige sproglige udtryk kommunikerer de samme eller beslægtede stemninger og følelser. Elevernes fælles arbejde med analyse og fortolkning af digtet giver både mulighed for individuel erkendelse og stillads for elevernes videre arbejde i grupper med to andre tekster. Samtidig styrker klassesamtalen det sproglige arbejde som indhold og form, fordi læreren anvender faglig analysetermi-

nologi, dvs. både sprogets Field-funktion og Mode-funktion.

I forløbets tredje fase får eleverne atter mulighed for at få øje på sproget som betydningsdannende, fordi det verbale sprogs betydningsdannelse mødes med billedsprogets.

Elevernes arbejde med stoffet

Nu følger det selvstændige arbejde med analyse af to tekster. Grupperne arbejder bl.a. med følgende tekstpar:

Klaus Rifbjerg: *Det er os pålagt* (1960) og UFO Yepha: *Fluen på væggen* (2006)

St. St. Blicher: *Sig nærmer tiden* (1837) og Nik & Jay: *En dag tilbage* (2007)

Halfdan Rasmussen: *Noget om at være* (1956) og Niarn: *Bare sig til* (2006)

Johannes V. Jensen: *Ved frokosten* (1906) og Per Vers: *Black Power* (2005)

Eleverne har forud fået udleveret en huskeliste over de ting, der indgik i klassens analyse, dvs. de har en oversigt over det indhold, der er målet for indlæringen. Desuden har klassesamtalen vist, hvor arbejdet skal lede hen. Gruppeorganiseringen giver mulighed for, at flere elever end i en klassesamtale kommer til at bruge fagsproget til at udtrykke ny erkendelse i arbejdet med det nye tekstpar. De kommunikerer både i handling, kontekstbundet, og rekonstruerende gennem referat af deres iagttagelser. Den gode stilladsering gennem fase 2 og 3 forud for gruppearbejdet medvirker til at fastholde det faglige fokus og dermed elevernes læringsmuligheder.

Da eleverne går i gang med at producere musikvideoer til rapteksten, får de atter sat ord på de iagttagelser, de har gjort sig i teksterne. En gruppe arbejder med at få en række af faste billeder til at passe til det, der synges i sangen. I første omgang skal de diskutere sig frem til, hvilke billeder der passer til sangen. Selv om gruppen arbejder meget konkret med teksten, bliver det alligevel diskuteret, om et givent billedes motiv udtrykker det samme som teksten. Da billederne er fundet,

skal de klippes sammen. Videooptagelser af elevernes produktionsproces viser, at de her kommunikerer kontekstbundet. En af eleverne peger på skærmen og siger, at det skal slutte dér. Hermed mener hun, at der skal klippes til et andet billede tidligere, hvis det skal passe til teksten. Sprogbevidstheden viser sig i samme gruppe også over for indholdet i teksten. De har både en skrevet tekst og en lydfil til rådighed. Pludselig bliver en pige opmærksom på, at billederne kommer i forkert rækkefølge. Gruppen finder teksten frem, men må ved intensiv lytning konkludere, at den skrevne tekst og lydfilen ikke er helt ens.

En anden gruppe arbejder med levende billeder. Også deres video er forholdsvis konkret afbildende i forhold til raptekstens indhold. Gruppen forestiller sig, at der i videoen skal indsættes still-billeder, der inddrager det gamle digts symboler i det nye. Desværre når de ikke dette afsluttende arbejde, men på opfordring fortæller en af pigerne gerne, hvad tanken var. Hun bruger i denne situation sproget rekonstruerende, da hun refererer, hvilke symboler gruppen har fundet i kanonteksten. Senere bliver hendes sprogbrug konstruerende, da hun glimtvis overvejer, hvordan disse symboler omsat til konkrete billeder kan bruges i musikvideoen – og at det enkelte billede måske ikke får den samme betydning i den nye sammenhæng. Hun konkluderer, at det er bedre at genbruge få, men centrale billeder i stedet for at bruge mange forskellige billeder. Eksemplet viser, at læreren i sin vejlederrole kan hjælpe eleven på vej mod ny erkendelse ved at stille spørgsmål, der lægger op til refleksion. Jo flere faglige begreber eleven har tilegnet sig i sit aktive ordforråd, jo nemmere er det for eleven at formulere sin indsig.

Tilbage i klassefællesskabet – lærerens evaluering

Som afslutning på forløbet skal eleverne fremvise deres musikvideo for klassekammeraterne. Samtidig stiller læreren krav om, at de skal fortælle om deres fortolkning af begge tekster, da alle grupperne jo har arbejdet med forskellige tekster. Grupperne laver manuskript til deres

fremlæggelser, og disse viser både graden af elevernes tilegnelse af fagets sprog til analyse af lyrik og deres forståelse af teksternes anvendelse af sprog.

Læreren kan i fremlæggelserne se, at eleverne primært har læst efter tematiske sammenhænge, og dermed har sproget været mindre eksplicit i fokus end ønsket. Elevernes mål er at komme frem til at vise deres video, så teksternes brug af det lyriske formsprog drukner næsten i dette mål. Eleverne viser, at de på nogle områder kan bruge sproget konstruerende, idet alle grupper er i stand til at se ligheder mellem deres teksters tema. De giver udtryk for den erkendelse, at tekster trods stor tidsmæssig afstand og i vidt forskelligt sprog kan udtrykke samme grundstemning eller følelse. Fremlæggelsens mulighed for at bruge sproget rekonstruerende gennem referat af de sproglige iagttagelser, som gruppen har gjort i teksterne, benyttes ikke meget. Denne rekonstruktion kunne støtte eleverne i tilegnelse af et fagsprog, der støtter deres videre tænkning og erkendelse inden for Field. Det faktum, at det lyriske sprog mister fokus gennem forløbet, får læreren til at overveje, om en justering af forløbet kan bringe sproget mere i fokus. Hun konkluderer, at en mulighed er at lade eleverne lave musikvideo til den gamle tekst i stedet for den nye. Når de fleste grupper er relativt konkrete og tekstnære i videoens billedside, vil der være en større udfordring i at diskutere sig frem til en forståelse af det ældre sprog i gruppen. Tilstedeværelsen af en moderne paralleltekst vil stadig kunne støtte eleverne i deres arbejde med sproget samt bringe dem frem til den samme erkendelse af tematiske ligheder.

Som afslutning på forløbet evaluerer eleverne, hvorvidt de har nået deres egne mål. Her er endnu en mulighed for at bruge sproget både rekonstruerende og konstruerende med mulighed for ny erkendelse, og endelig får eleverne atter mulighed for at arbejde metakognitivt med stoffet.

Hvordan havde eleverne så mulighed for at lære noget?

I det beskrevne forløb blev dobbeltperspektivet på sprog og dermed elevernes læringsmuligheder specielt tilgodeset på flere forskellige måder.

For det første i arbejdet med mål og evaluering. I målformuleringen bliver det klart for eleverne, hvad det er for et sprog, de skal tilegne sig, og i evalueringen forholder de sig atter til sproget, denne gang måske også i anvendelse.

For det andet i arbejdet i grupperne. Flere elever kommer til orde, dvs. får brugt deres eget sprog og formuleret egne tanker, med mulighed for læring til følge.

For det tredje gennem det tematiske arbejde med ny og gammel tekst. Da teksterne netop er tematisk forbundne, har eleverne gode muligheder for at få øje på den sproglige form.

For det fjerde gennem arbejdet med at omsætte fra tekst til billede. Her er der rige muligheder for at bruge sproget i handling, rekonstruerende og konstruerende, dvs. bruge sproget til at udtrykke erkendelse på flere niveauer, samtidig med at det er målet i sig selv, at eleverne bliver fortrolige med at anvende danskfagets fagterminologi. Endelig kan deres video, et nyt artefakt, ses som et udtryk for deres kulturelle viden. Da de fleste af videoerne i forløbet var meget konkrete gengivelser af tekstens ord, kunne det være nærliggende at konkludere, at de på dette tidspunkt i deres udvikling er i stand til at gennemskue andres brug af sproglige symboler, men endnu ikke helt besidder et abstraktionsniveau, der gør dem i stand til selv at producere symbolsk.

Endelig giver fremlæggelserne mulighed for at anlægge et dobbeltperspektiv på sproget. Igen får eleverne en mulighed for at bruge sproget i handling, rekonstruerende og konstruerende. Endvidere bruges sproget processuelt med henblik på at nå frem til produktet. Produktet vil af eleverne opfattes som videoen, mens læreren i højere grad vil se hele fremlæggelsen, inklusive video, som et produkt, der kan bruges i evalueringssøjemed.

Det er en vanskelig udfordring i danskfaget at have øje på sproget både som mål for undervisning og som læringsværktøj. Hallidays tre registre, Field, Tenor og Mode, kan anvendes som analyseredskaber og Martins skelnen mellem sprog i handling, sprog som rekonstruktion og sprog som konstruktion kan hjælpe til at holde læringsprocessen i gang og på sporet. Samtidig vil en undervisning med dette perspektiv give eleverne mulighed for at arbejde metakognitivt, hvilket ifølge Dansk Clearinghouses review kendetegner en undervisning, der støtter elevernes øgede læring.

Kilder:

- Bunzendahl, Volker: 'Et kulturhistorisk blik for motivation, identitet og læring'. I Søren Pjengaard (red.) (2009): *Pædagogisk psykologi. Motivation, identitet og læring*, Dafolo (2009).
- Gibbons, Pauline (2006): *Bridging discourses in the ESL classroom*, Continuum, London, New York.
- Hedebo, Bodil og Polias, John: 'Et sprog til at tale om sprog. Om funktionel grammatik og genrepædagogik i Australien'. I Esman, Karen m.fl. (red.) (2000): *Dansk i dialog*, Dansk Lærereforeningen, København.
- Nordenbo, Sven Erik m.fl. (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og Danmarks pædagogiske Universitetsskole, København.



A a B b C c D d

E e F f G g H h

I i J j K k L l

M m N n O o P p

Q q R r S s T t

U u V v W w

X x Y y Z z



Sproget sprudler

Denne artikel demonstrerer værdien af et tæt samarbejde mellem en folkeskole (Vestbjerg skole, folkeskolelærer Anne Skrubbeltrang) og læreruddannelsen i Aalborg (undertegnede bachelorvejleder Søren Pjengaard) gennem en engageret, vidende og kompetent bachelorstuderende, Karin Keller Larsen. Karin undersøger igennem sit bachelorprojekt de bagvedliggende lærings- og sprogfilosofiske implikationer ved brugen den australske genrepædagogik i praktikken på Vestbjerg Skole i en 8. klasse i skoleåret 2008-2009. Artiklen henter således empirien dels fra Karins bachelorprojekt dels fra nogle udvalgte videooptagelser af undervisningen i 8. klasse. I artiklens egen sproglige fremstilling springer vi ind og ud af hhv. det børnelitterære fiktionsunivers og den konkrete skolevirkelighed på Vestbjerg Skole, der igen krydres af en teoretisk tone: Eleverne skal opleve, at sproget sprudler og spræller, når tårnet af betydning bliver bygget i fællesskab.



Søren Pjengaard

Lektor i dansk ved lærer-
uddannelsen i Aalborg, UCN


og spræller i tårnet

Sprog og betydning

I bestræbelserne på at få sproget til at sprudle og sprælle for eleverne i tale og skrift kan det være relevant at undersøge, hvorledes der opstår betydning gennem sprog. Nedenstående citat fra en af verdensklassikerne i børnelitteraturen, Alice i Eventyrland, kredser om sproget som betydningsbærer og indkredser samtidig essensen i det sprogsyn, der ligger bag den australske genrepædagogik:

"Når jeg anvender et ord," sagde Klumpe-Dumpe temmelig hånligt, "så betyder det lige netop, hvad jeg vil have, det skal betyde - hverken mere eller mindre."

"Men spørgsmålet er," sagde Alice, "om du kan få ordene til at betyde vidt forskellige ting."

"Spørgsmålet er," sagde Klumpe-Dumpe, "hvem det er, der bestemmer - det er det, der er afgørende." (Carroll, 1865)

I undervisningssammenhænge ved man at der er en dominerende type af genrer, der bliver vurderet mere værdifulde end andre (Richardson, 1994, s. 125-126). Inden for den australske genrepædagogik mener man, at skolen skal eksplicitere denne viden for eleverne. Tanken er helt basalt, at det er igennem sproget, at verden får betydning for mennesker. Det er i sproget, vi får mulighed for, at benævne det vi synes

har betydning for os og andre. Det er gennem sproget muligt at selektere, kombinere, vurdere og forstå sider af os selv, relationerne til andre og opnå viden om og indsigt i en sag.

Den australske genrepædagogisk baserer sig således på en sprogteoretisk retning, der i videnskabelige sammenhænge benævnes Systemisk Funktionel Lingvistik (SFL). Inden for denne teori skelnes mellem mindst fire forskellige funktioner ved sproget: For det første skal sproget bruges af nogen til noget. For det andet konstruerer mennesker deres virkelighedsopfattelse gennem sproget. For det tredje fungerer sproget aldrig uafhængigt af den kontekst det bruges i. For det fjerde skabes betydningerne gennem de valg der foretages mellem divergerende sproglige muligheder (også benævnt "en sociosemiotisk proces", Grossbøll, 2009, s. 41-42). Dertil kommer den helt banale betragtning, at vi i dagligdagen fungerer i og betjener os af en række forskellige genrer mundtlige så vel som skriftlige. Der er forskel på at være til en forelæsning og stille et spørgsmål og at stå i pølseboden og bestille en fransk hotdog. Forskelle mellem at sidde ved bordet sammen med mor og far og tale om skolen og så det at holde frikvarter i skolen. Forskelle mellem det at skrive en børnelitterær fiktionsfortælling og det at skrive en faglig artikel. Vi leger mere eller mindre bevidst med de forskellige genrekoder, og vi stemmer vores forventninger mere eller mindre bevidst efter disse genrer.

Når ovenstående citat fra Alice i Eventyrland flyttes ud af børneromanens univers og placeres i en artikelssammenhæng får ikke alene citatet en ny betydning, men også resten af artiklen må læses i lyset af dette citat. Så kære læser, du har allerede fået ordene til at betyde forskellige ting, og du har allerede været med til at tage stilling til, om det skal komme til at betyde noget som helst for nogen. Tør du bidrage til at bygge et tårn af betydning? Hvis ja, så lad os igen bevæge os ind i det finurlige sprog fra børnelitteraturens verden.

Når tårnet bliver bygget

For at forstå metaforen med tårnet er vi nødt til at begynde med afslutningen på fortællingen om Orla Frøsnapper af Ole Lund Kirkegaard:

"Sikken en masse søm, der stikker ud af væggen," sagde lille Virgil. "Dette er et tårn fuldt af søm, der stikker ud af væggen" sagde lille Virgil.

"Bare det var mig, der havde sådan et tårn," sagde Oskar. "Det er det dejligste tårn, jeg nogensinde har siddet i. Også selvom der er søm i væggen."

Lille Virgil tog en slurk sodavand.

"Ja," sagde han. "I sådan et tårn kan man altid være i fred. En anden dag vil vi bygge det endnu højere." (Kirkegaard, 1967, s. 17)

Lille Virgils nybyggede tårn er nok ikke en perfektionistisk, arkitektonisk perle, men tårnet har en tydelig funktion for drengene. Det er her de har deres oase, væk fra forældrenes regler, væk fra bøllernes skræmmende adfærd. Det er her, der er tid til at sunde sig. Tid til at finde ind i sig selv. At finde ro. At finde hinanden og forstå. Det er kort sagt tid til meget vigtige eksistentielle spørgsmål. Spørgsmål som skolen der skal forberede eleverne på at være livsduelige demokratiske borgere, bør tage op.

I koblingen fra den børnelitterære fiktionskodning til nærværende artikels fagsprog melder der sig allerede nu et genrepædagogisk spørgsmål: Er skolen et sådant tårn? Svaret er selvfølgelig nej, fordi skolen er tænkt, bygget og konstrueret af de voksne på godt og ondt, og fordi voksenforstyrrelsen til tider ses som et mål i sig selv. Det er jo en del af det sproglige hierarki i skolen: eleverne skal med elevatoren op for at se lyset, og de går derfor i skole for at lære noget af pædagogerne (pædagog: drengeførerne) og lærerne, der sprogligt set har potentiale til at vise undere ("undervise"). Men giver skolen så eleverne muligheden for at bygge et sådant tårn som efterlyses i fortællingen om Orla Frøsnapper? Det er det spørgsmål lærerpraktikant og bachelorskrivende Karin Keller Larsen sætter sig for at undersøge et efterår i 8.b på Vestbjerg Skole.

Den bachelorstuderende kunne godt tænke sig at bidrage til at eleverne i 8. klasse kan skabe et sådant tårn inde på skolen – i overført betydning, selvfølgelig.

Hun udtrykker det således: "Læreren stiller spørgsmålene. Eleverne forsøger at svare ud fra en gættestrategi om, hvad læreren mon tænker. Det er ikke godt nok. Det er en meget problematisk læringsarena". Hermed er det første væsentlige læringsteoretiske spørgsmål også et bredt sprogligt anliggende (et sociosemiotisk projekt), der handler om, hvilke roller de involverede parter indtager, hvilket rum der er for fordybelse, og hvorledes eleverne skal gøre stoffet til deres. Sproget skal altså tænkes i en kontekst. Sproget bliver til i et samspil mellem mange parter med forskellige ønsker, behov og forskelligt udgangspunkt for at etablere et fælles sprog.

På Vestbjerg skole (og i skolekonteksten i bredere forstand) er det afgørende dog også, hvad eleverne og lærerne i fællesskab ønsker at opnå ved at etablere et fælles sprog – at bygge et fælles tårn. Er det f.eks. et projekt lærerne står alene med? Kan eleverne se den dybere mening med dette fælles sprog? Eller ønsker eleverne i virkeligheden at blære sig over for lærerne eller deres klassekammerater, at vise hele verden, hvor dygtige de er, så forventer vi jo, at det vil gå galt. Det gør vi, fordi vi kender fortællingen om Babelstårnet. I denne fortælling fra Bibelen beslutter en række nomader at bygge sig en by, så de kan blive berømte i hele verden. De vil være berømte for at have bygget det højeste tårn, der nogensinde er set. De vil bygge det så højt, at det når helt op til himlen. De ønsker altså at glæde sig selv og blive berømte og betydningsfulde i deres egne og andres øjne. Dette hovmod står dog for fald. Gud ved, at der ikke er nogen grænser for hvad menneskene kan finde på, hvis de får lov at gøre fuldstændig, som det passer dem. Gud frygtede, at de vil blive lige så slemme, som de mennesker der levede før syndfloden. Derfor besluttede han sig for at ændre nomadernes sprog, så de ikke længere kunne forstå hinanden. På denne måde ville han undgå, at de lavede sammensværgelser, blev pralende og ærgerrige – og i den sidste ende at de kunne bringe ondskab og ulykke over verden.

Men sådan er det ikke i Orla Frøsnapper-fortællingen. Her er konteksten en anden. Drengene der har bygget deres lidt primitive tårn, ønsker ikke at blære sig. De ønsker ikke at vise sig frem. Tværtimod. Ondskaben findes uden for drengene. Uden for tårnet. Der er et

rum inden for og et rum uden for tårnet. Det gode mod det onde. En meget stram og enkel genrekodning. Tårnet viser sig imidlertid at være uvirkeligt, nærmest usynligt for en af de andre bøller og beboere i byen, "Kulle-Karlen". Drengenes fyrtårn er derfor i overført betydning at finde i dem selv. I deres fortrolige samvær, hvor det at have hemmelige huler er en del af genrekoden, en del af det at forstå sig selv, at finde en essens i den meningsløse og brutale verden med Orla Frøsnapper, som inkarnationen på det der må og skal bekæmpes, for at lille Virgil, Carl Emil og Oskar kan rejse sig som mennesker. Den humanistiske grundtone og de eksistentielle grundvilkår i romanens univers træder således tydeligt frem.

Inden for skolens mure er der også lærerkræfter der tænker i disse humanistiske og eksistentielle baner. Lærerpraktikant og bachelorskrivende Karin ønsker f.eks. at fremme en indstilling til livet, som den lille Virgil, Carl Emil og Oskar udviser. Lidt overraskende bliver en vej at gå for Karin er at læse det systematiske review, som Dansk Clearing House for uddannelsesforskning har lavet om, hvad der kendetegner den gode lærer og den gode undervisning. Her opdager Karin så, at der stilles krav til hendes lærerkompetencer i form af en veludviklet relationskompetence for at kunne fremme det gode læringsmiljø. Men hun må ydermere også turde træde i karakter med sine personlige ledelseskompetencer for at få klasserummet til at fungere. Og endeligt som det tredje parameter må hun vise sig som en indsigtfuld didaktiker (Nordenbo, 2008, s. 69). Om elevernes lærekompetencer, erfarer hun, at eleverne godt kan lide at arbejde selvstændigt og det hjælper at fremme selvstændige læse- og skriveaktiviteter. Divergerende undervisningsaktiviteter, der tager hensyn til elevernes forudsætninger og sigter mod at fremme deres metasprog er noget af det der skal til. Dette vil i kombination med det at blive talt til og med som en ligesindet voksen person fremme elevernes læring betragteligt, ifølge Clearinghouses kortlægning af sammenhænge mellem lærerkompetence og elevlæring (Nordenbo, 2008). Men forudsætningen for at disse sociale mål og denne form for samvær med eleverne kan finde sted er Karins bevidsthed om, hvad hun mere præcist gerne vil opnå fagligt gennem hendes undervisning.

Igennem videoobservationer fra bachelorpraktikken bliver det tydeligt, at Karin henviser til, synliggør og anvender danskfaglige begreber og bidrager til indholdsmæssig klarhed gennem følgende målkategorier for undervisningen:

Eleverne skal lære at beherske

1. Novellegenren (gennem showing not telling)
2. Stilsikkerhed i genren (og tilhørende undergenrer som psykologisk novelle og socialrealistisk novelle) og stilbrud som spil
3. Et sprog om sproglige virkemidler i skrevne og mundtlige tekster

I en af de cases Karin tager fat i fra praktikken hedder det:

"Klassen blev kort introduceret til forløbet, novelle-skrivning, hvorefter der på klassens smartboard blev vist et billede af filmens to hovedpersoner (Flammen og citronen, rød.). Til dette billede lød den stemningsfyldte musik fra filmens trailer og dette sammen med den medbragte rekvisit – en gammel nøgle, skulle inspicere samt give eleverne et visuelt og auditivt indtryk, som skulle udmønte sig i en fortælling inden for novellegenren." (Keller Larsen, 2008, side 7-8)

I klassen udspiller der sig en betydelig mængde ægte læretid, idet eleverne er bøjet over disse skrivelser non stop i tyve minutter, hvor de eksperimenterer med og leger sig selv et hoved højere og forsøger sig med at skrive en følelse og stemning frem, som de efterfølgende læser højt for hinanden og kommer med forbedringer til med støtte af Karin, der nok opfattes som streng og hård i begyndelsen, men som senere opfattes som hjertevarm af eleverne. Denne gradvise ændring i relationen mellem eleverne og lærerne er et klassisk relationsgreb, som den rutinerede lærer ofte har succes med. Først kæft, kridt og kommando og siden et konstruktivt, konkret og kærligt tonefald.

I fiktionsfortællingen om Orla Frøsnapper ser vi da også, hvorledes lille Virgil, Carl Emil og Oskars syn på smeden ændrer sig radikalt efterhånden som fortællingen skrider frem. Smeden går fra at være den store stærke smed, der kan give øretæver og bliver

siden den fortrolige voksne, der kan grine med og ad drengenes uskyldige narrestreger på en hjertevarm og kærlig måde. Han er den omsorgsfulde voksne, der hjælper i kulissen, når det brænder på, og læseren forstår, at drengenes succes afhænger af smedens inkluderende og humoristiske sindelag. Humoren virker således forløsende i børnebogen, men sandelig også i undervisningen.

Den alvorfulde, selvhøjtidelige undervisning blegner i en sammenligning med den hjertevarme humorfyldte og samlende undervisning. Lad os kigge ind i Karins undervisning igen, hvor hun nu har valgt en humoristisk tekst af Kim Fupz Aakeson:

"Eleverne fik udleveret en kraftig reduceret udgave af novellen 'Gem et lille smil' af Kim Fupz Aakeson. Fjernet var alle beskrivende og berettende sætninger og alle tankemonologer. Kun replikkerne og hvem, der sagde hvad, stod tilbage – næsten som i et skuespil. Eleverne skulle arbejde sammen to og to. Efter at have delt rollerne imellem sig, skulle de for at komme ind under huden på personerne, læse replikkerne op. Efter et par oplæsningsrunder skulle de to elever indbyrdes tale om, hvad de fornemmede at novellen gik ud på. Hvad var der på spil, hvad var deres indbyrdes forhold, hvad tænker personerne, med hvilken intonation bliver replikkerne sagt, hvilken stemning er der mellem personerne etc. (...)" (Keller Larsen, 2008)

Det er klart, at en undervisningsaktivitet af denne type kalder smilet frem, og får eleverne til at optræde på slap line over for hinanden. Selvudleveringen der ligger i denne øvelse kalder på en god etik i undervisningen, og en lærer der ikke griner ad, men sammen med sine elever. En særlig didaktisk udfordring. Morsomt er det da også, at begrebet didaktik kommer af det latinske "didaskain", der betyder 'den belærende genre'! Karin viser, at det er nødvendigt at overskride det belærende aspekt for at møde eleverne. Gennem denne overskridelse forløses eleverne, og de føler sig frie til også selv at eksperimenterer med sproget og genrekonventionerne, fordi humoren netop er et stilistisk, sprogligt virkemiddel i undervisningen, der udtrykker overskud fra Karins side. Med Orla Frøsnapper og undersøgelsen fra Clearing House in mente kunne

vi nok tage ved lære af de succesfulde børnebøger, der ofte har en åben og facetteret afslutning frem for en klar og tydelig – næsten moraliserende forestilling om det gode undervisningsindhold, den gode undervisningsform, den gode lærer, den gode elev. Men her støder genrene imod hinanden: Børnebogen er opdigtet, prosaisk, episk og fordoblende, hvorimod læreruddannelsesfaget didaktik (og fagdidaktikken i linjefagene) er vidensbaseret, tilstræbt faktuel og påberåber sig en objektivitet – hvor det er vigtigt, at pointerne ikke drukner i tvetydigheder, underfundigheder og utydelige markeringer af ironi og sarkasme. De to genrer kan dog møde hinanden, hvis didaktikken turde vedkende sig det normative udgangspunkt, at skolen skal fremme et læringsmiljø båret af undersøgende mennesker, der nysgerrigt, selvstændigt (Homo Prospectus) og i samarbejde med andre sociale mennesker (Homo Socius) løbende forholder sig til gammelkendt, nyt og fremmed stof. Med andre ord skal læreren hente inspiration i genrepædagogikkens balancerede læringssyn, hvor det ikke er rendyrket subjektivism eller postulerede objektivisme. I denne forståelse af didaktikken bliver det de gode, undersøgende og åbnende spørgsmål, forståelsen af konteksten, glimtet i øjet, overskuddet til at se den anden og sprogevn til ikke kun at læse på, men også imellem og bagom linjerne nogle af de farbare veje at gå. Og ja, så må der være plads til fyrtårne eller rettere nybyggede tårne, der her bærer eksperimentets præg med søm, der stikker ud af væggene.

Væggene kan markere, at nok går der en grænse mellem jer (lærerne) og os (eleverne), men noget lys vil altid sive igennem de mange sømhuller (sprækker til de uendelige, hemmelige rum), ligesom man oftere kan se lyset, når man står i mørke.

Tårnet i fortællingen om Orla Frøsnapper mangler meget sigende vinduer for at leve op til konventionen om et rigtigt tårn med vinduer ud mod verden. Tankevækkende er det da også, at det var de manglende vinduer, der gør Kulle-karlen sikker på, at der ikke kan være tale om et tårn, og at der i stedet må være noget galt med ham, når han dels ser et plankeværk bevæge sig dels ser et tårn uden vinduer. I bedste fald er det altså tid for selvransagelse for Kulle-karlen, imens vo-

res tre sympatiske helte finder sig selv og hinanden igennem de lidt frække, grænseoverskridende handlinger (over for byens bøller, bevares) og den fælles hemmelige hule i tårnet. Deres tårn synes altså at have hentet noget af sit hovmod fra det skæve tårn i Pisa, som stadigt den dag i dag består på trods af profetier om det modsatte.

Skæve tanker og skøre indfald synes også at have været et varemærke og en selvforståelse inden for murene i den danske folkeskole, men uden for disse murer møder vi den tyske didaktiker Hilbert Meyer (Meyer, 2008). Han viser sit hovmod og rager op som et didaktisk fyrtårn i øjeblikket, idet han meget bramfrit udmelder ti kriterier for god undervisning (nogle mere evidensbaseret end andre, nogle mere normative end andre). Han leger dermed med en tanke om en genredimensionering og spiller direkte og indirekte op til vores forventninger om kendetegn ved god undervisning – forventeligt med et glimt i øjet. De ti kendetegn han finder er:

1. Klar strukturering (ikke kun af den lærerstyrede undervisning! Men også af læreprocesserne)
2. En betydelig mængde ægte læretid
3. Læringsfremmende arbejdsklima
4. Indholdsmæssig klarhed
5. Meningsdannende kommunikation
6. Metodemangfoldighed
7. Individuelle hensyn
8. Intelligent træning
9. Transparente præstationsforventninger
10. Stimulerende læremiljø

Umiddelbart nogle kriterier det er vanskeligt at modsætte sig i indkredsningen af genrekoden for god undervisning. Hilbert Meyer vedkender sig på den ene side et normativt udgangspunkt, idet enkelte af punkterne alene fremkommer, fordi han personligt finder kendetegnende betydningsfulde, imens de øvrige vokser frem på baggrund af studier af en lang

række udviklings- og forskningsprojekter. Men de 10 punkter er og bliver Hilbert Meyers sprogliggørelse af de vigtigste kendetegn ved god undervisning (og dermed en genreindkredsning af god undervisning) uanset om det baseres på en deskriptiv tilgang til andres forskningsresultater eller en normativ og mere personlig tilgang til genren "god undervisning". Genrekodningen for god undervisning kan med tanke på Karin Kellers bachelorprojekt udvides med Olga Dysthes kriterier for egentlig dialogisk undervisning:

- Autentiske spørgsmål
- Optag
- Høj værdisætning
- Substantielt engagement
- Flerstemmighed

Bachelorstuderende Karin Keller Larsen er i sit bachelorprojekt på jagt efter denne gode undervisning, og hun skriver sig således direkte op mod ovenstående genrebestemmelse af god undervisning, når hun som bevæggrund for at gå i gang med projektet skriver:

"Konteksten af hvilken mit projekt udspringer, er eleverne i 8. B på Vestbjerg Skole. I klassen er der 16 elever i alt, 9 drenge og 7 piger. Elevplanerne fra klassens elever samt udtalelser fra klassens lærer, vidner om en stor faglig spredning samt et fravær af mundtlighed. I 15 ud af 16 elevplaner er der ekspliciteret et ønske fra lærerens side om mere mundtlig deltagelse" (Keller Larsen, 2008, side 3)

Vi ser her, hvorledes elevplanerne på Vestbjerg skole i 8. klasse bliver til dokumenter, der manifesterer ideen om den gode undervisning som flerstemmig og verbal. Dette er forudsætningen for, at det substantielle engagement kan tone frem i rummet, og det er forudsætningen for, at læreren kan foretage optag af elevernes udsagn, give dem høj værdisætning og åbent og oprigtigt kan bevæge sig ind i de autentiske spørgsmål. Kravet om flerstemmigheden er en af de transparente præstationsforventninger, som tydeligt kan kommunikeres, og flerstemmigheden er forudsætningen for, at der kan finde en meningsdannende kommunikation sted.

Dermed er der tydelige konventioner og tydelige genrekoder i undervisningen på Vestbjerg, der har sammenhænge med ideer om den gode undervisning i landene omkring Danmark, nemlig Norge (Olga Dysthe på baggrund af studier i USA) og Tyskland (Hilbert Meyer på baggrund af evidensstudier i en række lande). Men der er også hentet inspiration fra andre didaktiske tårne – tårne, der kan ses tydeligere end andre. Lad os derfor rette blikket mod den anden side af kloden, nemlig Australien.

Historien bag – om et tårn i Australien

Som navnet antyder tog genrepædagogikken sin begyndelse i Australien i slutningen af 1980'erne, hvor elever fra socialt underprivilegerede hjem havde det vanskeligt i tilegnelsen af skriftsproget. I et forsøg på nytænkning opstod derfor en sprogpædagogik bygget op omkring den britisk-australske lingvist Michael Hallidays systemfunktionelle grammatik også kaldet funktionel grammatik. På basis af denne sprogmodel udviklede den systemfunktionelle lingvist Jim Martin i samarbejde med forskeren og læreren Joan Rothery en genreteori og siden en egentlig genrepædagogik.

Udgangspunktet for genrepædagogikken var, at man på basis af flere undersøgelser kunne konkludere, at der i undervisningssammenhænge findes en dominerende type af genrer, der er vurderet mere værdifulde end andre. Hvis alle skal have lige muligheder for at få kendskab til disse genrer, er det derfor nødvendigt med eksplicit undervisning i genrer.

Genrepædagogikken er altså delvis et opgør med den procesorienterede skrivepædagogik, der i kraft af sit personbundne og sprogbrugerorienterede sprogsyn og en til tider ekstrem induktiv undervisningstilgang meget nemt risikerer at forbigå de elever, hvis sociale baggrund ekskluderer dem fra de genrekoder og -konventioner som uddannelsessystemet vægter højt. Denne kendsgerning underbygges desuden af den britiske sociolog og sprogforsker Basil Bernsteins teori om sprogkodens sammenhæng med social klasse. Hvor medlemmer af middel- og overklassen oftest bruger *udvidet kode*, (komplekst og abstrakt sprogbrug), anvender arbejderklassen derimod *simpel kode* (ensidigt og konkret sprogbrug), når de skal udtrykke

sig. Følgelig er der en risiko for, at brugere af *simpel kode* ikke bliver videreuddannet, såfremt de ikke formår at tilegne sig den mere *udvidede kode*.

Desuden gør genrepædagogikken op med den opfattelse, at grammatik er en delfærdighed, man kan tilegne sig isoleret set. Grammatik skal ikke bruges som en løftet pegefinger i relationen mellem eleven og læreren, men i stedet betragtes som et metasprog, eleverne skal have kendskab til i bestræbelserne på at opnå genrebevidsthed.

De to ovennævnte pointer er for Karin at se, ganske vigtige argumenter for at tage udgangspunkt i genrepædagogikken i en danskfaglig sammenhæng. Danskfaget har jo sproget som kernepunkt, og som Karin skriver i sit bachelorprojekt med henvisninger til Vygotskys tanker om forskelle og ligheder mellem skriftlige og mundtlige sprog handlinger:

"En monolog vurderes psykologisk set, som en højere og mere kompliceret sprogform end dialogen. I monologer er der ikke nogen understøttende og betydningsskabende kontekst, hvorfor det er vanskeligt eller problematisk at formode, at noget i den skrevne tekst er underforstået. Den skriftlige sproghandling er derfor også mere kompliceret end den mundtlige og stiller større krav om detaljer og betydnings- og meningsbærende ord, når vores tanker og fornemmelser skal udtrykkes. Skriftsproget er derfor i tankegengivelsen mere sprogligt fuldkommet, ordrigt og præcist." (Keller Larsen, 2008)

Endvidere er Karin enig i genrepædagogikkens syn på læreren som den autoritet, der er i besiddelse af faglig merviden og som følge deraf kommer til at danne en meget central modpol til elevernes hverdagserfaringer. Eftersom skolens status som hovedformidler af kultur og faglig viden er blevet reduceret, vil mange lærere ofte bygge undervisningen op med udgangspunkt i elevernes dagligdag og hverdagserfaringer. Ziehe taler i den forbindelse om, at skolen bør give eleverne betydningsfulde moderfaringer ud fra den anskuelse, at skolen ellers kun opnår at støtte eleverne i deres subjektivering:

"Læring i dag betyder at provokere eleverne ved at ryste deres visheder. Det fremmede eller anderledes element i en bog, i et digt. Dette fremmede element er ikke noget dårligt, det er et produktivt element." (Ziehe, 2000, s. 203)

Inden for den australske genrepædagogik diskuteres det, hvorvidt dette fremmede element kan bidrage til at udvikle en lingvistisk kompetence hos den enkelte eller om det fremmede element skal ses i en større sociosemiotisk proces imellem mennesker. Lad os se nærmere på, hvad dette dækker over.

To fyrtåne i sprogteorien bagved: Chomsky og Halliday

Chomsky retter interessen mod selve ytringen og opererer blandt andet med begrebet lingvistisk kompetence, som han mener, angiver det særegne for den menneskelige sprogeevne. Den lingvistiske kompetence betyder:

"(...)de fonologiske, morfologiske, syntaktiske og semantiske regler en sprogbruger må overholde, hvis hans sproglige produktion skal kunne accepteres af andre indfødte sprogbrugere som grammatiske, det vil sige som mulige sætninger på det pågældende sprog." (Epstein, 1994, s. 23)

Kritikere af begrebet påpeger imidlertid, at det der betegner den menneskelige sprogeevne i lige så høj grad er evnen til at konstruere en ytring, der er hensigtsmæssig i forhold til konteksten. Eller omvendt at konteksten binder valget af den enkelte ytring. Her kommer Michael Halliday på banen.

Michael Hallidays systemfunktionelle grammatik betragter sproget som et system af valgmuligheder, hvor anvendelse af sproget er lig en sociosemiotisk proces, hvor betydninger produceres gennem valg i sociale sammenhænge. Valgene træffes ud fra den funktionelle sammenhæng, sproget bruges i. Hallidays systemfunktionelle grammatik har således sit udgangspunkt i forholdet mellem individets sprogbrug og den sociale kontekst, der ses som to sider af samme sag. Sprogmodellen er grundlæggende sociologisk, og Halliday betragter sproget som:

"...et system af valgmuligheder. Sproget er et system af resurser, valg, skabt og udviklet af mennesker gennem historien for at skabe betydning og mening. Grammatikken fokuserer derfor på sprogbrug, som bygger på og udtrykker menneskelige erfaringer. Og arbejdet med grammatikken går ud på at beskrive hele tekster i konkrete kontekster." (Hedeboe, 2000, s. 199-200)

Med tanke for at den australske genrepædagogik som mål opsætter det at kunne beskrive hele tekster i konkrete kontekster må der i skolen arbejdes målrettet med elevernes genreforståelser, deres aktive og passive ordforråd, deres fagsprog og ikke mindst det vanskelige, men vigtige metasprog. I undervisningen er det kort fortalt afgørende, at både læreren og eleverne gennem de- og rekonstruktioner af eksemplariske tekster, der er tydeligt genrekodet, selv udvikler modet og dømmekraften til at kunne kommunikere gennem forskellige genrer og tør udfordre klassiske og kendte genrer med nye stilbrud for sammen at videreudvikle en nuanceret genreforståelse.

Sammenfatning

Ved i denne artikel at pege på værdien af et tæt samarbejde mellem Vestbjerg skole og læreruddannelsen i Aalborg er vi måske ved at lægge endnu en sten i byggeriet af det tårn, der er læreruddannelsens særkende: samspillet mellem linjefaget, det pædagogiske fagområde og praktikskolerne. Det er blevet klart, hvorledes Karin gennem sit bachelorprojekt undersøger de bagvedliggende lærings- og sprogfilosofiske implikationer ved brugen den australske genrepædagogik i praktikken på Vestbjerg Skole i en 8. klasse i skoleåret 2008-2009. Det bliver tydeligt for Karin, hvorledes eleverne ved at navigere imod genrekoderne både i faglige og sociale sammenhænge bliver i stand til at udforske og udvikle sig selv og omverdenen gennem sproget. Når eleverne skal arbejde med sprog og grammatik behøver det ikke være en spændetrøje for elevernes fantasi og mere frie udfoldelse. Tværtimod. Ved at hæve sig fra et snævert fokus på kommaregler og stavningens rigtighed (traditionel grammatikundervisning og traditionel skrivepædagogik) og samtidig undlade at falde i den grøft der handler om fuldstændige frie skriveopgaver med

et rendyrket fokus på skriveprocessen uden skelen til produktets kvaliteter (den procesorienterede skrivepædagogik i en let karikeret udgave) til et spørgsmål om leg og eksperimenteren med genre og genrekoder (genrepædagogikkens fokus), bidrager læreren til at udvikle elevernes sproglige indsigt og forståelse af, hvorledes betydning bliver til. Ved således at flytte vægten i grammatikundervisningen fra mikro til makroniveau og fra en lukket klar-parat-svar pædagogik til en åben, afsøgende og undersøgende tilgang kan læreren bidrage til at åbne verden for eleverne. Gennem begreber begribes verden. Gennem genre kontekstualiseres betydningen af begreberne. Begreberne kan forstås bogstaveligt men mere interessant blive undervisningen, når eleverne sammen opholder sig ved medbetydningerne og ser begreberne i en tekst i en kontekst.

I undervisningssammenhænge ved man fra studier i skolen, at der er en dominerende type af genrer, der bliver vurderet mere værdifulde end andre (Richardson, 1994, s. 125-126). Når det politiske mål er, at alle i et demokratisk samfund principielt skal have lige muligheder for at få kendskab til disse genrer, er det derfor nødvendigt med eksplicit undervisning i genrer: "Recently, some educators...have been insisting that to empower disadvantaged students we must teach genres...students with the "right" family backgrounds acquire at home an intuitive knowledge of the deep and surface structures of...genres...students without such familial advantages, the argument goes, need explicit instruction to help them master...genres." (Coe, 1994, s. 157)

Sigtet med den gode undervisning i en genrepædagogisk optik bliver altså først og fremmest en eksplicit undervisning i genre og genretræk – herunder kriterier for bedømmelse i "skolegenrerne". Afgørende er det derfor også, at eleverne tilegner sig og eksperimenterer med konvergente og divergente genrekategorier, læse- og læringsstrategier samt begreber, som gør det muligt for eleven at forstå den kultur og det samfund, eleven lever i. Den faglige og sociale læring er dermed ikke adskilte dimensioner, men netop tæt forbundne enheder, som det i en analytisk sammenhæng

kan være meningsfuld at skelne imellem (for f.eks. at identificere genretræk ved den gode undervisning), men som i praksis er sammenvævet og betydningsbærere for hinanden. Artiklen har vist, at når eleverne skal udvikle en oplevelse af et sprog, der sprudler og spræller og giver mening som tekster i en kontekst, er det er oplagt at hente inspiration i børnelitteraturens flertydige univers, hvor der er rum og plads til elevernes identifikationsarbejde på en helt anderledes åben og flertydig måde, end vi finder det i faglitteraturens mere lukkede og faktoorienterede virkelighed. Faglitteraturen kan dog hjælpe eleverne til at udvikle et mere præcist fagsprog, der med held kan bruges i elevernes beskrivelser af hele tekster i konkrete kontekster.

En systematisk, målrettet og samtidig åben, sociosemiotisk leg med tegn og betydning kan begynde, hvor du kære læser går med ind i legen og bidrager til at eleverne må lykkes med at bygge et tårn af betydning baseret på en undervisning i genrer tilført en sproglig spændstighed med en pæn portion humor, intuition og intimitet med plads til sprækker af uendelig meningssøgen og multimodalitet frem for forstillelse og demonstrationer af fikse og finpudsede fortællinger. Genren "den gode undervisning" er netop ikke enkel og entydig, men derimod under konstant de- og rekonstruktion....

Litteraturliste

Bernstein, Basil (2003):
Class, Codes and Control
Vol 1, Vol 2
Taylor Francis Books Ltd.

Carroll, Lewis (1865):
Alice i Eventyrland
Engelsk titel: *Alice's Adventures in Wonderland*

Coe, Richard M (1994):
Teaching Genre as Process I: Freedman, Aviva & Medway, Peter: Learning and Teaching Genre, Boynton / Cook Publishers

Hedeboe, Bodil & Polias, J. (2000):
Et sprog til at tale om sprog – om funktionel grammatik og genrepædagogik i Australien In: Esmann, Karin & Rasmussen, Alma & Wiese, Lisbeth Birde: *Dansk i Dialog, Dansk lærerforeningen og bidragyderne*

Signe Erlandsen (2003):
"Genre pædagogikken – repræsenteret ved den australske genreskole"
Bachelorprojekt ved læreruddannelsen i Jelling

Meyer, Hilbert (2008):
Hvad er god undervisning?
Gyldendal, 2008

Halliday, MAK mfl. (2009):
Continuum companion to systematic functional linguistics
Continuum, 2009

Nordenbo, Sven mfl. (2008):
Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole : et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet i Oslo, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

Larsen, Karin Keller (2008):
Sprog og erkendelse
Bachelorprojekt, UCN, Læreruddannelsen i Aalborg

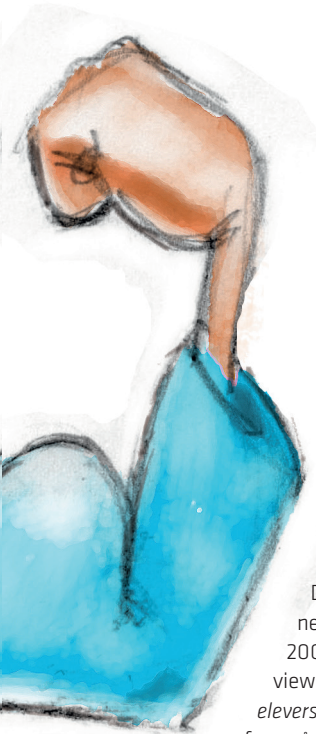
Richardson, Paul W. (1994):
Language as personal Resource and as Social Construct: competing Views of Literacy Pedagogy in Australia In: Freedman, Aviva & Peter Medway: *Learning and Teaching Genre*, Boynton / Cook Publishers

Ziehe, Thomas (2000):
God anderledshed In: Knudsen, Anne & Jensen, Carsten Nejst, *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*, Billesø & Baltzer



Hvordan differentierer man den undervisning, der typisk har mundtlig form, fx litteraturundervisningen? Hvordan får vi flere elever til at deltage i samtaler om litteratur? Hvordan hjælper vi eleverne til at se, at de lærer noget? Hvad kendetegner overhovedet den gode undervisning? Det var nogle af de spørgsmål, som blev rejst på et kursus om evaluering og differentiering på Vestbjerg Skole. I denne artikel indleder og afrunder kursusholder Vibeke Christensen med teoretiske overvejelser om den gode undervisning og differentiering. Lærerne Karen Margrethe Nielsen og Louise Frederiksen beskriver et undervisningsforløb planlagt og gennemført i relation til kurset.





Louise Frederiksen
Lærer i dansk
på Vestbjerg Skole

Karen Margrethe Nielsen
Lærer i dansk
på Vestbjerg Skole

Vibeke Christensen
Lektor i dansk ved
læruddannelsen i
Aalborg, UCN

Gummi-Tarzan i 3. klasse – et differentieret undervisningsforløb med inddragelse af Cooperative Learning

Den gode undervisning

Gennem de seneste år har der været stor interesse for at finde ud af, hvad der kendetegner den gode undervisning. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo m.fl., 2008) lavede i 2008 et forskningsreview med titlen *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Heraf fremgår det bl.a., at lærerens evne til at aktivere elevernes refleksioner over deres egen læring har betydning. Også professor i pædagogik Hilbert Meyer har beskæftiget sig med god undervisning (Meyer, 2005). I sin bog *Hvad er god undervisning?* opregner han 10 punkter, der kendetegner den gode undervisning. I undervisningsforløbet i denne artikel undersøges følgende tre nærmere:

- klar strukturering af undervisningen
- meningsdannende kommunikation
- individuelle hensyn

Sidstnævnte individuelle hensyn kan fx udmøntes i differentieret undervisning, hvorfor også dette berøres i artiklen.

Flere af disse krav til den gode undervisning kan tilgodeses gennem planlægning med Cooperative Learning (CL). Der findes forskellige metoder inden for området. Her tager vi udgangspunkt i Spencer Kagan og Jette Stenlevs ideer (Kagan og Stenlev, 2006).

Cooperative Learning som ramme for den gode undervisning

Centralt i Cooperative Learning står kommunikation og samarbejde. I undervisningen får det den konsekvens, at mange undervisningsaktiviteter foregår i

grupper eller par. Kagan og Stenlev arbejder med basisgrupper, der er uforanderlige i en længere periode og heterogent sammensat. Det heterogene kan angå elevens faglige niveau inden for en begrænset del af faget, men det kunne også være fx interesser, køn eller læringsstil. På tværs af disse basisgrupper opstår ekspertgrupper, som er homogene (se eksemplet nedenfor). Læreren stiller brede opgaver, som skal løses i basisgrupperne, men disse opgaver kan brydes op i mindre dele, der bearbejdes i ekspertgrupperne. Efter opgavearbejde i ekspertgrupperne mødes basisgruppen og løser den brede opgave med inddragelse af den viden, som alle medlemmerne har opnået gennem arbejdet i ekspertgruppen. Organiseringen har været afprøvet i et litteraturforløb om *Gummi-Tarzan* i 3. klasse (Kirkegaard, 1975).

Målene for forløbet med Gummi-Tarzan

Arbejdet med romanen *Gummi-Tarzan* havde litteraturarbejdet som hovedfokus, men også læsetræning indgik. Vi differentierede undervisningen ved at inddrage Cooperative Learning.

Målet for forløbet var:

- at læse en roman
- at blive bedre til at læse højt for andre
- at kende til referat som genre
- at eleverne stiftede bekendtskab med virkemidler i en tekst
- at eleverne kunne skrive en imitatio – tekst
- at stifte bekendtskab med Ole Lund Kirkegaard

Vi delte eleverne op i ekspert- og basisgrupper ud fra deres læseniveau. Ekspertgrupperne bestod af elever, der havde samme læseniveau. Derved opstod der basisgrupper, som var heterogent sammensat.

	Basisgruppe 1	Basisgruppe 2	Basisgruppe 3	Basisgruppe 4
Ekspertgruppe A - de sikre læsere	Mette	Søren	Karen	Ole
Ekspertgruppe B	Louise	Laust	Inge	Ib
Ekspertgruppe C	Magnus	Emma	Hassan	Frederik
Ekspertgruppe D - de usikre læsere	Jakob	Else	Henrik	Christiane Christina

I det følgende beskrives udvalgte dele af forløbet, hvor differentiering og CL anvendes på forskellige dele af en litteraturundervisning og læsetræning.

Læsestund

I vores klasse arbejder vi hver dag med læsning i en læsetund, hvor alle elever læser i 15 minutter. De læser enten alene eller med en makker.

På forhånd opstillede vi relevante læsemål i forhold til deres udvikling. Eleverne skulle i starten af forløbet selv vælge deres personlige læsemål. Disse læsemål blev synliggjort på et fælles opslag i klassen, og eleverne satte desuden deres eget mål ind i deres mappe, så det også var synligt for forældrene.

Mit læsemål er:	Sæt kryds
Læse, så andre kan høre det	<input type="checkbox"/>
Holde pauser i teksten	<input type="checkbox"/>
Bruge stemmens styrke til at markere indholdet	<input type="checkbox"/>
Lave stemmen om, så replikkerne passer til personerne	<input type="checkbox"/>

Hver dag skulle børnene forberede et stykke af teksten til oplæsning for basisgruppen. Opgaven var, at de skulle lægge stor vægt på deres personlige læsemål. Længden på stykket, de skulle forberede, var tilpasset deres niveau. For at øve i sikker havn foregik første gennemlæsning i ekspertgruppen. Her havde alle det samme stykke for, og derved kunne de hjælpe hinanden. Desuden havde vi tid til at støtte de sva-

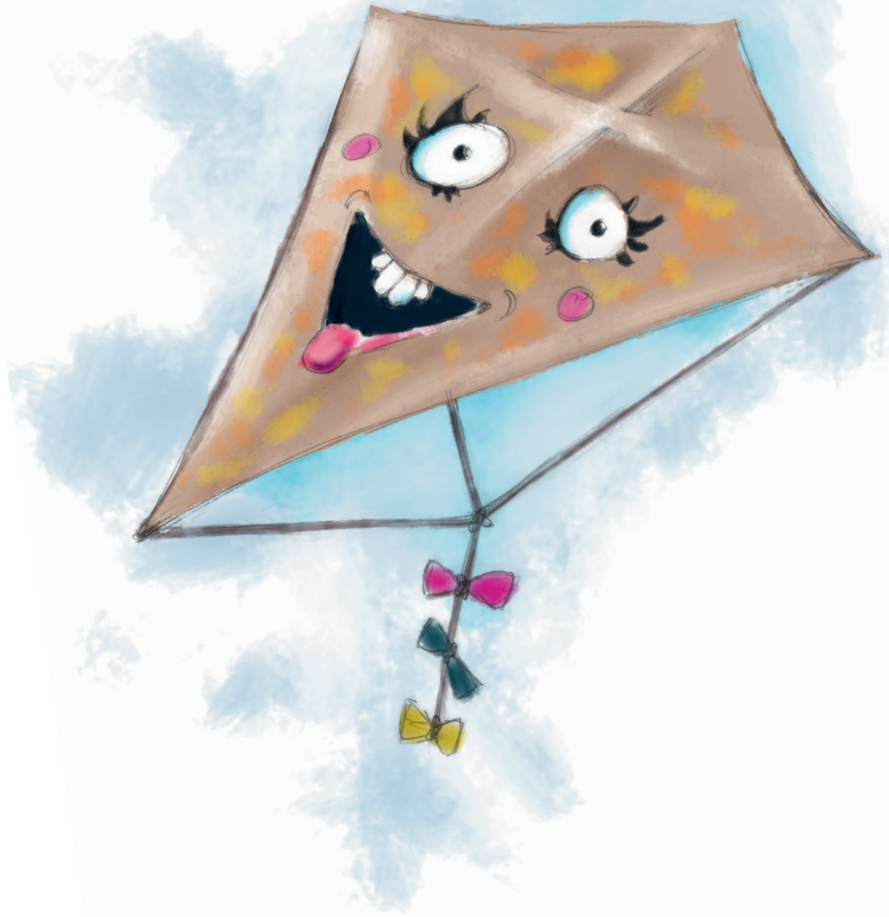
geste læsere lidt ekstra. Efter at have øvet stykket i ekspertgrupperne skulle de læse op i basisgrupperne. Herved fik alle elever oplæst den samlede mængde af, hvad de havde for, og dermed blev hele kapitlet blev kendt for alle – også de elever, der havde forberedt mindre end et helt kapitel. De svage læsere havde opøvet en god sikkerhed i ekspertgruppen, så de følte, at de kunne noget. De var stolte over, at de havde nået at øve deres læsestykke mange gange.

Referat

Som noget nyt skulle klassen stifte bekendtskab med referat. Første opgave blev at lave et referat af kapitel 2. I ekspertgrupperne lavede eleverne en brainstorm over, hvad der skete i kapitel 2. Vi afsatte 10 minutter til dette. Herefter satte børnene eleverne sig sammen i basisgrupperne. Her skulle de læse, hvad de havde fundet frem til i ekspertgrupperne og derefter i fællesskab skrive et referat. Igen satte vi tid af til opgaven: 15 minutter. Der skulle laves en tegning til teksten, og efter at referatet var læst op for resten af klassen, blev det sat ind i klassens referatmappe. På lignende måde lavede klassen referater af flere af kapitlerne. Det er klart, at alle eleverne ikke kom til at skrive, da det typisk vil være de elever, der er hurtigst til det, der skriver; men alle havde været med i et forløb, hvor de havde indflydelse på, *hvad* der blev skrevet.

Virkemidler

'Arrrhg'. Hvilken slags ord er det? I *Gummi-Tarzan* er der mange af den slags lydord. Sammen med eleverne besluttede vi, at de skulle hedde 'Ole-ord'. Som en del af litteraturarbejdet gik vi nu i gang med at jage den



slags ord i enkelte kapitler. Ekspertgrupperne skulle i løbet af 10 minutter skrive så mange eksempler ned, som de kunne finde. Vi stillede krav om, at de skulle skrive sidetallet ned, dels for at skærpe opmærksomheden omkring teksten, dels for at de kunne finde frem til stedet, når de skulle arbejde videre med opgaven i basisgrupperne. Efter de 10 minutter skiftede eleverne over til basisgrupperne, hvor de skulle se, om de kunne udvide omfanget af de fundne 'Ole-ord'. For yderligere at forstærke den nye viden om lydord fik eleverne nu i ekspertgrupperne en opgave, hvor de skulle sortere en række ord i almindelige udtryk og 'Ole-ord'. Vi havde lavet fire

sværhedsgrader, så de passede til ekspertgruppernes niveau. Herefter skulle de tilbage i basisgruppen og lave en planche med alle ordene, opdelt i 'Ole-ord' og almindelige ord.

Personkarakteristik

Som tekståbner havde vi en klassesamtale om, hvad eleverne syntes om bogen efter at have læst de første kapitler. Eleverne syntes, at personkaraktererne var nemme at få øje på i *Gummi-Tarzan*. "Faren er godt nok dum" og "Det er synd for Gummi-Tarzan" var nogle af de ting, de bemærkede allerførst. Derfor gav vi os i kast med at beskrive og senere undersøge nogle af personerne nøjere.

Tidligere havde eleverne arbejdet med personkarakteristik ved at beskrive personers ydre (symboliseret ved et øje) og indre (symboliseret ved et hjerte).

Med dette udgangspunkt skulle ekspertgrupperne nu tegne eller skrive om Gummi-Tarzan. Det kom der nogle meget forskellige besvarelser ud af. På nogle var der meget tekst, mens andre havde gjort meget ud af

tegningerne. Alle skulle nu tilbage i deres basisgruppe og præsentere deres arbejde. Nu var alle sporet ind på persontankegangen.

Hidtil havde grupperne arbejdet meget ud fra deres egne tanker om personerne, men nu ville vi have dem til at blive opmærksomme på, at tekstarbejde også kræver, at man finder sine begrundelser ud fra en tekst. Næste opgave blev derfor bundet op på bogens indhold.

Det overordnede mål var, at basisgrupperne skulle lave en grundig personbeskrivelse af Ivan og hans far. Som udgangspunkt fik alle elever i basisgruppen hver en tilpasset opgave, som de efterfølgende løste sammen med ekspertgruppen. Herved opstod et aktivt fællesskab i alle ekspertgrupper, idet alle arbejdede med det, der passede til gruppemedlemmernes faglige niveau. Tilpasningen angik både det omfang af sider, som de enkelte grupper skulle arbejde med, og den præcisering på siderne (kun sidetal eller både side- og linjetal), som eleverne fik udleveret. Til sidst skulle alle tilbage i basisgrupperne og præsentere deres arbejde.

Imitatio

Som det fremgår af målet, ville vi have børnene til at kunne anvende de forskellige fundne virkemidler i en egen tekst. Derfor valgte vi at arbejde med imitatio – at skrive en tekst, der ligner.

Ved det forudgående arbejde omkring virkemidler i 'Ole-tekster' havde børnene fundet frem til, at der foruden de beskrevne 'Ole-ord' også var forskellige måder, tingene blev sagt på. Gummi-Tarzans far råber fx altid. De fandt også frem til, at der var mange tegninger, henvisninger til disse og en masse forfatterkommentarer. Alle disse ting skulle de nu prøve at få med i deres egne tekster.

Vi fandt egnede opgaver, som eleverne kunne skrive videre på. For at børnene kunne få en fornemmelse af, hvad det drejede sig om, lavede vi først en fælles klassesetekst på tavlen. Herefter blev oplægget til børnene: *Ivan kommer hjem fra fodboldkamp.*

Til at komme i gang fik de nogle hjælpespørgsmål: Hvem møder han på vejen hjem? Hvad sker der? Hvad

siger Ivan? Hvad siger far, da Ivan kommer hjem? Hvordan siger Ivan og far det? Hvad gør Ivans far? Hvad gør Ivan?

Igen for at få alle med på banen startede vi i ekspertgrupperne, som nedskrev ideer til, hvad der kunne ske, og hvilke virkemidler der kunne bruges. Efter dette arbejde satte basisgrupperne sig sammen, udvekslede ideer og skrev derefter deres 'tekst, der ligner'. Der blev selvfølgelig også lavet tegninger til. Efterfølgende blev børnenes egne tekster hængt op i klasselokalet.

Nedenstående uddrag af en elevtekst viser, at eleverne faktisk havde fået mange sproglige detaljer med:

Han møder en af de store drenge, som har taget hans mors cykel.

"Hej bette Gummi-Tarzan," siger den store dreng. "Tør du give mig buksevand i dag?" svarer Ivan.

"Ja, det gør jeg, din bette skiderik."

Så gik den store dreng nærmere og nærmere. Da han lige skulle til at gribe fat i Ivan, slår Ivan ham i hovedet, så han ryger på numsen.

"Augh," skreg den store dreng. Ivan tager den store dreng under armen og slæber ham ind på skolens lokummer.

Og nu får han buksevand

(Her havde gruppen tegnet episoden)

Evaluering

Evalueringen af arbejdet foregik i basisgruppen. Vi havde valgt at lave evalueringen under overskriften Kender du Ole? Gruppevis skulle eleverne rundt på skolen for at svare på evalueringsskemaet.

Evalueringskema:

Kender du Ole?

1. Hvor mange bøger har skolen af Ole Lund Kirkegaard?

2. Hvilke bøger kender I, som han har skrevet? (find 10 billeder på skolen)

3. Skriv 10 'Ole-ord'

(dvs. lydord, som Ole Lund Kirkegaard bruger)

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

4. Hvilket arbejde havde Ole Lund Kirkegaard?

--



5. Hvilke tegninger har Ole lavet?

(find 10 billeder på skolen)

	Ole	Ikke Ole
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

Til opgave 5 brugte vi billeder fra *Gummi-Tarzan* fra andre bøger, som eleverne kendte, fx *Emil fra Lønneberg* samt billeder fra bøger, vi tidligere havde læst på klassen.

6. Find Ole-virkemidler i alle jeres egne Ole-tekster

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

7. Øv et stykke fra bogen, som du vil læse ind på computeren. Sig først, hvad dit læsemål er.

(Du skal indlæse det torsdag)

Overvejelser

Inden vi gik i gang med arbejdet med Cooperative Learning, gik tankerne om arbejdsro selvfølgelig igennem hovedet på os. Hvordan ville det være, når børnene flere gange skulle flytte grupper og dermed siddeplads? For at dette kan lykkes, er det nødvendigt med en stram struktur.

For det første skal skemaet over grupperne være synligt, både for at børnene i starten kan huske, hvilke grupper de tilhører, men også som et hjælpemiddel til os selv, så vi kan yde hurtig hjælp til en elev, der måske ikke helt kan finde ud af det.

Desuden skal grupperne have faste siddepladser. De skal helt præcist vide, hvor de skal sidde, når de er i ekspertgruppen, og når de er i basisgruppen. Man kan evt. sætte tal og bogstaver på bordene som hjælp i starten.

Overvejelser og erfaringer

Som mange nok genkender fra klasseundervisningen, kan man let være udsat for, at der kun er få elever, som ved litteraturundervisning/-samtale siger noget, mens resten sidder og er meget passive. Vores erfaring er, at man kan komme uden om dette ved at bruge principperne inden for CL. Alle børn bliver nødt til at være med. Alle fik også lyst til at være med, da de jo var sat sammen i ekspertgrupper med nogle på samme niveau. De følte sig ikke tromlet. Desuden syntes alle, at det var dejligt at blive kaldt ekspert! Vi oplevede, at elever, som tidligere ikke havde udvist initiativ, pludselig gjorde det. Vi oplevede også, at eleverne følte sig klædt på til at kunne deltage på lige fod med de andre, når de efter arbejdet i ekspertgruppen skiftede til basisgruppen. Alle havde noget at bidrage med.

En stor fordel for os var, at vi havde planlagt os ud af ikke at have tid til samtalen med de mest usikre læsere. Det havde vi nu.

Forløbet og den gode undervisning

Forløbet lever på flere måder op til indledningens overvejelser om den gode undervisning.

Den ydre struktur var særdeles klar, da eleverne hele tiden vidste, hvem de skulle være sammen med, trods de skiftende grupper. Også den indre struktur var tydelig, idet eleverne havde overskuelige opgaver, der enten var tydeligt formuleret på tavlen eller på papir, som de havde med ud i grupperne. Endelig var den overordnede struktur tydelig, fordi eleverne kendte målene for hele forløbet og løbende var inddraget i at formulere delmål. Eksempelvis skulle de selv vælge deres læsemål ud af fire mulige. Senere var de med til at formulere det karakteristiske for Ole Lund Kirkegaards sproglige stil (mange lydord; varieret brug af verberne i anførende sætninger, fx råbe, sige, tænke, mumle; mange forfatterkommentarer og anvendelse af tegninger). Disse konkrete karakteristika blev tydelige mål for produktion af egen tekst.

Eleverne har altså hele tiden vidst, hvad de skulle gøre, hvordan de skulle gøre det, og hvad målet med arbejdet var. *Forløbet er præget af klar strukturering.*

Tilstedeværelsen af ekspertgrupper har gjort det muligt at tilpasse store dele af undervisningen til den enkelte elev. Alle har følt, at de bidrog til løsning af basisgruppens fælles opgave, fordi de enkelte ekspertgrupper arbejdede med forskellige dele af basisgruppens store opgave – dele, som alle var nødvendige for den samlede løsning af opgaven. Endelig har det, som tidligere nævnt, været muligt at bruge mere tid sammen med den mindst selvhjulpne gruppe; et problem, som mange lærere kan nikke genkendende til. *De individuelle hensyn og differentieringen er tilgodeset i forløbet.*

Meyer definerer meningsdannende kommunikation som den proces, hvor lærer og elever giver læreprocessen og dens resultater personlig betydning. Dette kan ifølge Meyer bidrage positivt til at sætte gang i elevens overvejelser om egen læring (de metakognitive processer), hvilket ifølge Dansk Clearinghouses review er en af de faktorer, der fører til øget elevlæring.

I dette forløb støtter indholdsvalget umiddelbart muligheden for at tillægge undervisningen personlig betydning, fordi eleverne genkender sig selv i Gummi-

Tarzan eller straks fatter sympati for ham. Men også undervisningens organisering med delopgaver og opsamling i basisgruppen og på klassen støtter denne proces. Eleverne kommer til at tale meget mere om deres iagttagelser end i traditionel klassesamtale, for det første fordi flere elever kan tale samtidig, for det andet fordi der er færre elever til at lytte, hvilket måske fører til større forpligtelse og ansvarlighed fra alle gruppedeltagere, og for det tredje fordi arbejdet med stoffet gentages op til tre gange: i ekspertgruppen, i basisgruppen og måske også i en klasseopsamling. Man lærer meget ved at skulle sætte ord på sin erkendelse, og det giver forløbet i høj grad mulighed for.

Forløbet må siges at have givet eleverne gunstige vilkår for læring, idet undervisningens organisering og differentiering bidrog til, at flere elever deltog i litteratursamtalen. Endvidere havde eleverne kendskab til målene for klassens undervisning samt mulighed for at opstille egne mål og evaluere eget udbytte. Forløbet indeholder altså flere af de faktorer, der indgår i den gode undervisning.

Kildeliste:

Kagan, Spencer og Stenlev, Jette (2006): Cooperative Learning. Forlag Malling Beck.

Kirkegaard, Ole Lund: Gummi-Tarzan. Gyldendal 1975.

Nordenbo, Sven Erik m.fl. (2008): Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Meyer, Hilbert (2005): Hvad er god undervisning? Gyldendals lærerbibliotek.



REFLEKSIVE

Artiklen er inddelt i to hovedafsnit, som hver giver et perspektiv på refleksion og formativ evaluering i undervisningen. Første del handler om indhold i det refleksive rum og om begrundelserne herfor. Evaluering og refleksion skal handle om noget, idet det ellers er en meningsløs aktivitet, og i skolesammenhæng skal det selvfølgelig handle om faglig læring og tilegnelse af kompetencer. Den måde, evaluering og refleksion får næring på, er via feedback fra lærer til elev og omvendt og feedback mellem eleverne indbyrdes. Artiklen vil behandle disse feedbackprocesser. Endelig er bedømmelse et væsentligt aspekt ved refleksion og evaluering. Bedømmelse er en summativ evaluering af en elevs faglige standpunkt eller en elevs arbejdsproces. Hvis bedømmelsen indgår løbende i undervisningen og ikke har form af karaktergivning, men er en formuleret og udfoldet respons, kan man også tale om formativ bedømmelse. Anden del gennemgår i hovedtræk et forskningsprojekt om den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale, der i praksis arbejder med evaluering, refleksion, feedback og bedømmelse og kan ses som et forsøg på at opbygge et refleksionsrum i undervisningens praksis.

Brug af rum som metafor

Der er en grund til, at jeg taler om refleksive rum og ikke blot om refleksive processer. Rummetaforen er en ofte anvendt metafor i didaktisk og pædagogisk forskning (se fx Prinds 1999, Henningsen 2004, Jensen et al. 2007). Brugen af rum som metafor peger i retning af en interesse for at lave 'nye' rum med nye indretninger for undervisningen, hvilket svarer til et forsøg på at omformulere (i hvert fald dele af) de 'gamle', institutionaliserede rum, med fastlåste elev- og lærerpositioner.

Uanset hvilken undervisningsaktivitet man beskæftiger sig med, foregår den i en kontekst. Den foregår aldrig i et socialt og institutionelt tomrum. Denne kendsgerning er en af de grundlæggende indsigter i megen pædagogisk og didaktisk forskning, se fx Karen Borgnakkes doktorafhandling, som i sin essens er en analyse af, hvordan en didaktisk idé bestandig må reformuleres og omformuleres i de nye kontekster, den skal fungere i (Borgnakke 1996a + b). Det gælder også, når man beskæftiger sig med formativ evaluering og

Torben Spanget Christensen

Adjunkt, Institut for Filosofi,
Pædagogik og Religionsstuderier,
Syddansk Universitet.

RUM

og formativ evaluering i undervisning

refleksive processer. De foregår i undervisningen, som er en bred rammebetegnelse for en række ganske forskelligartede, men målrettede aktiviteter, der har til formål at understøtte elevernes læreprocesser. Et fokus på undervisning medfører et fokus på fællesskaber og dermed de spilleregler, der gælder i disse. Undervisning foregår normalt i klasser, som er struktureret på forskellige måder, herunder benyttelse af forskellige undervisningsmetoder og forskellige positioneringer og relationer mellem lærer og elever og mellem elever indbyrdes. Nogle af disse struktureringer er nærmest klassiske og kan betragtes som uformelle sociale institutioner eller genrer, som lærere og elever socialiseres til. At blive socialiseret som elev indebærer en forståelse af, hvad det er, der forventes af en elev, og hvordan man opfører sig som elev, og vi kan tale om elevidentitet og elevkultur som uformelle institutioner i skolen. Nogle gange er elevkulturen ikke hensigtsmæssig for de undervisningsaktiviteter, lærerne sætter i gang.¹ Ikke desto mindre er det den væsentligste institutionelle kontekst for alle undervisningsaktiviteter, herunder den formative evaluering og de refleksive processer, jeg interesserer mig for her. Og det er et problem, hvis elevkulturen (og lærerkulturen) forhindrer de positioneringer, lærer-elevrelationer og

de indbyrdes elevrelationer, der forudsættes i en bestemt undervisningsaktivitet. Jeg antager her, at det er dette problem, der er årsag til den udbredte brug af rum som metafor i pædagogisk og didaktisk litteratur. Ved at formulere et nyt rum, man kan gå ind og ud af, og hvor spillereglerne er mere hensigtsmæssige for det formål, man har, skaber man et håndgribeligt billede, som dels kan tjene som forbillede (og instruks), dels kan afgrænse 'angrebet' på den etablerede institution og dermed øge chancen for succes.

Refleksive processer i undervisningen

Refleksive processer i undervisningen kan have mange formål. De kan være rent faglige, hvor eleverne reflekterer over elementer i faget, og de kan være mere almene, fx knyttet til elevernes tilegnelse af studiekompetence. I dette afsnit vil jeg bl.a. benytte eksempler på refleksion over studiekompetencen. Der er et nært slægtskab mellem formativ evaluering og refleksive processer, idet formativ evaluering her forstås som undersøgelse af noget, fx elevernes faglige standpunkt eller elevernes udvikling af studiekompetence, med henblik på at forbedre, uddybe, udvikle etc., og refleksion forstås som eftertanker over en genstand, fx et fagligt spørgsmål eller en arbejdsproces, som eleverne har afsluttet eller er i gang med. Evalueringen og refleksionen kan naturligvis i lige så høj grad angå lærerne som eleverne.

¹ Det er naturligvis lige så relevant at interessere sig for den uformelle lærerinstitution eller -kultur. Det har ikke mindst relevans i forbindelse med implementeringen af reformer, hvor de 'gamle' institutioner bliver angrebet.

Primær og sekundær arbejdsproces

Figur 1

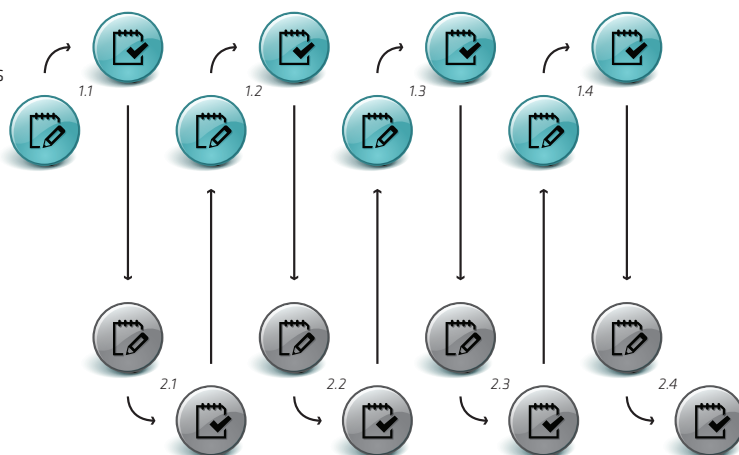
Primær

Gængse, primær arbejdsproces med arbejdsprodukter



Sekundær

Sekundær arbejdsproces = Procesanalyse, dvs. arbejdsproces 2 benyttes til analyse af arbejdsproces 1



Kilde: Find Rasborg 1969:33

Finn Rasborg har opstillet en model for løbende refleksion i undervisningen, som er en inspiration for beskrivelsen af refleksionsrummet i denne artikel. I figur 1 illustrerer Rasborg sin tankegang ved to parallelt løbende processer, der er inddelt i mindre stykker (delprocesser). De mørke felter i figuren, der er benævnt 1.1, 1.2 etc., handler om den primære proces, dvs. den gennemførte undervisning. Det felt, han benævner 1.1, illustrerer et stykke undervisning (en proces), der resulterer i, at nogle elever lærer noget, at nogle elever misforstår noget, at nogle elever keder sig, eller hvad der nu er resultaterne af processen (mange produkter). Disse produkter tager man med i det næste stykke undervisning, illustreret ved felt 1.2 og så fremdeles. Det betyder, at de produkter, som processen leverer, akkumuleres i et undervisningsforløb. Er produkterne udtryk for faglig læring, styrker de undervisningen. Er de derimod ikke udtryk for faglig læring, kan de svække undervisningen. Derfor foreslår Rasborg den sekundære arbejdsproces, som i figuren er illustreret med de lysere felter, der er benævnt 2.1, 2.2 etc. Hans idé er, at man i klassen løbende gennem-

fører refleksioner over produkterne af den primære arbejdsproces, således at man forkaster, forandrer eller uddyber disse, og det derefter er de forandrede produkter, der akkumuleres. Først lærer eleverne i undervisningen, dernæst forkaster, forandrer og/eller uddyber de deres udbytte i refleksionsrummet.

Beskrivelse af refleksive rum i undervisningen – og problemer med det i praksis

En første beskrivelse af refleksive rum i undervisningen må understrege, at det er her, eleven skal arbejde med at positionere sig distanceret, analytisk i forhold til aspekter af eget faglige standpunkt og studiekompetence. Undersøgelser af gymnasireformen viser, at det er meget vanskeligt for de fleste elever. Et eksempel, der er undersøgt er tutorordningen på hf, hvor kursisterne forventes at kunne være refleksive i forhold til deres egen studiekompetence (Raae og Christensen 2008, 2009). Et andet er den fællesfaglige skrivning i studieområdet på hhx (Christensen 2008). Begge undersøgelser viser, at mange elever har svært ved at fastholde et fokus herpå og til dels erstatter

det med et diffust fokus på egen person. Deres refleksion bliver derfor i højere grad en normativ vurdering af, om 'jeg er god eller dårlig', frem for en analytisk reflekteret stillingtagen til, om 'jeg er i gang med en fornuftig udvikling'. De nævnte undersøgelser viser, at elevrefleksionerne ofte er ubehjælpssomme og præget af usikkerhed i forståelse af, hvad det er, der skal reflekteres, og hvordan man reflekterer. Denne usikkerhed omfatter også lærerne.

Tutorordningen på hf udgør et konkret eksempel på et refleksivt rum, som er blevet undersøgt i to evalueringer. Tutorordningen er organiseret som samtaler mellem en lærer og (normalt) en kursist, og formålet er, at kursisten skal reflektere over sin egen faglige udvikling og udvikling af studiekompetence. Lærens opgave er for så vidt blot at understøtte denne refleksion, men i praksis taler mange lærere om, at de er nødt til at gå langt videre end dette, og samtalerne kommer til at omfatte mere personlige forhold.

Der er ifølge lærerne en tendens til, at kursisterne på det 2-årige hf prioriterer samtalerne lavt. Vores interview giver dog indtryk af, at kursisterne alligevel gennemgående er glade for samtalerne, hvilket især kursisterne på VUC giver udtryk for. Det studiemæssige

fokus i samtalerne har dog relativt ringe prægning for kursisterne. Det var også en konklusion i evalueringen fra 2008. (Raae og Christensen 2009 : 9)

I stedet for at fastholde et studiemæssigt fokus bliver det kursisten som person, der træder i fokus. Og det anses endog af mange lærere for at være nødvendigt.

Interview i forbindelse med evalueringen fra 2008 viste, at mange lærere gav udtryk for, at sociale og psykologiske forhold ofte stiller sig i vejen for, at kursisterne kan koncentrere sig om deres læring, og at det kunne være vanskeligt at gennemføre tutorsamtaler med fokus på den studiemæssige progression ... Vi har spurgt lærerne om deres vurdering af, hvad tutorsamtalen bør fokusere på, og besvarelsen indikerer, at den største andel af lærerne på tværs af tilrettelæggelserne mener, at det er nødvendigt at fokusere på hele kursistens situation, men der er dog også en ret stor andel, som mener, at fokus for samtalerne skal begrænses til det, der direkte vedrører kursisten og undervisningen. Det sidste gælder især det 2-årige hf-kursus. (Raae og Christensen 2009 : 68-69)

Hvad skal tutorsamtalen fokusere på?

(besvares kun af lærere, der har været tutorer)

Tabel 1

	hf-enkeltfag	hf-fagpakke på VUC	2-årigt hf på VUC	2-årigt hf-kursus
Hele kursistens situation	54,2%	62,5%	53,9%	51,3%
Alene det, der direkte vedrører kursisten og undervisningen	29,2%	26,4%	30,3%	42,1%
Alene kursistens planlægning af eget arbejde med studiet	11,1%	8,3%	10,1%	5,3%
Andet	5,6%	2,8%	5,6%	16,7%
N	144	72	89	76

(Raae og Christensen 2009 : 121)

Tabel 1 viser tallene for tutorernes besvarelse af spørgsmålene. Det er bemærkelsesværdigt, at det spørgsmål, der retter sig mest præcist mod studiekompetencen 'Alene kursistens planlægning af eget arbejde med studiet' kun opnår tilslutning fra omkring 10 procent af tutorerne. Det betyder naturligvis ikke, at de andre lærere ikke også kan mene, at det er det, der er målet med samtalerne, men de mener i så fald, at det er nødvendigt at fokusere samtalerne meget bredere, for at komme frem til dette mål. Over halvdelen af tutorerne mener, at samtalerne skal fokusere på 'hele kursistens situation'. Det er en voldsom bred genstand for refleksionerne og man kan spørge, om det er den mest effektive måde, at få kursisten til at reflektere over sin egen studiekompetence på. Problemet ser ud til at være, at der er behov for en mere præcis definition af refleksionsrummet.

Beskrivelsen af det refleksive rum må suppleres med, at der her gælder særlige spilleregler, dels vedrørende refleksionens genstand (hvad skal eleverne reflektere over) og dels for hvordan refleksionerne skal gennemføres (herunder hvilke elev- og lærerpositioner er produktive). Sådanne spilleregler har til formål at opstille en ramme (en særlig kontekst) for den del af undervisningen, der foregår i refleksionsrummet. Disse rammer skal markere og tydeliggøre en forskel fra andre undervisningsrum og deres begrundelse ligger i en antagelse om, at netop sådanne spilleregler fremmer bestemte læreprocesser.

En konklusion på analysen af tutorordningen må være, at den kun i enkelte tilfælde fungerer som et refleksionsrum for kursisternes studiekompetence. En anden er, at det ser ud, som om kursister og lærere er i gang med at omformulere, eller tilpasse, tutorsamtalen til de uformelle institutioner, der gælder på hf. Ved at vælge at fokusere på 'hele kursistens situation' fastholdes forestillingen (med rette eller urette) om hf'eren som en person med sociale og/eller psykologiske problemer, der har brug for grundlæggende støtte for at kunne klare en gymnasial uddannelse. I det omfang, dette er et faktum, må tutorordningen siges at være løbet ind i et problem, der stiller sig hindrende i vejen for den studiemæssige refleksion, som er formålet med den.

Hvad arbejder man med, og hvordan arbejder man i undervisningens refleksive rum?

I refleksionsrummet arbejder elever og lærer med at formulere tanker om de handlinger og aktiviteter, der har fundet sted i undervisningen, og som har relation til eller relevans for undervisningen. Men det er ikke præcist nok beskrevet, fordi der foregår rigtig mange forskellige ting i undervisningen. Derfor må refleksionsgenstanden præciseres yderligere. Refleksionsgenstanden kan være et bestemt fysikforsøg, læsning af en bestemt tekst, et grammatisk problem, bestemte elementer af den økonomiske politik, en bestemt lærebogs måde at behandle et fagligt problem på, årsager til kongemagtens svækkelse i 1800-tallet, teorier og undersøgelsesresultater om forandringer i det globale klima etc., men det kan også være fx den enkelte elevs udvikling af studiekompetence, fx evne til at planlægge sin egen tid, gennemføre sine planer etc. Refleksionsgenstanden afhænger af en beslutning om, hvilke aspekter i undervisningen eller dertil relaterede forhold man vil reflektere over.

Sammenfatning om refleksionsrum i undervisningen

Der går altid noget forud for refleksionerne, og derfor er refleksion eftertanker. Man kan sige, at det er systematiske afgrænsede eftertanker, som sættes i gang af en feedback fra den forudgående proces og det formål at øge elevernes læring om noget bestemt. I undervisningen er der oftest tale om et kollektivt refleksionsrum, som både består i en vekslen mellem den enkeltes eftertanke og en undersøgende samtale (eller samskrivning). Der kan også være tale om mere afgrænsede refleksionsrum, hvor der kun er en lærer og en elev tilstede (jf. eksemplet med tutorsamtaler på hf). Endelig kan der principielt også være tale om refleksionsrum, hvor eleverne arbejder helt på egen hånd. Et centralt og gennemgående element er i alle tilfælde, at eleven positionerer sig anderledes end i den traditionelle elevrolle, dvs. selvstændigt og selvansvarligt. I refleksionsrummet arbejder man med en præcist defineret genstand, der på en eller anden måde knytter sig til undervisningen og uddannelsen. Det sker ved kollektivt eller individuelt at arbejde med eftertanker om genstanden. Formålet med dette retrospektive analytiske blik er at øge læringen om refleksionsgenstanden

REFLEKSIVE RUM

og formativ evaluering i undervisning

Feedback og formativ evaluering

I refleksionsrummet består kommunikationen af feedback og behandling af feedback, hvilket svarer til formativ evaluering.

Der findes enkelte forskningsoversigter, som behandler feedback (Black & William 1999 og Hattie & Timperley 2007). Begge studier er review (sammenfatninger) af en række andre evalueringsstudier. Især Hattie & Timperleys studie sammenfatter resultaterne fra en så stor mængde studier, at det næsten forekommer uvirkeligt. John Hattie har siden hen endog øget grundlaget, idet han nu har gennemført en sammenfatning af over 750 metastudier, som bygger på 50.000 enkeltstudier, hvor over 200 millioner elever indgår (Hattie 2008). Hattie opererer med en måling af læringseffekten, som han kalder 'effect size' (ES). ES er den forbedring (effekt), som en bestemt påvirkning af elevernes læreproces (fx feedback eller hjemmearbejde) har på deres læring. Desværre får vi ikke nogen forklaring på, hvordan ES beregnes, men på Cambridge Regional Colleges (teachers.toolbox.co.uk) findes et forsøg på at beskrive omfanget af en ES på 1.

Hattie says 'effect sizes' are the best way of answering the question 'what has the greatest influence on student learning?'. An effect size of 1.0 is typically associated with:

- advancing learners' achievement by one year, or improving the rate of learning by 50%
- a correlation between some variable (e.g., amount of homework) and achievement of approximately 50
- A two grade leap in GCSE, e.g. from a C to an A grade

An effect size of 1.0 is clearly enormous! (It is defined as an increase of one standard deviation)² (Regional Colleges, teachers.toolbox.co.uk http://www.teacher-toolbox.co.uk/T_effect_sizes.html)

Hattie har beregnet ES for et meget stort antal forskellige påvirkninger af læreprocessen, herunder som nævnt feedback. I tabel 2 har jeg udvalgt nogle af disse. Dels har jeg udvalgt dem med den største effekt (ES), dels nogle af dem med den laveste ES, og dels nogle som ligger midt i skalaen. Hattie siger, at en ES på omkring .40 er den gennemsnitlige effekt, hvilket vi i tabel 2 kan se nogenlunde svarer til effekten af almindelig undervisning. Det, der ligger over, er mere, og det, der ligger under, er mindre effektfuldt end almindelig undervisning. Desværre er Hattie ikke særlig præcis med at definere de forskellige påvirkningstyper. Hvad skal der fx forstås ved 'undervisning'? Det kan være meget forskelligt fra land til land, fra skole til skole, fra lærer til lærer. Men det er nødvendigvis prisen, når man vil sammenfatte metastudier, at det går ud over præcisionen. Det betyder selvfølgelig, at vi skal læse tallene med al mulig skepsis og kun kan bruge dem som en indikation. Men som sådan kan de give en idé om, hvad der virker, og hvad der ikke virker, og hvor store virkningerne er. Og der er interessante ting at læse i tabellen. Desuden er der iflg. Dansk Clearinghouse³ en overensstemmelse mellem Hatties studie og de resultater, Clearinghouse har fundet (<http://www.dpu.dk/site.aspx?p=10630&newsid1=9101>).

² 'Standard deviation' betyder standard afvigelse. Det er et statistisk mål, som beskriver den gennemsnitlige afvigelse +/- fra gennemsnittet. I praksis det interval, som målingerne typisk fordeler sig inden for. Når man taler om en forbedring med en standardafvigelse på 1, anser Hattie det for at være en markant forbedring, men inden for det normale rammer.

³ Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Århus Universitet laver oversigtsforskning over pædagogisk og didaktisk forskning.

Effect size (ES)

for udvalgte typer påvirkninger af læreprocessen, sammenfatning af 500 metastudier

Tabel 2

Influence	ES
Self-report grades	1.44
Reducing disruptive behavior in the class	.86
Feedback	.72
Acceleration og gifted students	.60
Teaching	.43
Homework	.30
Ability grouping	.10
Retention (hold back a year)	-.16

(Hattie 2008)

Topscoren er 'self-report grades' med en ES på 1.44. Ved 'self-report grade' forstår jeg det, at eleverne giver sig selv karakterer, eller at de bedømmer sig selv på en eller anden måde, hvilket forudsætter en refleksiv handling. Reduktion af forstyrrende adfærd i klassen ('reducing disruptive behavior in the class') virker (selvfølgelig) meget positivt på læringen, og 'feedback' viser sig også at have særdeles stor effekt. Derimod har 'homework' (lektier) ikke nogen stor effekt, og at lade en elev gå en klasse om ('retention') virker direkte negativt. Det er ikke overraskende, at det virker særdeles positivt at mindske forstyrrende adfærd i klassen, men det er måske overraskende, at det ikke er særlig effektivt at samle de dygtige elever i nogle grupper og de svage elever i andre grupper ('ability grouping').

Om effekten af lektier siger Clearinghouse:

Hovedkonklusionerne fra reviewet er, at der er evidens for, at lektier, der engagerer eleverne i aktiv læring, er en effektiv metode til at øge elevernes præstationer. Eleverne skal reflektere over deres egen læring, derfor handler det mere om arten af elevens indsats end mængden af tid, som anvendes til lektierne. Det er derfor vigtigt, at politikken omkring lektiegivning kontinuerligt bliver evalueret for at sikre succes. At give lektier for pr. tradition er en praksis, der ikke har nogen nævneværdig effekt.

(<http://www.dpu.dk/site.aspx?p=10586&newsid=9107>).

Clearinghouses konklusion er både i overensstemmelse med Hatties ES, men samtidig en kvalificering heraf. Det er interessant at se, at en positiv effekt af hjemmearbejde handler om, hvorvidt det giver eleverne mulighed for refleksion over deres læring eller ej.

Feedback står som en af de mest virkningsfulde påvirkningsfaktorer i læreprocessen, og Hattie og Timperley kalder ligefrem deres forskningsoversigt for 'The Power of Feedback' (Hattie & Timperley 2007). Ved feedback forstår de information, som gives af en aktør (lærer, kammerat, bog, forældre, selv, erfaring) vedrørende aspekter af en persons præstation eller forståelse af noget. Feedback er dermed en følge af noget. Feedback kan have mange former. Hattie et al. opstiller et kontinuum, hvor der i den ene ende er en

klar adskillelse af undervisning og feedback, og i den anden en sammenvævning af undervisning og feedback. Feedback er mest effektiv, siger de, når den angår fejlforståelser, ikke når den gives i forhold til total mangel på forståelse. Her kan den endda virke negativt, fordi den kan opleves som en trussel. Feedback skal derfor relateres til allerede kendt stof. Endelig kan feedback ifølge Hattie & Timperley både gives og opsøges.

Deres model for feedback opstiller tre grundspørgsmål, som både lærer og elev selv kan arbejde ud fra:

1. Where am I going? (mål – feed up / status)
2. How am I going? (feedback)
3. Where to next? (feed forward)

Modellen opererer endvidere med fire typer af feedback:

1. *Opgaverelateret feedback*, som er den mest udbredte form. Her får eleven respons på besvarelse af opgaver m.v.
2. *Procesrelateret feedback*, som handler om at give eleven respons på vedkommendes arbejdsproces.
3. *Selvreguleringsrelateret feedback*, som handler om at give respons på elevens udvikling af fx studiekompetence, evne til at planlægge arbejde m.v.
4. *Selvrelateret (personrelateret) feedback*, som handler om at give respons på dennes person, ros og ris.

Den sidste type virker ifølge Hattie & Timperley kun meget svagt, og den kan virke direkte negativt, hvis den ikke kobles med information om, hvad eleven kan arbejde videre med, dvs. med en af de tre andre typer. Hattie & Timperley anbefaler (jf. også tabel 2), at man arbejder meget med selvreguleringsrelateret feedback.

Det spørgsmål, man som lærer kan stille sig selv, er, om man i sin undervisning arbejder systematisk med

disse fire typer af feedback, eller om der er mere tilfældigt, hvilken type feedback man giver?

Bedømmelse: Fra meddelelse af standpunkt til stimulering af læreproces

Både formativ evaluering, feedback og refleksion handler om bedømmelse. Internationalt har der i de senere årtier været øget fokus på bedømmelsens rolle i læreprocessen og på betydningen af fortløbende bedømmelse i forhold til tidligere tiders mere snævre fokus på bedømmelse og karaktergivning (summativ evaluering). Der sker med andre ord en tættere sammenknytning af bedømmelse og læring end tidligere, 'assessment as a tool for learning' (Black & William 1999, Gielen et al. 2003), og den lidt paradoksale betegnelse 'formativ bedømmelse', er blevet anvendt.

I distinktionen mellem formativ og summativ bedømmelse defineres den formative som den bedømmelse, der foregår i undervisningssituationen med henblik på at tilvejebringe feedback til eleverne, som kan give grundlag for refleksion, mens den summative alene handler om at kontrollere og selektere. Interesse for den formative bedømmelse kan både give inspiration til bedømmelsesarbejdet og til arbejdet med at understøtte elevernes faglige læreprocesser og evne til selvurdering. Der er egentlig ikke tale om nogen ny udvikling, men snarere om en mere systematisk fokusering på spørgsmålet om, hvordan bedømmelse kan lede til læring, og hvordan det kan integreres i undervisningen. Ved at tale om bedømmelse frem for karaktergivning bringes bedømmelsesspørgsmålet frem i første linje allerede ved planlægningen af undervisningen. Det bliver vigtigt at interessere sig for, hvordan eleverne kan bibringes en viden om deres faglige niveau på en måde og på et tidspunkt, der giver dem mulighed for og motivation til at arbejde målrettet med udviklingen heraf. Og her kommer undervisningens refleksionsrum atter ind i billedet.

Forskningen viser, at når man arbejder med bedømmelse i refleksionsrummet er det vigtigt ikke at blande karaktergivning ind i det, i hvert fald for de svageste elever. Black & William (1999) refererer et forskningsforsøg, som netop beskæftiger sig med virkningerne af feedback med og uden karakterer (Butler, R. 1988). I

forsøget blev der udvalgt 48 11-årige elever fra 12 klasser fordelt på 4 skoler. Halvdelen af de udvalgte var fra top-kvartilen og halvdelen fra bund-kvartilen i en test i matematik og sprog. Eleverne fik tre opgavesæt (to opgaver, som hang sammen parvis). Hver elev fik en af tre former for skriftlig feedback på tre opgavesæt:

1/3 fik individuelle skriftlige kommentarer, 1/3 fik kun karakterer, og 1/3 fik både karakterer og kommentarer.

Gruppen, der kun fik kommentarer, forbedrede deres karakterer (score) med en tredjedel fra første til andet opgavesæt og forblev på dette højere niveau ved det tredje opgavesæt. Gruppen, der både fik karakterer og kommentarer, gik signifikant tilbage i niveau fra første til tredje opgavesæt. Gruppen, der kun fik karakterer, gik tilbage fra det første til det tredje opgavesæt.

En test af elevernes interesse viste et tilsvarende mønster. For elever i den nedre kvartil faldt interessen, når de fik karakterer, hvorimod elever fra den øvre kvartil fastholdt en stor interesse, uanset hvilken form for feedback de fik.

Der kan trækkes to vigtige konklusioner af undersøgelsen:

1. Formativ evaluering feedback i undervisningen kan gennemføres på mere eller mindre effektive måder. Effektiviteten af formativ feedback afhænger af dens form og indhold (hvad og hvordan) og ikke kun af, om den gives.
2. Man skal være meget opmærksom på den forskellige effekt, feedback har på dygtige og svage elever.

Konsekvenserne af de to konklusioner for indretningen af undervisningens refleksionsrum er, at man skal være forsigtig med at arbejde med karakterer her, fordi de kan blokere de formative processer for de svage elever.

Clearinghouse har også undersøgt spørgsmålet, og deres konklusioner er helt i overensstemmelse med Butlers. Clearinghouse siger om nationale test, at de både

kan have positive og negative virkninger. De negative virkninger vedrører især de svagt præsterende elever, hvis motivation og selvværd svækkes, og hvis læring mindskes af test (Allerup et al. red. 2009). Både Butler og Clearinghouse peger altså på problemet med karaktergivning/test for svagt præsterende elever.

Endnu et problem med karaktergivning er, at det, som Tanja Miller har vist, kan lede til forskydninger i relationerne mellem eleverne (Miller 2006).

Den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale som refleksionsrum

Jeg har gjort rede for den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale og dokumenteret dens virkninger grundigt andre steder (Christensen 2004, 2008, 2009). Derfor indskrænker jeg mig her til en kortfattet præsentation af samtalen og fokuserer på dens funktion som refleksionsrum i undervisningen.

Præsentation af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale

Den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale benytter en samtale om et fagligt spørgsmål mellem lærer og elev som grundlaget for en formativ evaluering. Den er bl.a. inspireret af Rasborgs model om den primære og sekundære arbejdsproces (se ovenfor). Ambitionen er, at metoden skal fungere som løbende formativ evaluering (bedømmelse), og at den både skal kunne benyttes til evaluering og undervisning. Den består af to forskellige typer af samtaler, som betegnes hhv. samtalerum 1 og samtalerum 2. Der gælder forskellige spilleregler, herunder især forskellige positioneringsmuligheder for elever og lærer i de to samtalerum.

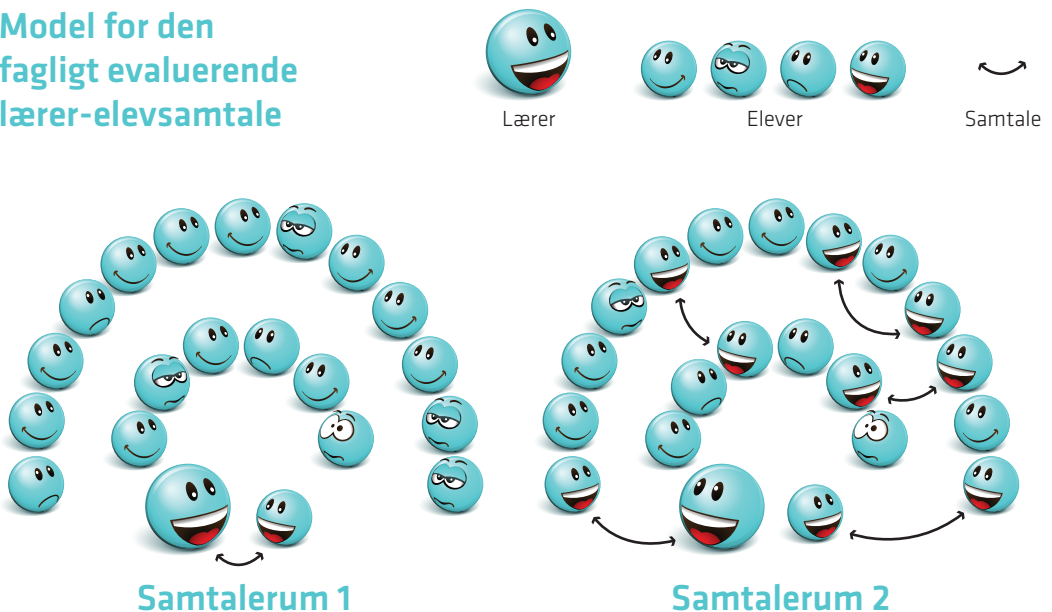
I samtalerum 1 gælder meget forenklede spilleregler og har primært til formål at lægge op til en fælles refleksion om en specifik refleksionsgenstand i det efterfølgende samtalerum 2. I samtalerum 1 taler én elev med læreren om et fagligt emne i maks. 5 minutter med resten af klassen tavst lyttende i en social kreds omkring de samtalende. Vi kan betragte samtalerum 1 som et autoritært rum, fordi der her gælder meget stramme regler. Samtalen former sig som en undersøgelse af elevens viden om det valgte emne. Undersøgelsen foretages af samtaleelev og lærer i forening.

De forholder sig undersøgende til elevens viden med henblik på at beskrive den i forhold til kriterierne sikker viden, usikker viden, manglende viden og fejlagtig viden. Det handler ikke om at finde ud af, hvor dygtig eleven er. Hvis elev og lærer konstaterer, at eleven har sikker viden på et felt, skal eleven ikke nødvendigvis udfolde denne viden yderligere. Idéen er, at alle har en grænse for sin sikre viden, og det er den, det gælder om at finde. Den spørgeteknik, læreren anvender, bygger i udgangspunktet på autentiske spørgsmål (Nystrand 1997, Dysthe 2000), dvs. spørgsmål, som læreren ikke selv kender svaret på. Dette er modsat overhørings-spørgsmål, der netop har som funktion at finde ud af, hvor meget og hvor godt eleven kan et bestemt stof, og hvor læreren sidder inde med facitlisten. De autentiske spørgsmål interesserer sig for elevens viden om sin egen viden, og et typisk spørgsmål vil være: 'Hvad ved du om ...?'. Elevens svar er nødvendigvis udtryk for en refleksion over, hvad han/hun ved om det, der bliver spurgt om. Et andet typisk spørgsmål kan være: 'Hvorfra ved du det. Hvor har du din viden fra?'. Elevs-

varet er også her udtryk for en refleksion. Eleven undersøger på denne måde sin egen viden. Hvis elev og lærer i samtalen konstaterer et sikkert vidensfelt hos eleven, kan læreren give eleven en faglig udfordring med udgangspunkt i dette felt (overhøring), eller lærer og elev kan nøjes med at konstatere, at her er et sikkert vidensfelt, uden at uddybe det. Samtalen er slut, senest når et stopur markerer, at der er gået 5 minutter, uanset om samtalen indholdsmæssigt er udtømt eller ej. De andre elever sidder tavse og lyttende i tæt social kreds omkring de samtalende. De har ikke mulighed for at tage notater eller ordne deres mobiltelefon eller andet. Efterfølgende interview har ret entydigt vist, at de meget aktivt undersøger deres egen sikre, usikre, mangelfulde og fejlagtige viden, mens de sidder i den sociale kreds. Og de opbygger et behov for at sige noget, hvilket de får lejlighed til, når de 5 minutter er gået. I samtalerum 2 gælder mere sædvanlige og komplekse samtalereregler. Alle har lov til at sige noget, og der gælder ikke nogen speciel spørgeteknik. Alle lærere og klasser arbejder her på deres egen måde.

Figur 2.

Model for den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale



Det er hensigten med den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale, at den benyttes flere gange om ugen over hele skoleåret, så den kan fungere som et refleksionsrum, det bliver en vanesag for eleverne og læreren at gå ind og ud af.

Forskellig brug af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale

Metoden har været benyttet i 1.g til evaluering af den viden, eleverne kom med fra folkeskolen, til at evaluere elevernes viden på forskellige tidspunkter i undervisningsforløb, fx i starten, hvor idéen er at kortlægge elevernes forhåndsviden eller på forskellige tidspunkter i forløb, hvor idéen er at etablere fælles refleksioner over bestemte elementer fra undervisningen.

Man kan arbejde med andre kriterier end de fire videnskriterier, jeg har gennemgået ovenfor. Fx har nogle klasser arbejdet med samtaler, hvor formålet har været, at læreren skulle give eleven en faglig udfordring. Der er forskellige beslægtede udgaver af dette undersøgelseskriterium. Men fælles for dem er, at de dels har fungeret som retningsgivende for, hvordan samtalen i samtalerum 1 skulle gennemføres, som undersøgelseskriterier for reflektorerne i den sociale kreds og som styrende for den efterfølgende fælles klasesamtale i samtalerum 2. En variant af dette kriterium har her været, at læreren skulle give en elev 'en passende faglig udfordring', forstået som en faglig udfordring, eleven havde mulighed for at tage op, men samtidig var 'passende' vanskelig (udfordrende) for eleven. Et andet kriterium i slægt hermed har været, at læreren skulle give eleven 'en relevant faglig udfordring', forstået som en udfordring, der både havde relevans for forståelsen af det faglige stof og knyttede sig til elevens forhåndsviden.

Refleksionsrummet kan også benyttes til refleksion over det faglige stof eller elevernes arbejdsproces. Fx har den i biologi været benyttet som en 'midtvejsamtale' i laboratorieforsøg. Idéen er at prøve at fange de usikkerheder, som eleverne har, når eleverne laver et forsøg i grupper, mens forsøget står på. Det gjorde læreren ved at sammenkalde eleverne til fagligt evaluerende lærer-elevsamtale på et passende tidspunkt

i forsøgsforløbet. En elev samtaler i maks. 5 minutter med læreren om forsøget, hvordan de laver det, hvilke vanskeligheder de har i gruppen etc. Dernæst har alle mulighed for at spørge og bidrage med idéer i samtalerum 2, hvorefter eleverne går tilbage til deres forsøg og arbejder videre. På samme måde har samtalen været benyttet som 'midtvejsamtale' i længere projektforsøg.

Metoden har været brugt til opsamling på ekskursioner, hvor problemet ofte kan være at sikre, at eleverne fanger det faglige indhold. Hjemkommet fra ekskursionen har der derfor været etableret fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler, hvor samtaleemnet har været et bestemt punkt på ekskursionsprogrammet. Undersøgelseskriteriet har været: 'Hvad var den faglige relevans af dette programpunkt?' og varianter heraf.

Hvordan fungerer den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale som et refleksionsrum i undervisningen?

Billedet nedenfor viser en klasse i refleksionsrummet i gang med en fagligt evaluerende lærer-elevsamtale i samtalerum 1.



På billedet kan man se, at eleverne sidder tæt sammen i social kreds, at de ikke har notesblok, pc, mobiltelefon eller andet til rådighed. Vi kan endvidere se, at en af eleverne og læreren er i gang med en samtale. Eleverne i den sociale kreds er positioneret som lyttere og reflektorer. Eleven, der er 'på', er eksponeret for hele klassen og drøfter undersøgende sin egen viden

på et fagligt felt med læreren. Denne elev og læreren er positioneret som undersøgere.

Billedet viser ikke, at læreren benytter en autentisk spørgeteknik, så det kan på overfladen godt se ud, som om der er en traditionel overhøring i gang. Den autentiske spørgeteknik består af flere elementer (se figur 3). Her er fire samtaletyper illustreret. I A og B er der tale om autentiske samtaler. Det ses af, at læreren stiller et autentisk spørgsmål til eleven, dvs. et spørgsmål, som læreren ikke selv kender svaret på. Det kan være et spørgsmål til elevens viden om et eller andet. Hvis eleven kan optage (vise, at han/hun forstår og ved), vil det sige, at spørgsmålet rammer inden for elevens sikre viden (eksempel A). Læreren kan derfor uden problemer stille en faglig udfordring. Hvis eleven derimod ikke kan optage, betyder det, at spørgsmålet rammer et vidensfelt, hvor eleven er usikker eller helt mangler viden (eksempel B), og læreren må optage dette problem ved at prøve at bygge en vidensplatform, som eleven kan stå på. Det gør læreren ved at spørge til noget andet eller til noget mindre kompliceret inden for det samme vidensfelt og på den måde stykke forskellige dele af elevens viden sammen til en vidensplatform, som eleven vedkender sig. På det grundlag kan der stilles en faglig udfordring. I den autentiske spørgeteknik gælder høj værdsættelse, dvs. at læreren skal respektere elevens svar, respektere elevens mangelfulde viden og respektere, at eleven på nogle områder helt mangler viden. Uden en sådan respekt kan der ikke bygges en platform. Det nytter ikke blot at stille eleven en ny faglig udfordring, hvis eleven ikke har været i stand til at optage den foregående faglige udfordring (eksempel D). Det vil blot lede til, at eleven mister selv tilliden og formentlig vil blokere for videre deltagelse. Eksempel C er uproblematisk.

Samtaletyper

Figur 3.

Autentisk samtale med fagligt dygtig elev

Lærer	A	Elev
Autentisk spørgsmål	1	Optag
Faglig udfordring	2	Optag
Faglig udfordring	3	Optag

Autentisk samtale med platform

Lærer	B	Elev
Autentisk spørgsmål	1	Ej optag
Platform	2	Optag
Faglig udfordring	3	Optag

Frugbar overhøring

Lærer	C	Elev
Faglig udfordring	1	Optag
Faglig udfordring	2	Optag
Faglig udfordring	3	Optag

Ufrugbar overhøring

Lærer	D	Elev
Faglig udfordring	1	Ej optag
Faglig udfordring	2	Ej optag
Faglig udfordring	3	Ej optag

Den forskningsmæssige udvikling og afprøvning af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale som refleksionsrum i undervisningen blev gennemført i skoleåret 2002-2003 i otte gymnasieklasser i forskellige fag og fra alle fire gymnasiale uddannelser (Christensen 2004). Undersøgelsen viste, at samtalen kun fungerer efter hensigten, hvis den autentiske spørgeteknik benyttes. Den kan endda udvikle sig meget uheldigt, hvis man benytter overhøringssspørgsmål, idet samtaleelevens eksponering herved bliver problematisk. Undersøgelsen viste også, at det især er eleverne i den sociale kreds, som er positioneret som lyttende reflektorer, der lærer. Metoden viste sig god til at sikre stille elever taletid i klassen, og der blev ikke konstateret problemer med, at dygtige elever ikke respekterede mindre dygtige elever. Tværtimod var det respekt og omsorg for hinanden, der var det dominerende træk, når de ovenfor gennemgåede regler for metoden blev overholdt. Metoden er velegnet til at skabe feedback og refleksion af eget standpunkt og refleksion af egen studiekompetence.

I den autentiske spørgeteknik ligger en vigtig positionering af læreren som den spørgende og undrende og eleven som den vidende. Eleven er eksperten på sin egen viden. Eleven skal derfor positioneres både som undersøger og ekspert, og læreren som undersøger og ikke-ekspert. Det er en ombytning af positionerne i

forhold til andre dele af undervisningen, hvor læreren sidder inde med vidensmagten. Denne ombytning er svær, både for elev og lærer. I de forsøg, som jeg gennemførte, anvendte vi rollelegen som middel hertil. Når børn leger rollelege, spiller de en anden, end de er. Og det er et produktivt billede til illustration af, hvad eleven skal gøre i samtalen, og hvilken position eleven skal indtage. Det giver endvidere mulighed for at operere med to virkeligheder, 'legens virkelighed' og 'virkelighedens virkelighed'. Når det bliver for vanskeligt for eleven i 'legens virkelighed' (at lege undersøger og ekspert), kan eleven bede om 'time out' og spørge læreren eller kammeraterne til råds i 'virkelighedens virkelighed'. Rent praktisk er det ligeledes vigtigt, at den fysiske etablering af den sociale kreds trænes, så der ikke går for meget tid med at etablere kredsen. Det er noget, der skal trænes.

Er det organisatoriske og det mentale omkring metoden på plads, er det en meget velegnet metode til at etablere refleksive rum i undervisningen, i hvert fald i ungdomsuddannelserne. Hvis metoden benyttes i en klasse fire-seks gange om ugen i forskellige fag, kan hver elev nå at være samtaleelev to gange i løbet af et skoleår, men deltager i den sociale kreds, som lytter og reflektor måske op til 60 gange om året. Og det er meget lærerigt.

REFLEKSIVE RUM
og formativ
evaluering i
undervisning

Litteratur

- Allerup, P et al. red. (2009). *Pædagogisk brug af test – et systematisk review*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, 2009.
- Black, P. & William, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning*. *Assessment in Education*, vol. 5, s. 7-71.
- Borgnakke, Karen (1996a). *Procesanalytisk teori og metode – bind 1, Pædagogisk feltforskning og procesanalytisk kortlægning – en forskningsberetning*, Thesis, Danmarks Universitetsforlag Kbh.
- Borgnakke, Karen (1996b). *Procesanalytisk teori og metode – bind 2, Pædagogisk feltforskning og procesanalytisk kortlægning – en forskningsberetning*, Thesis, Danmarks Universitetsforlag Kbh.
- Butler, R (1988). *Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation; The Effects of Task-involving and Ego-involving Evaluation on Interest and Performance*, *British Journal of Educational Psychology*, 58, pp 1-14.
- Cambridge Regional College, *teachers toolbox.co.uk* http://www.teacherstoolbox.co.uk/T_effect_sizes.html
- Christensen, Torben Spanget (2004). *Integreret evaluering – En undersøgelse af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale som evalueringsredskab i gymnasial undervisning*. Ph.d.-afhandling, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Christensen, Torben Spanget (2008). *Et evalueringseksperiment: Fagligt evaluerende lærer-elevsamtale*. I Karen Borgnakke (red.) *Evalueringens spændingsfelter*. Forlaget Klim.
- Christensen, Torben Spanget (2009). *Evaluering i samfundsfagene*. I Jytte Knudsen og Per Henriksen (red.) *Samfundsfagsdidaktik*, Forlaget Columbus.
- Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetssskole, Århus Universitet (<http://www.dpu.dk/site.aspx?p=9441>)
- Dysthe, Olga (2000). *Det flerstemmige klasserum – skrivning og samtale for at lære*, Klim, Århus.
- Gielen, Sarah, Filip Dochy and Sabine Diereck (2003). "Evaluation of the Consequential Validity of New Modes of Assessment: the Influence of Assessment on Learning, Including Pre-, Post-and True Assessments Effects", pp 37 – 54 i Segers m.fl. 2003.
- Hattie, J. and H. Timperley (2007). *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research* <http://rer.sagepub.com/cgi/content/abstract/77/1/81>
- Hattie, John (2008). *Keynote Presentation, Developing Potentials for Learning: Evidence, Assessment and Progress*, Konferens "Bedømming og betyg – Forskning och utveckling i samverkan", 14.-16. oktober 2008. Institut for didaktik og pædagogisk arbejde, Stockholms Universitet.
- Henningsen, Sven Erik (2004). *Medier og læring i skolens danskundervisning*. Ph.d.-afhandling, Institut for Pædagogisk Forskning og Udvikling, Syddansk Universitet.
- Jensen, Irmelin Funch og Ebbe Kromann-Andersen (2009). *KIE-modellen*. Erhvervsskolernes Forlag.
- Miller, T. (2006). *Summativ evaluering*. *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. E. Damberg, J. Dolin and G. H. Ingerslev. København, Hans Reitzels Forlag.
- Nystrand, Martin with Adam Gamoran, Robert Kachur and Catherine Prendergast (1997). *Opening Dialogue – Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. Teachers College Press, Columbia University, New York and London.
- Prinds, Erik (1999). *Rum til læring*. Center for Teknologistøttet Undervisning.
- Raae, Peter Henrik og Torben Spanget Christensen (2008). *Evaluering af hf efter reformen*. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet, 2008.
- Raae, Peter Henrik og Torben Spanget Christensen (2009). *Den fortsatte implementering af hf-reformen*. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet 2009.
- Rasborg, Finn (1968). *Undervisningsmetoder og arbejdsmonstre*. Danmarks Pædagogiske Institut, publikation nr. 67, Munksgaard.
- Rasborg, Finn (1969). *Pædagogisk proces- og produktanalyse*. Danmarks Pædagogiske Institut, publikation nr. 69, Munksgaard.
- Segers, Mien, Filip Dochy and Eduardo Cascallar (eds.). (2003). *Optimising New Modes of Assessment: In search of Qualities and Standards*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/London.

Om forholdet
mellem evaluering med
formative og
summative formål



Wynne Harlen

*Visiting Professor at the Graduate School of Education of the University of Bristol**Artiklen er en oversættelse af kapitlet "On the Relationship between Assessment for Formative and Summative Purposes" fra bogen Assessment and Learning: An introduction, Edited by John Gardner 2006, SAGE Publications*


Denne artikel diskuterer forholdet mellem evaluering med to af dets hovedformål – at støtte læring og at opsummere det lærte. Begge formål er centrale i en effektiv uddannelsespraksis, men der er aspekter, der drejer sig om, hvorvidt det er brugbart at anse dem for at være begrebsmæssigt og pragmatisk adskilte. Som udgangspunkt for denne diskussion vil første del af kapitlet fremstille denne skelnen ved hjælp af modeller for evaluering til læring og evaluering af læring. Anden og tredje del behandler spørgsmål om, hvorvidt dokumentation, der er indsamlet til det ene formål, kan bruges til det andet. Den fjerde del overvejer, om der er en skala af formål frem for et modsætningspar, og om denne distinktion mellem formativ og summativ evaluering er brugbar eller redundant. I en tid hvor praksis først lige er ved at indhente teori i relation til formativ evaluering, er det uundgåeligt, at dette kapitel vil stille flere spørgsmål, end det besvarer. Slutteligt vil det konkludere, at distinktionen mellem formative og summative formål med evaluering for nuværende bør opretholdes, mens evalueringssystemer bør inkludere visse forholdsregler, der gør det muligt at bruge dokumentation, der er indsamlet af lærere, til begge formål. Det skal understreges, at begreberne 'formativ evaluering' og 'summativ evaluering' og 'evaluering til læring' og 'evaluering af læring' bruges synonymt i dette kapitel.

Hvordan evaluering tjener formative og summative formål

Der er generel enighed om, at evaluering i uddannelsesmæssig kontekst indebærer at beslutte, indsamle og bedømme dokumentation, der relaterer til de læringsmål, der evalueres. Dette refererer ikke til brugen af dokumentationen, hvem der bruger det og hvordan. Dette er kernen i forskellen mellem formativ og summativ evaluering. Det, vi nu kalder summativ evaluering (evaluering af læring), har været en del af uddannelse gennem århundreder. Nogen vil indvende, at formativ evaluering (evaluering til læring) går lige så langt tilbage fra Rousseaus opfordring i 1762 til at "Begynde med at undersøge de lærende nøjere, da det er klart, at I ikke ved noget om dem" (Rousseau 1961, Forord: 1). Det at beskrive formativ evaluering som et særskilt formål med evaluering, der kræver en præcis definition, er dog af nyere dato.

Selv om det ikke er nyt, blev det at definere evaluering i forhold til formål udbredt, da Task Group on As-

essment and Testing (TGAT) udgav en rapport i 1988, der skelnede mellem fire formål med evaluering: formativt, diagnosticerende, summativt og bedømmende (DES/WO, 1988a). Ordet 'formativ' blev brugt til at definere evaluering, der støtter læring ved at benytte dokumentation om, hvad eleverne har opnået i forhold til deres læringsmål, for at kunne planlægge de næste skridt i deres læring, og hvordan de skal tages. I realiteten indebærer formativ evaluering den diagnosticerende evaluering, som ofte forbindes med problemerne med læring, eftersom formativ evaluering indeholder både de problematiske og de positive præstationer. Summativ evaluering tilvejebringer, som begrebet antyder, en opsummering af præstationer på et bestemt tidspunkt. Dette er en nødvendig del ethvert evalueringssystem, da det tilvejebringer informationer til dem, der måtte have en interesse i elevers præstationer: hovedsagligt forældre, andre lærere, arbejdsgivere, senere og højere uddannelsesinstitutioner og eleverne selv. Evaluering får et bedømmende formål, når en gruppe elevers præstationer bruges til at rapportere om klassens, lærerens, skolens arbejde eller arbejdet i en anden del af uddannelsessystemet. De informationer om elever, der bruges til dette formål, er nødvendigvis baseret på summativ evaluering. Der er dog bred enighed om, at evaluering af en uddannelsesbestemmelse må basere sig på en hel del informationer, der ligger ud over dem, der kommer af evaluering af elever.

Hvad angår de enkelte elever, ligger den væsentlige distinktion mellem evaluering med formative og summative formål. Brugen af begreberne 'formativ evaluering' og 'summativ evaluering' kan dog give det indtryk, at

disse er forskellige former for evaluering, eller at de er forbundet med forskellige metoder til at indsamle dokumentation. Dette er ikke tilfældet; det væsentlige er, hvordan informationerne bliver brugt. Det er derfor, at udtrykkene 'evaluering til læring' og 'evaluering af læring' til tider foretrækkes. Den centrale forskel er, at evaluering til læring bruges til at træffe beslutninger, der påvirker undervisning og læring fremadrettet på kort sigt, hvorimod evaluering af læring bruges til at registrere og dokumentere, hvad der er lært i fortiden. Forskellen afspejles i figurerne 6.1 og 6.2.

Figur 6.1 fremstiller formativ evaluering som en cyklus af begivenheder. I løbet af en aktivitet A indsamles dokumentation, som fortolkes i forhold til fremskridt hen imod lektionens mål. Det er nødvendigt for fortolkningen med et eller andet begreb om progression i forhold til målet, således at elevernes nuværende niveau kan være med til at udpege de næste, passende skridt. Det at hjælpe eleverne med at tage de næste skridt, at nå til aktivitet B, er den måde, hvorpå dokumentationen af den nuværende læring ledes tilbage til undervisning og læring. Denne feedback bidrager til at regulere undervisningen, således at man kan justere hastigheden, hvormed man bevæger sig mod et læringsmål, for at sikre elevernes aktive deltagelse. Som det er tilfældet med alle regulerede processer, er feedback ind i systemet den vigtige mekanisme, der sikrer effektiv drift. Ligesom feedback fra en termostat i en radiator bevirker, at temperaturen i et rum opretholdes, så hjælper feedback af information om læring med at sikre, at nye erfaringer ikke bliver for svære eller for lette for eleverne.

Når det drejer sig om undervisning, skal både læreren og eleverne have feedback. Lærerne skal have feedback, for at de kan vurdere, hvilke skridt der skal tages fremover, og hvad der kan hjælpe eleverne med at tage disse skridt. Feedback til eleverne fremmer læringen mest effektivt, hvis de tages med på råd, når beslutningen om det næste skridt tages, sådan at de ikke bare bliver passive modtagere af lærerens bedømmelse af deres arbejde. Derfor er eleverne i centrum for processen, og pilene med to spidser i Figur 6.1 indikerer, at de spiller en rolle i indsamlingen, fortolkningen og brugen af dokumentationen af deres arbejde.

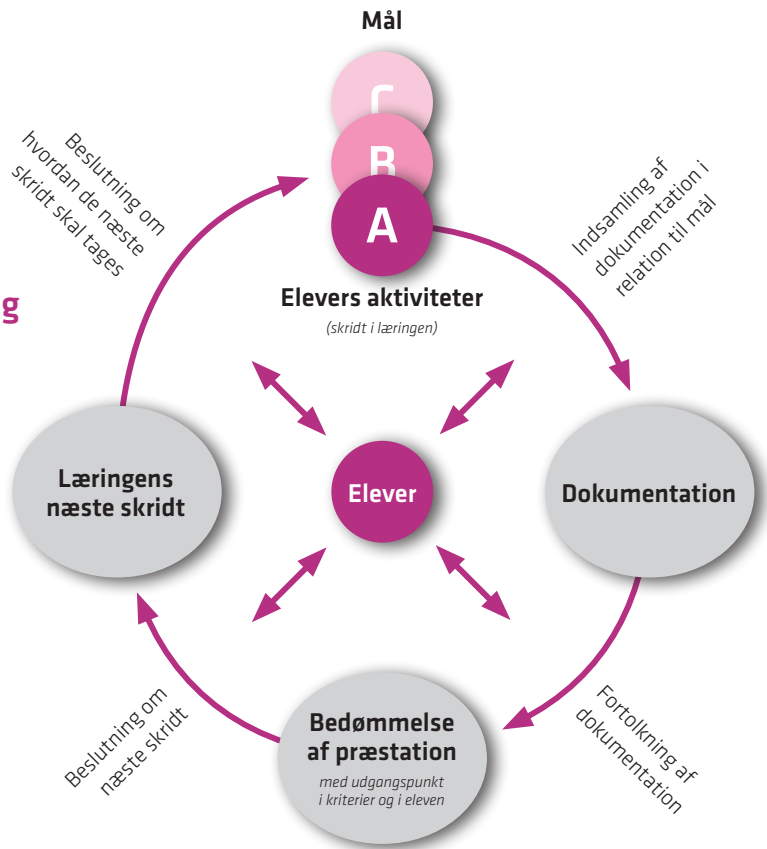


Figur 6.1

Evaluering til læring som en cyklus af begivenheder

(Tilpasset fra Harlen, 2000)

Ideen bag figuren er en cirkel, der viser en forbundet proces.



Handlingerne, der er beskrevet i boksene i Figur 6.1, er ikke 'faser' i en lektion eller bevidste beslutninger truffet af læreren. De repræsenterer en struktur, der kan bruges til at overveje, hvad det indebærer, når man fokuserer på, hvad og hvordan elever lærer, og som kan bruges til at støtte den videre læring. I nogle tilfælde kan lærere og elever sammen tage en beslutning om øjeblikkelig handling. Hvis en lærer fx ser, at en gruppe elevers hypoteser om en videnskabelig begivenhed, de undersøger, ikke stemmer overens med den videnskabelige forklaring, kan vedkommende hjælpe eleverne med at afprøve deres idéer, og de kan på den måde selv opdage, at der er behov for alternative forklaringer. I andre tilfælde kan læreren notere sig, hvad der er behov for, og først senere bidrage med det. Når man implementerer formativ evaluering, betyder det, at ikke alt i en lektion kan planlægges på forhånd. Hvis elevernes nuværende læring skal tages med i overvejelserne, vil nogle beslutninger per definition afhænge af, hvad denne læring er. Nogle idéer kan forudses på baggrund af lærerens erfaring, men ikke alle. Læreren har altså ikke brug for et foruddefi-

neret indhold i lektionen, men en række strategier, der kan tages i brug, når det er passende i den konkrete situation.

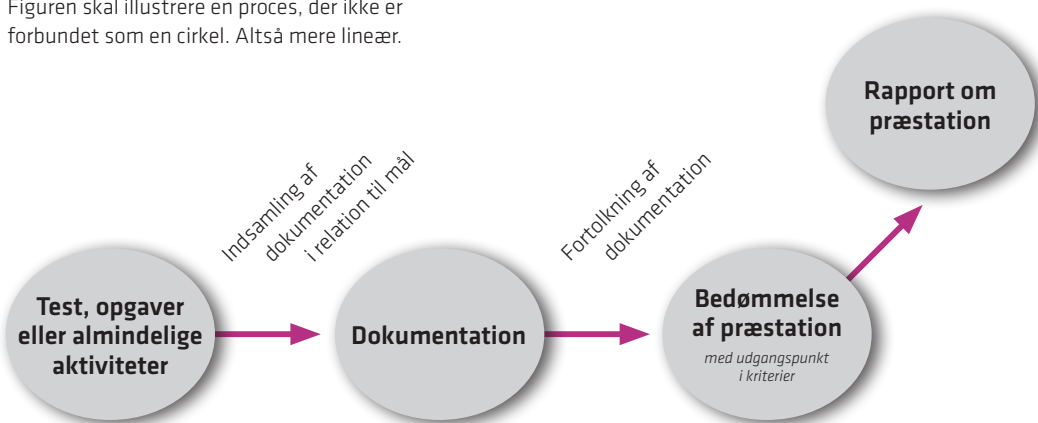
Når man sammenligner med Figur 6.1, viser Figur 6.2 den grundlæggende forskel mellem evaluering til læring og evaluering, der benyttes til at dokumentere præstationer. I Figur 6.2 kan dokumentation i relation til læringens mål indsamles gennem almindelige aktiviteter eller gennem særlige evalueringsopgaver eller test. Fortolkningen foregår ud fra opnåelsen af bestemte færdigheder, forståelser og holdninger gennem et antal aktiviteter. Denne vil referere til bestemte kriterier, der er ens for alle elever, eftersom formålet er at dokumentere præstationer, sådan at der kan sammenlignes eleverne imellem. Her er der ingen feedback til undervisningen - i hvert fald ikke omgående, som det er tilfældet i cyklussen, der viser reevaluering til læring. I denne model spiller eleverne ingen rolle i evalueringen, selv om flere argumenterer for, at de kan og burde have en rolle (se fx Frederiksen og White, 2004).

Evaluering af læring udført af lærere

(Tilpasset fra Harlen, 2000)

Figur 6.2

Figuren skal illustrere en proces, der ikke er forbundet som en cirkel. Altså mere lineær.



Disse modeller repræsenterer to begrebsmæssigt forskellige måder at bruge dokumentation på, hvilket giver mulighed for en klar skelnen mellem evaluering til læring og evaluering af læring. Men er denne skelnen helt så skarp i praksis? Kan dokumentation, der er indsamlet med det formål at opsummere læring, bruges til at støtte læring? Kan dokumentation indsamlet med formative formål for øje også bruges til summative formål? Hvis dette er tilfældet, hvordan kan det så gøres, og hvad siger det om en reel skelnen mellem formativ evaluering og summativ evaluering? Dette er de spørgsmål, der behandles i de næste to dele af dette kapitel, som trækker på materiale fra Harlen (2005).

At bruge dokumentation fra summativ evaluering til at støtte læring

Spørgsmålet er her, om dokumentation, der er indsamlet for effektivt og pålideligt at tjene summative formål, også kan bidrage til at støtte læring. Denne dokumentation kan fx være indsamlet ved hjælp af test eller særlige opgaver eller en opsamling af arbejder i et fag for at se, i hvilken udstrækning eleverne har opnået bestemte færdigheder eller forståelser. Kan denne dokumentation bruges til at støtte den videre læring? Der findes eksempler på praksis fremlagt af Maxwell (2004) og af Black m.fl. (2003), der understøtter et positivt svar på dette spørgsmål.

Maxwell beskriver den evaluering, der bruges på uddannelsesstrinnet Senior Certificate i Queensland, hvor dokumentation samles over tid i en elevportfolio, som 'progressiv evaluering'. Han skriver at:

"Al progressiv evaluering indebærer nødvendigvis feedback til eleven angående kvaliteten af deres præstation. Dette kan udtrykkes i form af elevens fremskridt hen imod de ønskede læringsresultater og i form af forslag til udvikling og forbedring fremover..."

Hvis denne tilgang skal fungere, er det nødvendigt at udtrykke forventningerne til læringen i form af fælles aspekter ved læringen (kriterier). Derudfra kan man så diskutere, om eleven er på rette vej i forhold til forventningerne til læring, og hvad der skal gøres for at forbedre præstationen i fremtidige evalueringer, hvor de samme aspekter gør sig gældende.

I takt med at eleven opbygger en portfolio med dokumentation af hans eller hendes præstationer, kan tidligere evaluering erstattes af senere evaluering, der vedrører de samme underliggende aspekter ved læring. Målet er at dokumentere, 'hvad eleven har opnået' på sin læringsrejse, ikke hvor de begyndte, eller hvor de lå i forhold til gennemsnittet gennem hele faget." (Maxwell, 2004: 2-3)

Centralt for denne tilgang er definitionen af mål og evalueringskriterier som "fælles aspekter ved læring". Beskrivelsen af disse aspekter ved læring må være detaljeret for at kunne vejlede, men ikke så foreskriverende, at lærerens medejerskab i forhold til læseplanen krænkes. Som den forskning, som Harlen (2004) har sammenfattet, viser, så fremmes pålideligheden af evaluering, når lærerne har en gennemgribende forståelse af målene og af den karakter, som progressionen hen imod dem har. I Queensland gøres dette lettere, ved at skolerne har mulighed for at træffe beslutninger omkring deres egne arbejdsplaner, og ved at lærerne regelmæssigt deltager i denne moderationsproces. Det er også vigtigt at prioritere tiden til denne deltagelse og respekten for lærernes professionalisme (Cumming og Maxwell, 2004). Forhold, der fremmer pålideligheden, er tydeligvis essentielle, når lærernes evaluering har stor betydning for de enkelte elever. Et markant træk ved systemet i Queensland er dog, at evaluering af elever på Senior Certificate er uafhængig af skolens og lærernes ansvarsprocedurer.

Black m.fl. (2003) inkluderede den formative brug af summativ evaluering som en ud af fire praksisser, som lærere fandt effektive i forhold til at implementere formative evaluering (de andre var at udspørge, feedback gennem karaktergivning og elev-, kollega- og selvevaluering). Disse praksisser blev alle udtænkt og udviklet af lærere, mens de arbejdede sammen med forskere om at indføre ændringer i deres klasser, sådan at evaluering bedre kunne støtte læring. I forhold til at bruge summative test med formativt formål udtænkte lærerne tre primære måder at bruge test i klasseværelset til at udvikle elevernes forståelse, ud over bare at evaluere resultater. Den første gik ud på at hjælpe elever med at forberede sig til test ved at vurdere deres arbejde og se på tidligere testspørgsmål for at finde de områder, hvor der var usikkerhed i forståelsen. Ved at reflektere over de svage områder blev det muligt for eleverne at målrette deres repetition. Den anden nyskabelse var at bede eleverne om at formulere testspørgsmål og udtænke karaktergivningssystemer. Dette hjalp dem med "både at forstå evalueringsprocessen og at målrette den videre indsats for forbedring" (Black m.fl. 2003: 54). Den tredje forandring var, at lærerne skulle bruge te-

stresultaterne diagnosticerende og involvere eleverne i at rette hinandens test, i nogle tilfælde efter selv at have udarbejdet karaktersystemet. Dette har visse lighedspunkter med tilgangen beskrevet hos Carter (1997), som hun kaldte 'testanalyse'. Dette indebærer, at læreren gav testene tilbage til eleverne med markeringer af, hvor der var fejl, og så var det op til eleverne at finde og rette fejlene. Elevernes endelige karakterer afspejlede derved både deres respons på testanalysen og deres oprindelige svar. Carter beskrev dette som at lægge ansvaret for læringen over på eleverne, som blev opfordret til at arbejde sammen for at finde og rette deres fejl.

Mens der er klare fordele ved at bruge test på disse måder, er der også adskillige begrænsninger i disse tilgange. I hvor stor udstrækning denne information kan hjælpe lærerne med at vejlede eleverne i forhold til specifikke mål, afhænger for det første af, hvor ofte test og særlige opgaver blev stillet. Hvis disse opgaver for det andet er konstrueret til at opsummere læring i relation til generelle kriterier, som fx udsagn om resultater i nationale læseplaner, vil de ikke være detaljerede nok til at være diagnosticerende i en sådan grad, som er nødvendig for at støtte den specifikke læring. Selv om det er muligt at bruge visse eksterne test og eksaminationer på denne måde, fx ved at få fat i allerede bedømte opgavebesvarelser og diskutere dem med eleverne, så er tilgangen i praksis en, som lærere kan bruge principielt i sammenhæng med test i klasseværelset, som de har fuld kontrol over. Black (1993) pointerede, at når eksterne test er involverede, kan processen bevæge sig fra at udvikle forståelse til at 'undervise efter testen' [teaching to the test]. Mere generelt set er presset fra de eksterne test- og evalueringskrav ikke i fuld overensstemmelse med god formativ praksis (Black m.fl. 2003: 56). Der vil være en stærk tendens til hyppigt at indsamle, hvad der i bund og grund er summativ dokumentation, som erstatning for dokumentation, der kan bruges formativt. Mens de lærere, som Black m.fl. (2003) beskriver, benyttede deres kreativitet til at skabe formativ værdi ud fra summative procedurer, er det nødvendigt med en mere grundlæggende ændring, hvis evaluering skal konstrueres til at tjene begge formål fra begyndelsen.

De ti principper for evaluering til læring (ARG, 2002a) tilbyder en måde at undersøge, i hvilken udstrækning dokumentation fra summativ evaluering virkelig kan være formativ. Før man formoder, at den slags dokumentation kan støtte læringen, kan en lærer evt. bedømme det i forhold til disse principper ved fx at spørge:

- Fokuserer det på, hvordan elever lærer?
- Er det nuanceret og konstruktivt?
- Fremmer det motivation?
- Fremhæver det forståelsen af mål og kriterier?
- Hjælper det de lærende med at vide, hvordan de forbedrer sig?
- Udvikler det evnen til selvevaluering?
- Anerkender det alle uddannelsesmæssige præstationer?

Portfoliosystemet i Queensland kan siges at ramme de fleste af disse krav ganske godt; det er bestemt konstrueret med både et formativt og summativt formål for øje. Men det samme kan ikke siges om brugen af test og eksaminationer. Disse kan bidrage til at definere den videre læring, men kan aldrig være fyldestgørende i forhold til at møde kravene til evaluering til læring, fordi:

- Indsamlingen af summativ dokumentation finder ikke sted tilstrækkeligt ofte;
- Informationen er ikke tilstrækkeligt detaljeret til at være diagnosticerende;
- Det finder i virkeligheden kun sted i relation til opgaver, der er valgt, styret og bedømt af lærere;
- Der er en fare for fejlagtigt at antage, at summativ dokumentation, der indsamles hyppigt, kan bruges formativt, og derved forsømme den ægte evaluering til læring;
- Der er en risiko for at undervise med henblik på testen, når man bruger eksterne test på denne måde;
- Det lever sjældent op til principperne for evaluering til læring.

At bruge information fra formativ evaluering til summativ evaluering

Tilgangene, der er beskrevet ovenfor, er forbundet med summativ evaluering, hvilket er en begivenhed, der indtræffer lejlighedsvist. Ind i mellem test i klassen og karaktergivning af arbejde i faget foregår der utallige andre begivenheder i klasseværelset, hvor lærere og elever kan indsamle dokumentation om sidstnævntes igangværende bedrifter. Dette gør de ved at observere, spørge, lytte til diskussioner blandt eleverne, bedømme skriftligt arbejde og bruge elevernes selvevaluering (Harlen og James 1997). Som nævnt tidligere kan denne dokumentation, når den bliver brugt til at tilpasse undervisning og læring, give eleverne øjeblikkelig hjælp, eller den kan indgå i senere overvejelser og blive brugt til at planlægge efterfølgende læringsmuligheder.

Dokumentation, der er indsamlet på denne måde, er ofte ikke endegyldig og kan være selvmodsigende, da elevernes kunnen højst sandsynligt påvirkes af den specifikke kontekst. Denne variation, som ville være et problem i summativ evaluering, er brugbar information for de formative formål, da den antyder, i hvilke kontekster eleverne har brug for hjælp til at udvikle deres idéer og evner. Eftersom den indsamles i løbet af undervisningen, relaterer dokumentation med denne detaljeringsgrad per definition til alle aspekter af elevernes læring. Det bliver værdifuldt, da det relaterer til målene for den specifikke lektion eller aktivitet, og den kan derved bruges til bestemme de næste skridt for den enkelte lærende eller gruppe. Et vigtigt spørgsmål er: Kan denne fyldige, men til tider inkonsistente, dokumentation tjene formålene med summativ evaluering såvel som formålene med formativ evaluering, som den passer så godt til? Hvis ikke, bliver det nødvendigt med en adskilt summativ evaluering.

Et bekræftende svar på ovenstående spørgsmål gav Harlen og James (1997), som fremsatte, at både formative og summativeformål kan tjenes, hvis man skelner mellem dokumentationen og fortolkningen af dokumentationen. I forhold til formativ evaluering fortolkes dokumentationen i relation til elevens fremskridt hen imod målene for et bestemt stykke

arbejde, og de næste skridt planlægges i henhold til, hvor langt eleven er nået. Informationen støtter på den måde beslutningen om, hvad der skal gøres for at støtte den videre læring, og handler ikke om hvilket niveau eller hvilken karakter eleven har opnået. Der er to forbundne, men forskellige emner, der skal overvejes, når man bevæger sig fra at bruge dokumentation på denne måde til at bruge den til at opsummere det lærte. Disse er de involverede mål og grundlaget for bedømmelsen af dokumentationen.

Mål på forskellige niveauer

For det første vil lektionens mål, der deles med eleverne, være defineret i forhold til det specifikke emne for den lektion. Arbejdet med disse specifikke mål vil bidrage til udviklingen af en mere generel forståelse eller forbedret evne, altså i forhold til mål på et mere generelt niveau end lektionens specifikke mål. Målene for en specifik lektion kan fx inkludere en forståelse af, hvordan sneglels struktur og form passer til de steder, hvor snegle kan findes. Dette kan bidrage til en forståelse af, hvordan dyr generelt passer ind i deres habitater, men for at opnå dette må man se på et bredt udvalg af dyr, hvilket vil foregå i en række andre lektioner med deres egne specifikke mål. Evner som at planlægge en videnskabelig undersøgelse er ligeledes udviklet, ikke på én lektion, men i flere forskellige kontekster i forskellige lektioner.

Så mens lærere og elever kan bruge dokumentationen til at fremme læringen i forhold til specifikke mål, kan dokumentation fra flere lektioner bidrage til et mere generelt læringsresultat. For at opnå dette er det vigtigt, at lærere fokuserer på progressionen i forhold til de forståelser og færdigheder, som de ønsker, eleverne skal opnå i de enkelte lektioner. Progressionen kan udtrykkes gennem indikatorer, som både retter opmærksomheden mod relevante aspekter ved elevernes adfærd og sætter lærerne i stand til at se, hvor eleverne befinder sig i udviklingen. I Boks 6.1 er et eksempel på indikatorer for udviklingen i at kunne planlægge videnskabelige undersøgelser i natur/teknik i folkeskolen.

Et eksempel på indikatorer for udvikling

Boks 6.1

Hvad eleverne gør som indikatorer på planlægning af videnskabelige undersøgelser:

- Foreslår en brugbar tilgang til at besvare et spørgsmål eller teste en formodning gennem undersøgelse, selv hvis der mangler detaljer eller yderligere overvejelser;
- Kommer med forslag til, hvad der sker, når man laver bestemte ændringer;
- Identificerer den variabel, der skal ændres, og de ting, der skal forblive uændret, for at en test bliver fair;
- Identificerer, hvad man skal se efter eller måle for at skaffe sig et resultat i en undersøgelse;
- Vælger og bruger udstyr og måleapparater, der er egnede i den foreliggende opgave;
- Succesfuldt planlægger en fair test gennem støtte fra spørgsmål eller et planlægningskema;
- Spontant konstruerer en plan til at identificere variabler og tiltag, der kan gøre resultaterne så nøjagtige som muligt.

(Harlen, 2005)

Disse indikatorer er blevet udviklet med udgangspunkt i, hvad man ved om progression fra forskning og praksis, men de er på ingen måde definitive. Det er ikke sandsynligt, at der findes en nøjagtig og uforanderlig sekvens, der kan bruges i forhold til enhver elev, men det er nyttigt at have en grov skitse. Eksempler på lignende lister er blevet udgivet i Australien (Masters og Foster, 1996) og udviklet i Californien (som fx systemet kaldet Berkeley Evaluation and Assessment Research (BEAR), Wilson, 1990; Wilson m.fl., 2004). På disse lister indikerer de første udsagn forståelser, færdigheder og holdninger, der sandsynligvis udvikles før de udsagn, der følger senere listen. Der er ingen grund til at foreslå 'niveauer', klassetrin eller faser;

udelukkende en sekvens, der forventes af elever inden for en bestemt aldersgruppe (som aldersgruppen, der har natur/teknik i eksemplet ovenfor). I formativ evaluering er det ikke nødvendigt at forbinde disse indikatorer med forventninger til et klassetrin; det eneste, der er nødvendigt, er at bemærke, hvor eleverne befinder sig, og hvad det næste skridt i deres videre fremskridt skal være. Dette er i overensstemmelse med den slags feedback til eleverne i formativ evaluering, som bør være ikke-bedømmende og fokuseret på læringens næste skridt.

Det er vigtigt, at lærerne grundigt forstår, tilegner sig og føler medejerskab over for disse indikatorer, hvis de skal blive nyttige i det daglige arbejde med eleverne. Dette medfører dog et potentielt problem i forhold til at sikre, at de er omhyggeligt og strengt defineret for at sikre validitet, og at lærerne samtidigt forstår og føler medejerskab i forhold til dem. Det er ikke realistisk, at lærerne selv skal udfærdige sådanne indikatorer til sig selv, ej heller ville det skabe valide resultater; det kræver bidrag fra forskere og udviklere, der har ekspertise inden for elevers udvikling såvel som erfaring fra klasseværelset. Men det er samtidig nødvendigt at undgå, at en samling indikatorer pålægges ovenfra, hvilket kunne resultere i, at brugen af dem bliver en mekanisk proces. Forskning antyder dog, at dette kan undgås, og at medejerskab kan fremmes gennem øvelse, som inkluderer erfaringer med at konstruere nogle indikatorer, uden at de skal dække hele spektret og derved kræver den grundighed, der er nødvendig, hvis de skal kunne bruges af alle lærere i forskellige omstændigheder.

Hvad angår afrapporteringen af opnåelser, skal der tages et andet skridt, eftersom de progressive kriterier er for detaljerede for de summative formål. Den opsummerende afrapportering kræver en overordnet bedømmelse af, hvad der er blevet opnået i form af fx 'viden om og forståelse af livsprocesser og levende ting' eller 'færdigheder inden for videnskabelig undersøgelse'. Det er nødvendigt med en yderligere sammenlægning af dokumentation i forhold til det omfang af idéer og processer, som disse globale begreber indebærer. For nu at tage et eksempel på færdigheder inden for videnskabelig undersøgelse så vil

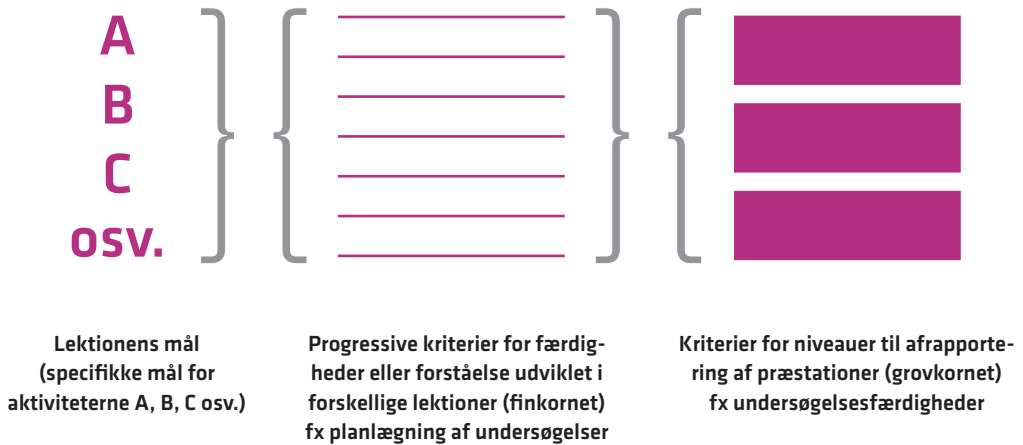
dokumentation fra adskillige lektioner, hvor målet har været at støtte eleverne i at planlægge videnskabelige undersøgelser, kunne påvise, hvor langt eleverne er nået i forhold til at kunne planlægge undersøgelser. Denne færdighed er igen en del af en større intention om at udvikle evnen til at undersøge, hvilket er et mål i den nationale læreplan, og som lærerne behandler i en sammenfatning i slutningen af året eller i rapporter på centrale stadier. Figur 6.3 afbilleder således en tretrins-proces i brugen af information fra de enkelte lektioner til at lave en opsummering i forhold til bestemte kategorier. Men denne sammenlægning er ikke lige til, hvilket vi ser i relation til det andet spørgsmål, der må overvejes i opsummeringen af dokumentation: grundlaget for bedømmelse.

Ændring af grundlaget for bedømmelse af dokumentation

Når dokumentation indsamles i en lektion (A, B, C, osv. i Figur 6.3), kan det som nævnt benyttes med det samme eller senere for at støtte elever eller grupper i at nå målene for lektionen. For at gøre dette må læreren fortolke dokumentationen i forhold til de involverede elevers fremskridt, således at bedømmelsen tager udgangspunkt i eleven og samtidig er relateret til kriterierne. Hvis dokumentationen også skal bruges til at dokumentere bredere aspekter ved færdigheder eller viden, illustreret i bevægelsen fra venstre mod højre i Figur 6.3, så må det bedømmes ud fra kriterierne alene. Således kan dokumentationen bruges med to formål, hvis altså det omfortolkes i henhold til kriterier, der er ens for alle elever. Dette betyder, at hvis information, der allerede er indsamlet og brugt formativt, skal bruges i summativ evaluering, må det vurderes i forhold til de bredere kriterier, der definerer niveauer eller klassetrin. Dette gøres ved at finde det bedste match blandt den indsamlede dokumentation for hver elev og et af niveauerne. I denne proces kan man tage højde for udviklingen over tid, sådan at man foretrækker den dokumentation, der viser fremskridt i løbet af perioden, der er i fokus for densummative evaluering, som ved portfolioevalueringen i Queensland.

Mål på forskellige detaljeniveauer

Figur 6.3



Disse overvejelser viser, at det er muligt at benytte dokumentation, der er indsamlet som en del af undervisningen, både til at støtte læring og til at afrapportere. Men ligesom det er tilfældet ved brugen af summativ data til formative formål, har processen visse begrænsninger. I denne kontekst udføres bedømmelsen per definition af læreren, og i forhold til de summative formål må der være en sikring af pålideligheden. Derfor må der være nogle procedurer for kvalitetssikring. Jo mere betydning den summative bedømmelse tillægges, des mere stringent må kvalitetssikringen være. For at moderere bedømmelserne af dokumentationen kan den evt. inkludere samarbejde eksternt mellem skoler eller internt på skolen. Dette er dog svært i forbindelse med resultater, hvor dokumentationen er flygtig. En konsekvens af dette kan være, at den endelige brug af dokumentationen påvirker, hvilken dokumentation der indsamles og hvordan. Dette kunne resultere i, at dokumentationen indsamles med udgangspunkt i en færdig tjekliste eller i en række særlige opgaver, der gi-

ver konkret dokumentation, hvilket gør formativ evaluering til en efterfølger til summativ evaluering.

Der ligger en yderligere begrænsning i, at hvis summativ evaluering udelukkende er baseret på dokumentation indsamlet i en kontekst af almindelige aktiviteter i klasseværelset, så vil denne dokumentation være begrænset af omfanget og fyldeigheden af de uddannelsesmæssige bestemmelser og lærernes effektivitet i indsamlingen af dokumentation. Under nogle omstændigheder kan det være nødvendigt at supplere den dokumentation, der skal til for at opsummere læring, med særlige opgaver, hvis en lærer fx af en eller anden grund har været ude af stand til at indsamle, hvad der er nødvendigt for at bedømme alle eleverne. Til de formative formål er det ofte passende at vurdere en gruppes fremskridt frem for de enkelte elevers. Da kan man så få brug for yderligere dokumentation, når der skal skrives en rapport over de enkelte elevers præstationer.

Opsummerende kan man sige, at begrænsningerne ved at bruge dokumentation, der er indsamlet til formativ evaluering, men som skal leve op til kravene for summativ evaluering, er:

- Det er essentielt at omfortolke dokumentationen i forhold til de samme kriterier for hver enkelt elev;
- Det er vigtigt, at lærerne er helt på det rene med, hvornår kriterier med udgangspunkt i niveau er passende, og at de ikke bruger dem til at give eleverne karakterer, når formålet med evalueringen er formativt;
- Eftersom den formative brug af dokumentation afhænger af læreres bedømmelse, vil det være nødvendigt med yderligere kvalitetssikringsprocedurer, når dokumentationen benyttes til et andet formål;
- Lærere kan få brug for at supplere dokumentation fra aktiviteter i klasseværelset med særlige opgaver for at sikre, at den nødvendige dokumentation for alle eleverne bliver indsamlet;
- Det besværlige ved at have med flygtig dokumentation at gøre kan føre til, at man bruger en færdig tjekliste eller en række summative opgaver;
- Dette kan meget vel ændre den formative evaluerings væsen og altså gøre den mere formel.

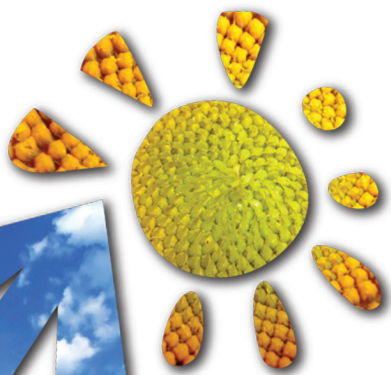
Genovervejelse af forholdet

Et modsætningspar eller en skala?

Diskussionen i de foregående to dele af dette kapitel indikerer, at der ikke er et skarpt skel mellem evaluering til læring og evaluering, der rapporterer om læring. Mere specifikt er det muligt at bedømme dokumentation både formativt som støtte til beslutninger om de næste skridt og summativt for at indikere, hvor langt eleverne er nået i forhold til de progressive kriterier i midterspalten i Figur 6.3. Dette antyder, at forholdet mellem formativ og summativ evaluering kunne beskrives som 'en skala' frem for 'et modsætningspar'. I Figur 6.4 indikeres nogle punkter på denne skala (taget fra Harlen, 1998).

Yderpunkterne markerer den praksis, der kendetegner evaluering til læring og evaluering af læring mest. I den rent formative ende finder vi evaluering, der er en del af interaktionen mellem elev og lærer, og som også er en del af elevens rolle. Læreren og eleven vurderer arbejdet i forhold til de mål, der er sat for den specifikke lærende, således at bedømmelserne i bund og grund tager udgangspunkt i eleven. Det centrale formål er at sætte lærer og elever i stand til at træffe beslutning om næste skridt i forhold til læringen og at vide, hvordan disse skridt skal tages. I den rent summative ende af skalaen er formålet at dokumentere, hvad der er blevet opnået på bestemte tidspunkter. Evalueringen til dette formål burde resultere i en pålidelig rapport over hver enkelt elevs præstationer. Selv om selvevaluering kan være en del af denne proces, ligger det endelige ansvar for en retfærdig vurdering af, hvordan den enkelte elevs læring skrider frem i forhold til kriterierne eller standarderne, hos læreren.

Mellem disse yderpunkter er der en stor spændvidde af procedurer, der spiller forskellige roller i undervisning og læring. Mange lærere ville fx indlede et nyt emne med at finde ud af, hvad eleverne allerede ved, for bedre at kunne tilrettelægge undervisningsplanen i stedet for med det formål at finde de punkter, hvor hver enkelt elev kan udvikle sig. På samme måde laver lærere ofte en uformel test mod slutningen af et forløb for at vurdere, hvorvidt nye idéer har fundet grobund eller har brug for yderligere forankring.



En mulig skala for formål og praksisser i evaluering

Figur 6.4

	Uformel formativ	Formel formativ	Uformel summativ	Formel summativ
Vigtigste fokus	Hvad er næste skridt i læringen?		Hvad er blevet opnået indtil nu?	
Formål	At støtte beslutning om næste skridt i læring	At støtte beslutning om næste skridt i undervisning	At overvåge fremskridtet i forhold til planerne	At dokumentere individernes præstationer
Hvordan indsamles dokumentation?	Som en almindelig del af arbejdet i klassen	Indføres i det almindelige arbejde i klassen	Indføres i det almindelige arbejde i klassen	Adskilt opgave eller test
Bedømmelsens grundlag	Udgangspunkt i eleven	Udgangspunkt i eleven og kriterier	Udgangspunkt i kriterier	Udgangspunkt i kriterier
Bedømmes af	Elev og lærer	Lærer	Lærer	Lærer og ekstern censor
Medfølgende handling	Feedback til elever og lærer	Feedback til undervisningsplaner	Feedback til undervisningsplaner	Rapport til elev, forældre, andre lærere osv.
Tilnavn	Evaluering til læring	Tilpasning	Temperaturmåling	Evaluering af læring

Formativ ←—————→ **Summativ**

Der er her nogle referencer til mellemliggende formål med evaluering, som andre har defineret. Cowie og Bell (1999) observerede ti læreres evalueringsskikker i New Zealand og udledte heraf to former for formativ evaluering: planlagt og interaktiv. Planlagt formativ evaluering vedrører hele klassen, og lærerens formål er at finde ud af, hvor langt læringen er skredet frem i forhold til, hvad der forventes i læreplanen. Indsamlingen af information, som fx kan være en kort test i klassen eller en særlig opgave, er planlagt og forberedt på forhånd, og resultaterne ledes tilbage til undervisningen. Dette ligner 'uformel summativ' ovenfor. Interaktiv formativ evaluering er ikke planlagt på forhånd på denne måde; den udgår fra læringsaktiviteten. Dens funktion er at støtte individernes læring, og den rækker ud over de kognitive aspekter ved læring til social og personlig læring. Feedback sker øjeblikkeligt og er både rettet mod lærer og de lærende. Den har kendetegnene fra 'uformel formativ'.

Cowie og Bells interaktive formative evaluering ligner den evaluering i klassen, som Glover og Thomas (1999) beskriver som 'dynamisk'. Ligesom Black og Wiliam (1998a) fremhæver de elevernes involvering i læringen og taler endda om at 'overdrage magt til de lærende' og antyder, at uden dette er dynamisk evaluering ikke muligt. I modsætning til Cowie og Bell påstår de dog, at al evaluering må planlægges.

Der er også forskellige grader af formalitet hen mod den summative ende. Det, der beskrives som 'uformel summativ', kan indebære en praksis, der ligner 'formel formativ', hvilket er illustreret i Figur 6.4. Den væsentlige forskel er dog måden, man bruger dokumentationen på. Hvis ringen er sluttet, som i Figur 6.1, og dokumentationen bruges til at tilpasse undervisningen, da er det 'formel formativ'. Hvis der ikke er feedback til undervisningen, som i Figur 6.2, falder det ind under kategorien 'uformel summativ', selv om dokumentationen måske er selv samme test.

Frem for et forsøg på at lave endnu flere distinktioner mellem evalueringsprocedurer burde denne analyse måske ikke tages for andet end en indikation på, at der findes forskellige måder at praktisere og bruge formativ evaluering og summativ evaluering. Hvis dette er tilfældet, har vi så overhovedet brug for denne distinktion?

Findes der formativ og summativ evaluering eller bare god evaluering?

Nogle af dem, der arbejder med udvikling af evaluering, har argumenteret for at selve distinktionen mellem formativ og summativ ikke er nyttig, og at vi alene skal stræbe efter 'god evaluering'. God formativ evaluering vil støtte læreres gode bedømmelser af elevers fremskridt og opnåelser, og god summativ evaluering vil bidrage med feedback, der kan bruges til at fremme læring. Maxwell (2004) beskriver progressiv evaluering som en sløring af grænsen mellem formativ og summativ evaluering.

Diskussionen af Figur 6.4 tyder bestemt på en sløret grænse. I tillæg hertil synes anerkendelsen af, at dokumentation kan bruges til begge formål, ved første øjekast at støtte en ophævelse af distinktionen mellem formativ og summativ evaluering. I begge tilfælde er der begrænsninger i den todelte brug af dokumentationen, men ved nærmere eftersyn viser disse sig at være af forskellig art. Begrænsningen ved at bruge dokumentation, der oprindeligt var indsamlet med et summativt formål for øje, til at fremme læringen ligger i dokumentationens validitet; det er bare ikke tilstrækkelig fyldigt og let tilgængeligt til at være fyldestgørende i formativ brug. Begrænsningen ved at bruge dokumentation, der oprindeligt var indsamlet til at fremme læring, til at rapportere om læring ligger i dokumentationens pålidelighed. I dette tilfælde er der dog skridt, der kan tages for at komme denne begrænsning i møde og øge pålideligheden: øvelse kan sikre, at lærere indsamler dokumentationen systematisk og med integritet, mens moderation kan optimere mulighederne for sammenligning.

Når sådanne procedurer til at sikre kvaliteten er på plads, kan dokumentation, der er indsamlet af lærere, med en detaljeringsgrad, der passer til at kunne

fremme læringen, også bruges til pålidelig evaluering af læring. Dette er, hvad der sker på Senior Certificate i Queensland, hvor alle de nødvendige informationer til at give eleverne karakterer indsamles og bedømmes af lærere. Den omvendte situation kan dog ikke findes; der er ingen eksempler på, at den nødvendige viden til evaluering til læring kommer fra dokumentation, der er indsamlet med summative formål for øje. Det er selvfølgelig ikke logisk, at det kunne være tilfældet.

Asymmetrien i den todelte brug synes at være et stærkt argument for at bibeholde distinktionen mellem formål. Vi har brug for at vide, til hvilket formål dokumentationen var indsamlet, og til hvilket formål det er brugt. Først derefter kan vi vurdere, om det er 'godt' eller ej. Man kan udføre den samme evaluering og bruge den til forskellige formål, ligesom man kan rejse mellem to steder med forskellige formål. Ligesom formålet er grundlaget for at vurdere rejsens succes, sætter evalueringens formål os i stand til at vurdere, om formålet er blevet opfyldt. Hvis vi forbinder eller forveksler formative og summative formål, tyder erfaringen kraftigt på, at 'god evaluering' vil betyde god evaluering af læring, og ikke til læring.

Konklusion

Begrebet progression er et af to nøglebegreber i diskussionen i dette kapitel. For at udvikle elevers forståelse og færdigheder må lærere være bevidste om nogle kriterier for udvikling for at kunne se, hvordan målene for den specifikke lektion er forbundet med progressionen af mere generelle begreber og færdigheder. Hvad angår formative formål, behøver disse kriterier ikke være forbundet med niveauer; de skal bare vejlede i forhold til læringens næste skridt. Hvad angår formålene med summativ evaluering, hvor en opsummering er påkrævet, er brugen af niveauer, standarder eller karakterer en måde at kommunikere, hvad en elev har opnået i forhold til de kriterier, der er repræsenteret gennem disse niveauer, standarder eller karakterer. Denne proces fortætter dokumentationen og medfører nødvendigvis et tab af detaljer. Når man bruger summativ information, kræver det også, at niveauerne og deslige er de samme for alle elever. Hvis elev A opnår et niveau eller karakteren X,



betyder det, at denne elev har opnået stort set det samme som elev B, der også opnåede dette niveau eller karakteren X – hvis man for et kort øjeblik ser bort fra muligheden for at fejlvurdere, hvilket diskuteres i kapitel 7. Det er kun for nemheds skyld, at vi benytter bestemte niveauer; i teorien kunne vi dokumentere præstation i form af en profil lavet ud fra en række kriterier for progression, men dette ville sandsynligvis generere for mange detaljer til de fleste formål, hvor man efterspørger en kortfattet opsummering.

Det er de forskellige formål med informationen, hvilket er det andet nøgleaspekt i dette kapitel, der netop skaber distinktionen mellem formativ og summativ evaluering. Vi har argumenteret for, at dokumentation, der er indsamlet som en del af undervisning og læring, kan bruges til både formative og summative formål. Det bruges til at støtte læring, når det fortolkes i forhold til de enkelte elevers fremskridt hen imod lektionens mål. Den samme dokumentation kan også fortolkes i forhold til generelle kriterier, der bruges, når man skal rapportere om præstationer ved hjælp af niveauer eller karakterer. Vi har dog bemærket, at dokumentation, der allerede er en opsummering, når det indsamles, som i en test eller eksamination, generelt mangler de nødvendige detaljer til at identificere og støtte beslutninger om læringens næste skridt. Dette betyder, at vi ikke kan bruge enhver dokumentation til ethvert formål. Dette taler for at bibeholde en klar distinktion mellem formativ og summativ i forhold til brugen af dokumentationen.

Selv om der er forskellige grader af formalitet i måderne at bedrive formativ og summativ evaluering på, som udtrykt i Figur 6.4, er der dog stadig forskel på formål. Vi kan ikke antage, at måden, dokumentatio-

nen er indsamlet på, bestemmer brugen i forhold til læring; en test i klassen kan bruges til at give input til undervisningen uden nogen reference til niveauer, og den kan bruges til at give en karakter eller bestemme et niveau i slutningen af et forløb. Det asymmetriske forhold – at dokumentation indsamlet til formativ evaluering kan bruges til summativ evaluering, men ikke omvendt – betyder, at hvis man fjerner disse mærkater og kun refererer til 'evaluering', vil det uundgåeligt favorisere summative formål.

Det er både en svaghed og en styrke, at summativ evaluering, der har udgangspunkt i omfortolkningen af formativ dokumentation, medfører, at begge dele ligger i lærerens hænder. Svagheden ligger i de kendte fordomme og fejl, der forekommer i læreres bedømmelser. Al evaluering indebærer bedømmelse og vil derfor være underlagt visse fejl og fordomme. Dette aspekt har fået en del opmærksomhed i forhold til læreres evaluering med summative formål, men det eksisterer uden tvivl også i læreres evalueringer, der har formative formål. Det er dog ikke nødvendigt at være meget bekymret for pålideligheden af evaluering med dette formål (fordi det sker ofte, og læreren har mulighed for at bruge feedback til at rette fejlagtige bedømmelser). Men jo mere omhyggelig en evaluering udføres, des mere værdi har den i forhold til at fremme læringen. Styrken ligger derfor i, at de procedurer, der sikrer en mere pålidelig summativ evaluering, som netop må være der i et system, der bruger læreres bedømmelser, også vil gavne den formative brug, læreres forståelse af læringsmålene og progressionens karakter i opnåelsen af dem. Erfaring viser, at moderation af læreres bedømmelser, hvilket er nødvendigt, når man bruger eksternsummativ evaluering, kan udføres sådan, at dette ikke alene fungerer som

kvalitetskontrol, men også bliver en kvalitetssikring, der har indflydelse på læreres evalueringsproces (ASF, 2004). Dette vil forbedre indsamlingen og brugen af dokumentation til et formativt såvel som et summativt formål.

Dette kapitel har udforsket forholdet mellem formativ evaluering og summativ evaluering med et perspektiv på brugen af samme dokumentation til begge formål. Vi har set, at der er potentielle farer for formativ evaluering, hvis man antager, at dokumentation indsamlet til summativ evaluering også kan tjene formative for-

mål. Ligeledes må der tages yderligere forholdsregler, hvis summativ evaluering baseret på dokumentation, der er indsamlet og brugt til formative formål, skal være tilstrækkelig pålidelig. Disse aspekter er centrale for beskyttelsen af evalueringens integritet, og i særdeleshed integriteten i formativ evaluering, således at evaluering har en positiv indflydelse på læringen, hvilket er omdrejningspunktet i denne bog.

Referencer

- ARG (2002) *Assessment for Learning: 10 principles*. University of Cambridge: Assessment Reform Group.
- ASF (2004) *Working Paper 2, Draft 3 Summative Assessment by Teachers: Evidence from research and its implications for policy and practise*. Assessment Systems for The Future Project.
- Black, P. ('Formative and summative assessment by teachers'. *Studies in Science Education*, 21: 49-97.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. og William, D. (2003) *Assessment for learning: Putting it into practice*. Buckingham: Open University Press.
- Black, P og William, D. (1998) *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College (see also *Phi Delta Kappan* 80: 139-48).
- Carter, C. R. (1997) 'Assessment: shifting the responsibility'. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 9(2): 68-75.
- Cowie, B. og Bell, B. (1999) 'A model of formative assessment in science education'. *Assessment in Education*, 6(1):101-16.
- Cumming, J. og Maxwell, G.S. (2004) 'Assessment in Australian schools: current practice and trends'. *Assessment in Education*, 11(1): 89-108.
- DES/WO. (1988a) *Task Group on Assessment and Testing: A Report*. London: Department of Education and Science and the Welsh Office.
- Frederiksen, J.R og White, B.Y. (2004) 'Designing assessment for instruction and accountability: an application of validity theory to assessing scientific enquiry', in M. Wilson (red.) *Towards Coherence between Classroom Assessment and Accountability: 103th Yearbook of the National Society for the Study of Education Part II*. Chicago: National Society for the Study of Education, pp. 74-104.
- Glover, P. og Thomas, R. (1999) 'Coming to grips with continuous assessment', *Assessment in Education*, 4(3): 365-80.
- Harlen, W. (1998) 'Classroom assessment: a dimension of purposes and procedures'. Paper presented at the annual conference of the New Zealand Association for Research in Education, Dunedin, December.
- Harlen, W. (2000) *Teaching, Learning and Assessing Science 5-12*. 3rd edition. London: Paul Chapman Publishing.
- Harlen, W. (2004) 'A systematic review of the reliability and validity of assessment by teachers used for summative purposes', in *Research Evidence in Education Library Issue1*. London: EPPI-Centre, Social Sciences Research Unit, Institute of Education.
- Harlen, W. (2005) 'Teachers' summative practices and assessment for learning: tensions and synergies'. *Curriculum Journal* 16(2): 207-23.
- Harlen, W. og James, M. (1997) 'Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment'. *Assessment in Education*, 4(3): 365-80.
- Masters, G og Foster, M. (1996) *Progress Maps*. Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Maxwell, G.S. (2004) 'Progressive assessment for learning and certification: some lessons from school-based assessment in Queensland'. Paper presented at the third Conference of the Association of Commonwealth Examination and Assessment Boards, March, Nadi, Fiji.
- Rousseau, J.-J. ([1762] 1961) *Emile*. London: Dent.
- Wilson, M. (1990) 'Measurement of developmental levels', in T. Husen og T.N. Postlethwaite (red.) *International Encyclopedia of Education: Research and Studies (Supplementary volume)*. Oxford: Pergamon Press.
- Wilson, M., Kennedy, C. og Draney, K. (2004) *GradeMap (version 4.0) [computer program]* Berkeley, CA: University of California, BEAR Center.

