

Formidlingsrapport om et
interventionsprojekt på Københavns VUC i
regi af Center for forskning i
skoleudvikling, v. Syddansk Universitet

Formativ feedback og ny undervisnings- praksis

Et udviklingsprojekt på KVUC

Anke Piekut

Indholdsfortegnelse

Et interventionsprojekt på KVUC - formativ feedback og ny undervisningspraksis.....	2
Center for forskning i Skoleudvikling og klyngen	3
Klyngen om skriftlighed og ny undervisningspraksis.....	3
KVUC i klyngen – det generelle og det specifikke	4
Beskrivelse af interventionsprojektet på KVUC – aftaler, samarbejde og forløb.....	5
Kombinationen af fag og niveauer i udviklingsprojektet	5
Rammer: Aftaler, samarbejde og forløb.....	5
Interventionsprojekt - hvordan?	7
Interventionerne: Genremodellering, kollaborativ skrivning, formativ respons og talepapiret.....	8
Fokus på skriftlighed.....	8
Genremodellering.....	9
Respons som strategi – formativ, kriteriebaseret respons som praksis	13
Kollaborativ skrivning	18
Talepapiret – læringsintention, læringskontekst og kvalitetskriterier	21
Hvordan gennemførtes interventionerne i praksis?	24
Undervisernes erfaringer med udviklingsprojektet – midtvejsevaluering:.....	29
Undervisernes erfaringer med udviklingsprojektet – afsluttende opsamling:	33
Hvilke fremadrettede perspektiver tegner sig på baggrund af projektet?	37
Litteraturliste:.....	40

Et interventionsprojekt på KVUC - formativ feedback og ny undervisningspraksis

I følgende projektbeskrivelse redegøres der for et udviklings- og interventionsprojekt som KVUC i samarbejde med Center for forskning i Skoleudvikling (herefter blot CfS) hjemhørende på Syddansk Universitet i Odense (herefter SDU) deltog i i perioden fra august 2014 til august 2015. KVUC var én af de fire skoler, der deltog i et klyngesamarbejde mellem fire VUC'ere og SDU med fokus på skriftlighed, respons og ny undervisningspraksis. De tre andre samarbejdspartnere var VUC Holstebro, VUC Horsens og VUC Thy-Mors.

Samarbejdet mellem KVUC og SDU bestod af 6 undervisere fra KVUC, repræsenterende både avu og hf fra afdelingerne på Vognmagergade og Sct. Petri Stræde, og adjunkt Anke Piekut, SDU. Da KVUC ønskede at anonymisere undviserne, optræder i det følgende kun beskrivelser af fag og niveau for de deltagende undervisere.

Projektbeskrivelsen indeholder følgende:

- Kort præsentation af CfS og klyngesamarbejdet.
- Beskrivelse af interventionsprojektet på KVUC – aftaler, samarbejde og forløb.
- Præsentation af interventionerne: teoretisk begrundelse, metodologi og afvikling af forløbet
- Et eksempel på et undervisningsforløb med fokus på genremodellering og peer-respons: En undvisers erfaring med en intervention.
- Hvilket udkomme ift. projektet – en evaluering på baggrund af undvisernes erfaringer.
- Anbefalinger til det videre arbejde med formativ respons og ny undervisningspraksis.

Formålet med projektbeskrivelsen er at samle og præsentere de erfaringer som interventionsprojektet kastede af sig. Beskrivelsen af interventionerne og de pædagogisk/didaktiske tiltag der var indlejret i disse, skal kunne reflekteres af andre undvisere der ikke var del af projektet, også efter projektperiodens udløb, således at erfaringerne kan spredes blandt lærerkollegiet på KVUC. Den deltagende undvisers redegørelse for et

undervisningsforløb, skal gerne konkretisere interventionerne og vise deres anvendelighed i en undervisningskontekst. De konkrete anbefalinger til det videre arbejde med feedback og respons, tager afsæt i forskningslitteraturen med behørigt hensyn til den praksis-virkelighed der er på KVUC.

Center for forskning i Skoleudvikling og klyngen

Center for Forskning i Skoleudvikling startede i maj 2013. CfS hører til på Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet, og er en del af instituttets afdeling for uddannelsesvidenskab. CfS' særlige profil er interventions-/aktionsforskning, hvor forskere og praktikere fra uddannelsesinstitutionen arbejder tæt sammen for at undersøge, forstå og forandre fx pædagogisk praksis. Centrets særlige område er forskning i skoleudvikling og samarbejde med uddannelsesinstitutioner med henblik på at skabe ny viden om pædagogiske, didaktiske, organisatoriske og læringsmæssige problemstillinger.

Sigtet med interventionsprojekter i CfS -regi er at skabe en ramme for praksisorienteret og praksiskvalificerende forskning med direkte relation til uddannelsesinstitutioner, hvor samarbejdsformen mellem forskere og praktikere – underviserne - bygger på ligestilling på baggrund af forskellighed. Underviserne er eksperter i praksis, og den tilknyttede forsker har forskningsviden om de teoretiske aspekter ift. det aftalte fokus for interventioner; samarbejdet kvalificerer de forandringer eller fokuseringer der iværksættes (Brown-Sica, Sobel, & Rogers, 2010; McIntyre, 2008; McTaggart, 1997).

CfS særlige satsning i 2014 var et tæt samarbejde med landets VUC'ere, hvor forskellige interventionsprojekter samledes i tematiske klynger.

Klyngen om skriftlighed og ny undervisningspraksis

Klyngen om nye undervisningsformer, ny evalueringspraksis og skriftlighed bestod som ovennævnt af fire VUC'ere, hvor forskerne, lektor Peter Hobel og adjunkt Anke Piekut stod for projektledelsen, således at Peter Hobel samarbejdede med Thy-Mors og Horsens, og Anke Piekut med Holstebro og KVUC.

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

Ideen med klyngestrukturen var didaktisk udvikling baseret på fælles udfordringer ift. til temaet 'skriftlighed og formativ feedback' med særlige accentueringer og hensyn til mere specifikke forhold og ønsker fra de enkelte VUC'ere. Tilrettelæggelsen af klyngestrukturen muliggjorde således et samarbejde om temaet og de udfordringer dette indebærer, mulighed for forsker- og undervisersparring og et tæt samarbejde mellem forskning og praksis i form af interventioner. Fordelen ved klyngestrukturen er også en fælles klarhed om metoder og proces.

Samarbejdet i klyngen var tilrettelagt således, at opstarten i august 2014 blev en fælles konference, hvor erfaringsudvekslingen på tværs blev prioriteret. På opstartskonferencen blev klyngen, designet og intervention som metode præsenteret.

En af de centrale ideer med klyngen var, at kulturanalyser, interview, observationer, og aftaler om gennemførelse af interventioner på VUC'erne havde en fælles kadence, så erfaringer og justeringer kunne kalibreres løbende. Grundstrukturen bestod af to interventionsloop, én i efteråret '14 og én i foråret '15.

KVUC i klyngen – det generelle og det specifikke

Indenfor klyngens tema om skriftlighed, respons og nye undervisningsformer, var KVUC særligt interesseret i funktionel feedback og nye responsformer, både i forhold til det skriftlige og mundtlige faglige arbejde. Ønsket var bl.a. at forskningsmæssigt veldokumenterede redskaber til en ny evalueringspraksis skulle integreres i den daglige undervisning og at arbejdet med kriteriebaserede formative responsformer skulle kvalificeres. Målet var at udvikle nye former for respons/feedback i forbindelse med det skriftlige og mundtlige arbejde for at kvalificere kursisternes faglige progression. Perspektivet var i første omgang et fokus på de deltagende fag og niveauer og kursisterne på disse hold, men perspektivet skulle naturligvis foldes ud efterfølgende, så erfaringerne og det forskningsbaserede udkomme vil kunne diskuteres og anvendes fremadrettet af alle fag og niveauer på KVUC .

Projektet blev gennemført som et interventionsprojekt, dvs. de deltagende lærere iværksatte, afprøvede og evaluerede i samarbejde med forskeren fra SDU de nye undervisnings- og feedbackformer. Interventionsformen er dialogisk i sit udgangspunkt, hvor underviserne, som er

eksperter i praksis, og forskerne, som har den nødvendige metodiske og teoretiske viden, gensidigt arbejder hen imod at forandre og kvalificere praksis (Reason & Bradbury, 2008).

Beskrivelse af interventionsprojektet på KVUC – aftaler, samarbejde og forløb

Kombinationen af fag og niveauer i udviklingsprojektet

Som bekendt ønskede KVUC at anonymisere de undervisere der deltog i udviklingsprojektet, så i det følgende præsenteres fag og niveauer der var del af projektet.

Ifølge den økonomiske ramme og timebevillingen i projektet, kunne op til seks undervisere deltage i udviklingsprojektet. På KVUC blev det på hf: Engelsk, dansk/historie, og kemi og på avu: Matematik (basis), dansk (g-niveau) og dsa. Da undervisningsstrukturen på KVUC fortrinsvis består af ½-års hold, har den i klyngen indlagte progression med interventionerne på samme hold i løbet af et undervisnings år kun i begrænset omfang været muligt (engelsk på hf var et helårs-hold); udvalgte interventioner er således udført på forskellige hold i løbet af projektets periode.

Rammer: Aftaler, samarbejde og forløb

Datamaterialet, som danner rammen om både interventioner og evalueringen af disse, består af klasserumsobservationer, interview med projektets undervisere i form af fokusgruppeinterview, oplæg og diskussion af interventioner og uformelle samtaler med kursister under klaserumsobservationerne og i pauser efterfølgende.

Kadencen i projektet var som følger:

- Kulturanalyser: Første observationer, interview med lærerne, uformelle samtaler med kursister (fra august-oktober 2014)
- Første intervention, første loop: Forslag til interventioner, fordelt på fag og niveau på baggrund af kulturanalysen (fra oktober-januar 2014/2015)
- Observationer af undervisning med interventioner.
- Anden intervention, andet loop: Nye interventioner, justeret på baggrund af evaluering af første loop og med progressionsmål (januar-april 2015)
- Observation af undervisning med interventioner.

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

- Afsluttende møde/oplæg (august 2015).

Kulturanalyserne tager afsæt i den empiri der er indsamlet i første omgang, nemlig observationer af undervisningen, samtaler og interview med underviserne og uformelle samtaler med kursister. Ansatsen var den etnografiske, hvor både metodikken (fx observationer og interview) og metodologien (en 'forskende praksis' for at forstå et fænomen, en begivenhed ved at kombinere data) danner udgangspunkt for det videre arbejde (Wolcott, 2008). (Hastrup, Rubow, & Tjørnhøj-Thomsen, 2013). Den etnografiske tilgang er velegnet ved en undersøgelse af fx responspraktikker og feedback som led i en forståelse af den faglige tilgang og undervisningen i et bredere perspektiv.

Når man på denne vis laver kulturanalyser, er det væsentligt at understrege at man som forsker, der kommer ind i 'felten', kun ser udsnit og nedslag af en langt større og mere kompliceret praksis, man kun kan nærme sig delvist.

Observationer af undervisningen var fokuseret med henblik på at forstå, hvordan temaet 'formativ respons og ny undervisningspraksis' for denne klynge så ud og kunne forstås på KVUC. De første observationer skulle også danne forudsætning for at arbejde med interventioner, der passede til kursisterne, faget og underviserne på KVUC.

Fokusgruppeinterviewene med underviserne havde primært det formål at undersøge forståelser af og udfordringer med mundtligt og skriftligt feedback i fagene og behovet for nye responspraksisser, så kursisternes arbejde med skriftlige produkter og fx mundtlige oplæg kunne kvalificeres.

Der blev gennemført forskellige former for samtaler og interview igennem projektførløbet, men fortrinsvis semistrukturerede fokusgruppeinterview, der gjorde det muligt at indsamle informationer om fx generelle erfaringer med kursisternes faglige arbejde. Ved fokusgruppeinterviewene var det især interaktionen mellem underviserne der havde interesse og var udviklende. Der stilles spørgsmål til hinanden og der kommenteres på hinandens erfaringer og holdninger i et samtalende forum (Brinkmann & Tanggaard, 2013) (Olsen, 2008).

Observationerne forløb over tre tempi med kulturanalyser først, derefter første observation af interventioner, efterfulgt af observationer af andet loop af interventioner.

Interventionsprojekt - hvordan?

Med interventionsprojekter forstår man grundlæggende at 'interventioner' påvirker felten/praksis, og skaber en form for 'forstyrrelse' der giver grundlag for refleksion over og evt. ændring af praksis. Påvirkninger ('interventioner') der er udarbejdet af forskerne i samarbejde med praktikerne, tages med ind i klasserummet og afprøves. Et væsentligt perspektiv er netop samarbejdet mellem forskeren og praktikerne om interventionerne. I dette projekts optik er interventionerne primært formative i deres karakter og fokuserer på en høj grad af samarbejde. I dette samarbejde er forskeren tæt på praksis, men netop med et 'udefra' blik, styret af forskningen. Grundantagelsen er, at den viden og ekspertise der er nødvendig for at ændre og kvalificere praksis og læreprocesser, opnås ved at undersøge strategier, teorier og metoder i et samarbejde – og ved at forholde sig kritisk til, hvad, hvordan og hvorfor der skal interveneres.

'Working the dialectic emphasizes that instead of being oppositional, inquiry and practice relate to each other in terms of productive and generative tensions, and they are understood to have a reciprocal, recursive, and symbiotic relationship. Thus is not only possible, but also beneficial to take on simultaneously the role of both practitioner and researcher. In addition, this involves challenging and intentionally muddying the distinction between conceptual and empirical research and between practical knowledge and formal knowledge' (Cochran-Smith & Lytle, 2011, p. 19) p.

19

Karakteristisk for interventionsforskning er det kontekstbundne; interventionerne foregår og skal forstås i en afgrænset social og kulturel kontekst, der både er meningsgivende for det samarbejde der foregår, men også sætter begrænsninger for muligheder for påvirkning af felten (Reason & Bradbury, 2008). Undervisernes engagement i og gennemførelse af interventionerne er således forudsætning for at der sker en forandring og kvalificering af praksis.

Opsamlende kan det fremhæves at interventionsforskning udmærker sig ved at være dialogisk og der lægges op til diskussioner, refleksioner og forslag til praksisændring i et samarbejdende forum. Interventionerne skal, med baggrund i forskning, tilpasses praksis, hvorfor samarbejdet mellem forskeren og praktikerne spiller en fundamental rolle. Da pædagogiske forandringer er komplekse,

forudsættes det at der arbejdes videre med didaktiske og pædagogiske tiltag præsenteret i interventionerne, også efter udviklingsprojektets ophør, for at få det bedste udbytte af forslagene. Interventioner er således ikke et problemløsende 'quick fix', men didaktiske forslag til en kvalificering af det praktiske arbejde, der kræver en struktureret implementering for at kunne give et optimalt fagligt udbytte.

Interventionerne: Genremodellering, kollaborativ skrivning, formativ respons og talepapiret.

I det følgende beskrives interventionerne som de blev præsenteret for underviserne i udviklingsprojektet. Udgangspunktet var et overordnet genreperspektiv på skriftlighed og en stilladsering af de skriftlige ressourcer, da genrerne¹ i fagene på både hf og avu er centrale og ganske ofte er styrende for undervisningens indhold. Skriftlighed var et omdrejningspunkt for alle interventioner på baggrund af en udvidet forståelse af skriftlighed: At dialogisere (verbalt) om et skriftligt produkt, eller at arbejde med at kvalificere et mundtligt oplæg på baggrund af et talepapir, var et væsentligt fokus for arbejdet med skriftlighed. Men hvordan og hvorfor skriftlighed?

Fokus på skriftlighed

Skriftlighed er et centralt fokuspunkt for alle fag. Skriftligheden er også en central del af studiekompetencen og den faglige læring, og én af de mest komplekse opgaver for kursister er at udvikle sig til at blive kompetente skrivere. Store dele af fag læres igennem skrivning, og igennem skrivning tilegnes viden om faget. Der er således et dobbelt læringsperspektiv på skriftlighed i fagene (Krogh, 2015). Men skrivning er ikke blot en teknisk eller kognitiv faglig færdighed. Skrivning foregår altid i en social og kulturel kontekst, der fungerer som meningsgivende i forhold til den skrivehandling der foregår. Det betyder at skriftlighed i fagene består af:

'... a wide variety of practices relevant to and appropriate for particular times, places, participants and purposes. Moreover, these practices are not something that we simply pick up and put down,

¹ For nat.vid. fag og matematik anvendtes betegnelsen 'aktivitetsformer' i stedet for genrer.

but are integral to our individual identity, social relationships and community memberships'

(Hyland, 2009, p. 54)

Interessant er pointeringen af at skriftlighed har en forbindelse til individets identitet og deltagelse i fællesskabet. Disse sammenhæng bliver ofte accentueret på VUC, hvor kursisters forudsætning for at engagere sig i det faglige fællesskab er farvet af deres tidligere erfaringer med skole og læring – og deres sociale relationer i og udenfor skolen.

Skrivning er således en kompleks kompetence, der til stadighed udvikles. Men hvordan lærer kursister at blive kompetente skrivere og formidlere af faglig viden? I udviklingsprojektet på KVUC var fokus på den dimension af skriveundervisningen (og også den verbale præsentation af fagligt stof) der har med genremodellering, kollaborativ skrivning og feedback, lærerrespons og revision af elevtekster (og mundtlige oplæg) at gøre. I det følgende refereres der til forskellige studier og forskning om nævnte fokuspunkter, hvor de væsentligste hovedfund, der kan kvalificere praksis, danner udgangspunktet for interventionsforslagene. Det overordnede fokus for interventionerne var således:

- Integration af det skriftlige arbejde – skrivning i alle timer.
- Formålsoorientering – skrivning i fagene skal have et ekspliciteret formål.
- Pointering af det kommunikative aspekt ved skriftligt arbejde – dette er ofte underprioriteret.
- Viden om modtageren – en interesseret lærer, medkursist fx., senere en mere abstrakt modtager.
- Et arbejde med at forstå skrivning som en lærings- og erkendelsesvej.

Genremodellering

Genremodelleringen var 'overliggeren' i forhold til interventionerne og udgangspunktet for det videre arbejde. Baggrunden for at introducere genremodelleringen var, at der forskningsmæssigt er belæg for gode læringspotentialer i metoden og at metodens elementer består af fx fællesskrivning/parskrivning, peer-respons og samtaler om skriftlighed, hvilket var væsentlige

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

elementer i de efterfølgende interventioner. Progressionen var tilrettelagt, så metaperspektivet på skrivningens menings- og kommunikationspotentiale var i fokus.

En væsentlig faglig kompetence er som nævnt at kunne beherske fagets genrer og have en viden om, hvordan og hvorfor genrerne fungerer i en kommunikativ uddannelseskontekst.

Genreforståelse indebærer således en mere omfattende viden om fag og meningen med faget s genstandfelt. I genreinstruktionen arbejdes med tre overordnede processer (som underinddeles mere detaljeret i praksis): Første fase er *modellering*, hvor der arbejdes med kendskab til genrens faglige og kommunikative funktion. I denne del af processen skal der skabes en viden om konteksten for genren via underviserens præsentation af tekster: Hvad er deres egenskaber og formål, dvs. hvad er teksten til for, og hvilke kompositionelle elementer består den af? I denne første del af genremodellering er der fokus på tekstlæsning af eksemplariske modeltekster, der skal kontekstualiseres, så det kommunikative formål med genren bliver tydeligt, og genrens kompositionelle særtræk bliver ekspliciteret. Centralt i denne fase er fælles og eksplicit vidensopbygning af genren og eksplicitering af sprogbrug ift genren. Materiale består af modeltekster, eksempler og didaktisk arbejde med genren (fx klippe en modeltekst i stykker og lade kursisterne samle den og argumentere for sammensætning) (Christie & Martin, 1997; Christie, Rothery, Chamberlain, & Applied Linguistics Association of Australia., 1980)

Anden fase er den kollaborative tekstskrivning på holdet/klassen og denne indeholder følgende: Der udarbejdes en tekst i fællesskab på hele holdet i form af en forhandlingsproces mellem underviseren og kursisterne, altså fællesskrivning på en fagligt anerkendelsesværdig eksempeltekst (fx en indledning til en artikel, et læserbrev, en personkarakteristik, opgavebeskrivelse i matematik etc.). Fællesskrivning på holdet opleves ofte som den mest udfordrende del af genrestilladsering, da fællesskrivning er underdidaktiseret og bryder med den vante praksis om at skrivning og skriftlighed forgår individuelt og ofte udenfor skolen. Men netop fællesskrivningsdelen indeholder et stort læringspotentiale (Christie & Martin, 2000; Martin & Rose, 2008; D. Rose & O'Reily, 1997). Aftalte kriterier stilladserer processen og skaber en ramme om fællesskrivningen:

- *Alle* kursister skal byde ind – arbejde evt. med hurtigskrivning inden.
- Kursister kan fungere som skribenter – det skaber ejerskab (kursister) og overblik (lærer).

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

- Afsæt og begræns tiden!
- Stil tydelige krav til produktet og kriterier til tilblivelsen.

Kravet om at alle kursister byder ind på fællesskrivningen gavner ikke blot processen, men også ejerskabet over teksten. Ikke alle kursister kan byde ind med samme kvalificerede forslag, men alle kan (lære at) forholde sig til ord, sætninger, opsætning etc. Hvis man vælger at arbejde med hurtigskrivning inden, har alle kursister 'noget på papiret' der kan stilladsere fællesskrivningen. Erfaringen viser at det kan frigive lærerressourcer, hvis en eller flere kursister på skift agerer skribenter. For kursisterne øger det ikke blot ejerskab, men det forpligter til øget deltagelse og præcisering af, hvad der skal skrives. Processen skal altid have en tidsrammen (ligeså alle andre faser i denne proces) og bør ikke overskride en lektion. I denne fase bliver det tydeligt for kursisterne at skrivning er en proces, at skrivning kan udvikles, at man kommunikerer forskelligt på hhv. tale og skrift og at faglig skrivning er 'offentlig' og til forhandling.

Den tredje fase er individuel eller parskrivning, som kan indledes med en kort opsamling på anden fase og derefter individuel-/parskrivning af en tekst med sideløbende formativ respons fra underviseren. Det første udkast læses af en medkursist, der efter klare instruktioner og tydelige kriterier giver respons. Derefter omarbejdes teksten og publiceres. Formålet er at det skriftlige arbejde foregår på institutionen, så der kan gøres aktivt brug af peer-response. Publicering er tænkt som fx en portfolio der er tilgængeligt for hele holdet, oplæsning af tekster for andre kursister, en fællesmappe, ophængning på tavle, i Fronter etc. Væsentligt er det at læseren/modtageren er ekspliciteret og at den endelige tekst offentliggøres (Unsworth, 2000) (Martin & White, 2008)

Gengivet i punktform, kan genrestilladsering bestå af følgende trin:

- Start med én eller to modeltekster/opgaver – gerne eksemplariske.
- Inddel teksten i afsnit, der markerer genrens skrivehandlinger.
- Klip en modeltekst i stykker i afsnit – lad kursisterne rekonstruere teksten korrekt – diskuter/forklar.
- Forsyn holdet med væsentlige begreber, når I taler om teksten – skrives på tavlen.

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

- Opbyg viden i fællesskab (datakort, noter, mindmap, resumeer etc.)
- Konstruer en ny tekst i fællesskab– læreren skriver og modellerer sproget.
- Blankpolér teksten – ekspliciter, hvordan ekstra-information, fagudtryk, grammatik etc. kan udvælges og placeres.
- Kursisterne skriver i par/gruppevis deres tekst under vejledning. Opmærksomhed på forskellen på den *intenderede* (hvad kursisten vil og mener) og *faktiske* (det der foreligger på skrift) tekst.
- Publiceringsstrategi – højtlesning, del og læs (anonymiseret), alle læser én god sætning/afsnit/pointe op etc.

Respons som strategi – formativ, kriteriebaseret respons som praksis

Respons bruges i denne sammenhæng som fællesbetegnelse for alle former for tilbagemelding på tekstarbejde (mundtligt og skriftligt), foretaget af både lærer og 'peers', altså medkursister. Typisk skelnes der mellem *summativ respons* og *formativ respons*. (D. B. Wiliam, Paul, 1996) Ved *summativ respons* forstås en vurdering af et slutprodukt, fx en matematikaflevering, et essay i engelsk eller et læserbrev i dansk på avu. Når man vurderer *summativt*, altså giver *summativ respons*, forholder man sig til om kursisten har opnået de definerede læringsmål eller de forventede kompetencer. *Summativ respons* er således en evaluering af kursistens læring: Hvad er lært, og hvad mangler i henhold til læringsmål for indeværende opgave? Responsen gives efter at arbejdsprocessen med opgaven/produktet er afsluttet. Ved *formativ respons* forstås en respons undervejs i skriveprocessen med det formål at udpege forbedringsmuligheder og kvalificering af et indeværende fagligt arbejde. Det er således *undervejs-respons* med konkrete progressionsforslag. Der vil være et klart kursist-fokus ift. læringsmål/kompetencer, dvs. en forståelse for, hvordan den enkelte kursists kompetencer kan kvalificeres i skrive-/oplægsarbejdet for at opnå de aktuelle læringsmål på bedste vis. Ved *formativ respons* synliggøres læreprocessen netop som en 'proces'; processen stilladseres af læreren og medkursister.

"... formative assessment does improve learning. The gains in achievement appear to be quite considerable, [...] among the largest ever reported for educational interventions." (Black & William, 1998, p. 61)

Black & William (P. J. Black & Wiliam, 1998; D. Wiliam, 2009, 2011) har forsket i responsformer i skolekonteksten i flere årtier og kan konkludere at *formativ respons* har et klart læringspotentiale og formentlig er den stærkeste enkeltstående didaktiske kvalificering af læring hos elever/kursister. Lignende konklusion finder man hos J. Hattie (Hattie & Timperley, 2007). Betydningen af *formativ respons* skal således ikke undervurderes.

I en nordisk skolesammenhæng har traditionen for slutrettelser – eller *summativ respons* – været en stærk tradition. Mange undersøgelser peger dog på at det i et læringsperspektiv er den mindst effektive responspraksis (Otnes, Haugaløkken, Evensen, & Hertzberg, 2009). Hvis lærer-

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

/kursistrespons skal være læringsrettet, og ikke blot en evaluering af opnåede læringsmål², skal den tilrettelægges pædagogisk som en form for vejledning og ikke som 'korrekturlæsning' af kursisternes produkter. At traditionen for summativ respons ikke blot er stærk i Norden, vise følgende citat fra Black & Wiliam. Her påpeger de, at implementeringen af formativ respons er mere omfattende og krævende, end enkeltstående forsøg kan godtgøre for:

'Overall it seemed that formative assessment was weak in practice and that its implementation calls for rather deep changes both in teachers' perceptions of their own role in relation to their students and in their classroom practice' (P. W. Black, Dylan, 2005, p. 3)

Det kræver ifølge Black & Wiliam en ny opfattelse af, hvad respons skal og kan og ikke mindst en omlægning af praksis og opfattelse af lærerrollen, hvis formativ respons skal implementeres hensigtsmæssigt.

Olga Dysthe fremhæver samme pointe ift. formativ respons og dets læringspotentialer: *'Det, som giver mest udslag på elevpræstationer, er samspillet mellem lærer og elev og den kontinuerlige evaluering, som underviserne giver som en integreret del af den almindelige undervisning.'* (Dysthe, 2009, p. 2)

I førstnævnte citat fremhæves det, at der stadig mangler en adækvat implementering af formativ respons og at formativ respons netop ikke er et pædagogisk 'kvik fix' der løser læringsproblemer omgående. For at realisere kursisters læringspotentialer og kvalificere den faglige udvikling, skal formativ respons indarbejdes i den daglige klasserumspraksis og det faglige evalueringsarbejde. Det kræver en ændring og omlægning af den vante praksis.

For at interventionerne skulle være så konkrete og applicerbare som mulige, skulle de bygge på en række forudsætninger og kriterier, som underviserne kunne arbejde med. Kvithyld (Kvithyld, 2011) har formaliseret en del af forskningen på området, og sammenfattet fem teser om 'funktionel respons', som refereres efterfølgende. Vellykket formativ respons har som forudsætning, at både undervisere og kursister har en fælles forståelse af formålet med teksten, dvs. en gensidig aftale om, hvad den skal kommunikere og hvilke(t) punkter der skal gøres til genstand for respons. Hvis

² Der er gode og vigtige grunde for slutevalueringer, altså summativ respons, også. Kursister skal vurderes ift opnåelse af læringsmål, men læringspotentialer synes ikke at have fortrin ved summative evalueringer. Formålet er således et andet.

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

respons skal have et læringsfremmende formål, synes tre faktorer væsentlige: 1. Timing af responsen i forhold til skriveprocessen, 2. responsen form, og 3. balance mellem kritik og ros af kursistteksten (Kvithyld, 2011). De fem teser om 'funktionel respons' ser således ud:

1. Første tese: Respons undervejs i skriveprocessen.

Responsen må komme, mens kursisten er i gang med læreprocessen. Talrige undersøgelser viser at slutrespons kun i meget ringe omfang kan overføres til nye tekster, da transferværdien på meget generelle udsagn om tekstens kvalitet eller meget konkrete udsagn om teksten, er meget lille (Otnes et al., 2009). Der synes heller ikke forskningsmæssigt belæg for, at det udelukkende er læreren der skal give respons (Topping, 2003). Studier peger på at en kombination af lærer- og kursistrespons synes at have den største effekt.

2. Anden tese: Selektiv respons.

Hovedfokus er her den kriteriebaserede respons. Læreren har kvalifikationerne til at diagnosticere fokus og faglige responsområder. Det er væsentligt kun at fokusere på ét element (evt. to) i responsen og ikke at give respons på flere niveauer end de aftalte. Hvilket element(er) der skal være fokus på, kan afgøres ift. forløb, opgavetype, faglige kompetencer etc. Forventninger til det faglige niveau og til læringsintentionen med opgaven skal synliggøres igennem den selektive/kriteriebaserede respons.

3. Tredje tese: Respons skal være dialogisk.

Fokus på mundtlig eller skriftlig respons på forholdet mellem den intenderede tekst/opgaveskrivning og den faktiske tekst. Mundtlig respons i dialogform med kursisten synes at kvalificere forståelsen for styrker og svagheder i en tekst eller et oplæg og øge transferværdien imellem forskellige opgaver. Dialogen skal gerne indeholde en afklaring om, hvad kursisterne vil med deres intenderede tekst, og hvordan læreren/medkursisten læser den faktiske tekst. Læreren eller medkursisten ser den materialiserede tekst og kan via dialog forstå intentionen med teksten.

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

Dialogen skal give kursisten mulighed for at forstå forskellen på den intenderede tekst og den tekst der faktisk foreligger, for at kunne realisere hensigten med teksten/oplægget.

4. Fjerde tese: Respons skal motivere revidering.

Udgangspunktet er at alle tekster kan revideres og forbedres. Studier viser at motivationen til at bruge respons konstruktivt forsvinder, hvis responsen udelukkende opfattes som kritisk vurderende (Kvithyld, 2011). Der skal skabes en forståelse for at alle tekster kan forbedres, og at skrivning er en udviklingsproces. For at fastholde kursisten i en konstruktiv skriveproces og motivere til bearbejdning af teksten/opgaven, må der peges på kvalitetstræk ift. de aftalte kriterier, så revidering af de mere problematiske områder afgrænses. Styrker og svagheder skal fremhæves, så der kan arbejdes konkret med begge dele.

5. Femte tese: Respons skal være forståelig og læringsfremmende.

Mange elever forstår ikke den skriftlige respons de får (Kronholm-Cederberg, 2009) og kan således ikke gå i dialog med den. Helt konkret kan elever ikke forstå lærerens kommentarer (på sprogniveau), eller de kan ikke forbinde kommentaren med deres tekst. Især forholdet mellem kursistens intenderede tekst og lærerens respons på den faktiske tekst synes problematisk. Kursisten forstår ikke tilbagemeldingen på den faktiske tekst og har dermed ikke de faglige ressourcer til at forholde sig til responsen; lærerens kommentarer afvises eller tages resigneret til efterretning. Opsummerende viser skriveforskningen at et arbejde med revisionskompetencer er underprioriteret og at en styrkelse af responskulturen potentielt er udviklende for de faglige skrivekompetencer (Piekut, 2014a).

Opsamlende skal det fremhæves at formativ respons ikke er læring 'an sich', men er en kvalificerende regulering af læreprocesser, der faciliterer læring. Kvithylds fem teser formaliserer og anskueliggør William & Thompson nøglestrategier (D. T. William, M., 2007), således at de fremstår instruktive og anvendelige i en dansk kontekst. Den sammenhængen der er mellem de fem kriterier skal ses som et helhedssyn og et forskningsbaseret bud på en anderledes

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

evalueringskultur. For at gennemføre denne, behøver underviserne ovennævnte strategier og ifølge Wiliam m.fl. (P. Black & William, 1998; D. Wiliam, 2011) flere redskaber som bl.a. en tydeliggørelse af succeskriterier overfor kursister: Hvad er anerkendelsesværdigt i faget – og hvilke faglige kvalitetskriterier kan ekspliciteres for denne opgave? Et andet væsentligt element er peer-respons og selvevaluering, som også er del af de efterfølgende interventioner.

Kollaborativ skrivning

Kollaborativ skrivning, samskrivning eller fællesskrivning er i indeværende synonyme begreber, der dækker over et fælles arbejde om et skriftligt produkt. Typisk vil der dog refereres til fællesskrivning, nær skrivehændelsen foregår fælles på holdet og underviseren og alle kursister er involveret, hvor samskrivning typisk (men ikke eksklusivt) vil referere til par- eller gruppeskrivning. Samskrivning indgik som del af alle interventioner, men kunne også være del af en større didaktisk omlægning af det skriftlige arbejde og dermed fungere som en selvstændig og overgribende intervention. Ved samskrivning forstås at to eller flere kursister er fælles om at skrive en tekst, således at der er tale om én tekst og flere forfattere. Samskrivning er ikke blot en hensigtsmæssig måde at motivere skrivning på, men indebærer også en ændret skrivepædagogik og klasserumskultur. Samskrivning er ikke et nyt fænomen indenfor skriveforskningen (Ede, 1990), men med udviklingen af nye it-muligheder (fx google docs) åbnes der for en ny og udvidet forståelse af samskrivning (Gynther, 2010). Samskrivning er del af den kollaborative skrivepædagogik, hvor samarbejdsformer og skriveprocesser er i fokus, blandt andet med det faglige formål at udvikle en fælles forståelse af fagsprog, skriftlige opgaver og den sociale kontekst for det faglige arbejde

Som nævnt kan to eller flere kursister samarbejde om et skriftligt produkt. I de første interventioner på et hold anbefales et pararbejde, således at det skabes en fælles tekst hvor begge er fælles ansvarlige for produktet; ved de efterfølgende interventioner kan kredsen af forfattere (kursister) udvides. Underviserens opgave er det især at facilitere processen ved dels at eksplicitere (skriftligt og mundtligt) skriveformålet og de kriteriebaserede krav til opgaven – både de indholds-/formmæssige og de mere formelle såsom tid, omfang, grad af samarbejde etc. Samskrivning er i høj grad en ændring af skriftpraksis i faget, hvorfor opdrag og det faglige rationale skal fremhæves. Den ellers velkendte klasserumskultur, kursistroller og de etablerede samarbejdsformer udfordres, hvorfor der må regnes med modreaktioner fra kursisterne – og underviserne:

'Anticipate and prepare for student resistance to collaboration. In part because Western literary theory has, for the past century and more, so firmly endorsed a model of solitary authorship, some students have difficulty accepting collaborative writing assignments. They may be uncertain as to whether their classmates will accept them as co-authors, or they may have a much higher opinion

of their own writing "ability" than their classmates have. Whatever the cause of their resistance, most of these students will nevertheless benefit from the collaborative assignment, if they are given to understand how prevalent collaboration is in workplace writing; how much their "individual" writing will benefit from having worked in a group and having seen firsthand how others articulate and solve writing problems; and how much more they can accomplish than if they were working alone' (Gary Tate, 2001, p. 64)

Ede & Lunsford beskriver forskellige metoder for samskrivning, hvoraf én af metoderne er enten en *hierarkisk* eller en *dialogisk* metode. Den hierarkiske metode indebærer en høj grad af strukturering, veldefinerede mål, klare roller for skribenterne og en forventning om produktivitet og (faglig) effektivitet. Den dialogiske er mere løst struktureret og teksten er mere udforskende og kan indeholde flere 'stemmer' (Ede, 1990, 2011), der ikke nødvendigvis harmoniseres. I en kursistsammenhæng kan den hierarkiske metode med fordel anbefales til de første samskrivningsopgaver.

Et par gode argumenter for samskrivning:

- Samskrivning har en positiv effekt på motivation og skriveudvikling – det er mere lystbetonet.
- Samskrivning øger den sproglige bevidsthed og synliggør skriveprocesser.
- Kursister lærer at 'forhandle' om teksten og de sproglige/formelle valg.
- Samskrivning øger den metasproglige bevidsthed – kursister skal ekspliciteres og argumentere for deres valg.

For at samskrivning kan fungere optimalt, skal der være en række forudsætninger til stede: Teksten skal være velegnet til samskrivning – ellers oplever kursisterne det som en 'kunstigt' stiløvelse. Der skal også være en række faglige formål med samskrivningsopgaverne, som skal ekspliciteres for kursisterne. Det kan være (blandt mange andre):

- Arbejdsintensive opgaver, som kan inddeles i mindre underopgaver.

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

- Specialiseringsopgaver som kræver viden om flere områder.
- Synteseopgaver, hvor flere synspunkter skal samordnes/præsenteres.

Det er vigtigt altid konkret at præsentere metoden og rationalet for samskrivningen for kursisterne. Diskuter de metoder kursisterne skal arbejde med og diskuter også forventelige problemer med samskrivningen. At tale om skrivning og tekster skaber en forståelse for formålet med skrivearbejdet og muliggør at bygge sproglige fagrum for det skriftlige arbejde (Smidt, 2011)

Talepapiret – læringsintention, læringskontekst og kvalitetskriterier

Den sidste intervention der skal præsenteres her, er udarbejdelsen af et kvalificeret og struktureret talepapir, der materialiserer arbejdet med læringsintention og læringskontekst. Formålet med denne intervention er dobbelt: Dels skal arbejdet med talepapiret kvalificeres og stilladseres, og dels skal forskellen på læringsintention, læringskontekst og faglige succeskriterier ekspliciteres. Talepapiret medierer mellem skrift og tale og fungerer som et skriftligt stillads for fx et mundtligt oplæg. For kursisterne er det en fordel at kunne strukturere et talepapir, så det fungerer som en støtte i fx oplæg, pp-præsentationer, synopsis og eksamenssituationer. Typisk forstås tale som et 'nærmedie', da det er tidsforankret, dynamisk, interaktivt og cirkulerende, hvorimod skriften er 'fjernmedie', der er mere statisk end dynamisk, permanent og med større distance til modtageren. Med den teknologiske udvikling er disse relativt faste forståelser dog forrykket; vi kan skrive synkront på de sociale medier, vi kan skrive flere på samme dokument, skriften er dynamisk og foranderlig og meget lig talesproget etc. Talepapiret fungerer i den forstand som en bro mellem tale og skriften, eller mellem skriften og talen og medierer de to forskellige kommunikationsformer; talepapiret skal skabe en sammenhæng mellem den viden og erfaring der går forud for fx oplægget, og give mulighed for at skabe og reflektere i det verbale sprog i fx oplægssituationen. Sammenhæng og samarbejdet mellem skrift og tale er således centralt i talepapiret, samtidig med at kursisterne bliver opmærksomme på at skrift og tale er to forskellige kommunikationsmedier, der kan støtte hinanden.

Det ser ud til at en skelnen mellem *læringsintention*, *læringskontekst* og *kvalitetskriterier*³ er vigtig i mange undervisningssammenhæng (Glasson, 2009; D. Wiliam, 2011). Overordnet betyder det at kursisten skal vide, hvilken færdighed, viden, forståelse etc. der forventes at de lærer sig, så der bliver mulighed for at arbejde målrettet hen imod at opnå intentionen. Det kan synes indlysende at skulle forholde sig til læringsintentionen, men ganske ofte er denne tavs og implicit for kursisterne på trods af undervisernes didaktisering af læringsintentionen. Denne skal derfor forklares og ekspliciteres for kursisterne. Underviseren har didaktisk tilrettelagt en række aktiviteter og er bevidst om, at aktiviteterne har en mere eller mindre afgrænset læringsintention, men kursisterne kan ikke altid skelne mellem selve aktiviteten og den læring denne skal afstedkomme. En nøje indrammet og ekspliciteret læringsintention vil kunne guide kursisternes

³ Wiliam, D. bruger begrebet 'succescriteria', men jeg har valgt et mindre belastet begreb, nemlig 'kvalitetskriterier'.

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

faglige opmærksomhed; læringsintentionen er således en pointering af, hvilken viden/forståelse/færdighed etc. der forventes af kursisten. *Læringskonteksten* kan være fagets emne eller en specifik aktivitet: I matematik kan læringskonteksten være arealudregning med dertil hørende ressourcer (fagbøger, ligninger på tavlen, regneredskaber, andre semiotiske ressourcer). Arbejdsformen kunne være gruppearbejde. Én læringsintention kunne være at kursisterne skal have en viden om, hvordan man med matematiske formler og ligninger kan udregne arealet på et trapez. En anden læringsintention med samme kontekst kunne også være en forståelse af begrebet 'areal' i et matematisk sprog, eller læringsintentionen kunne være ønsket om et bedre samarbejde i grupper (hvor selve arealudregningen blot er en aktivitet– del af læringskonteksten). *Kvalitetskriterier* i forhold til læringsintentionen skal også klarlægges: Hvad skal kursisten kunne/vide/forstå mm. for at blive anerkendt fagligt? (D. Wiliam, 2011)

'So, what is assessment for learning? Many people have come up with different kinds of formulations, but I would argue that there are five key strategies that encompass the terrain of assessment for learning or formative assessment. [...], and if you are doing assessment for learning, you're doing one of these five things. The five key strategies are:

- *clarifying and understanding learning intentions and criteria for success*
- *engineering effective classroom discussions, questions and tasks that elicit evidence of learning*
- *providing feedback that moves learners forward*
- *activating students as instructional resources for each other, and*
- *activating students as owners of their own learning'* (D. Wiliam, 2006, p.6)

Anskueliggjort ved et eksempel, kan læringsintention og kvalitetskriterier konkretiseres på følgende måde: På hf, engelsk, skal kursisterne kunne udarbejde en personkarakteristik. *Læringsintentionen* er at skrive en fagligt anerkendelsesværdig karakteristik med væsentlige og genkendelige genretræk, hvor *kvalitetskriterierne* ekspliciteres af et konkret produktkriterie, nemlig at læseren af karakteristikken får en fornemmelse af kendskab til den karakteriserede person og at karakteristikken fx indeholder karakterens interesser, karakterens holdninger overfor sig selv og andre, personlighedstræk og sym- og antipatier mm. Kursisterne kan med en

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

tydeliggørelse af læringsintention og kvalitetskriterier mere kvalificeret navigere sig igennem fx en personkarakteristik og forstå den respons der gives undervejs i forhold til de faglige kriterier.

Forholdet mellem intenderet og faktisk tekst kan således justeres mere adækvat.

Læringsintention og kvalitetskriterier skal ikke bruges instrumentelt i alle timer og i forhold til alle didaktiske aktiviteter. Ikke alle kvalitetskriterier kan defineres a priori eller gengives som 'one-liners'. Det samme gælder visse læringsintentioner, der bevæger sig på metaniveauer som fx dannelse, forståelse for fagets genstandsområde, faglig kompetenceudbygning etc. I andre undervisningssituationer kan der være en didaktisk og/eller pædagogisk pointe i, at lade kursisterne komme frem til læringsintentionen selv – eller definere den i fællesskab efterfølgende.

I indeværende knyttede en eksplicitering af læringsintentionen og kvalitetskriterier sig til udarbejdelsen af et talepapir, hvor læringsintentionen var at kunne fremlægge et fagligt stof i et fagligt sprog gruppevis foran hele holdet. Produktkriterierne var at syntetisere og sammenfatte fagligt stof og at talepapiret bestod af nøglebegreber/begivenheder/årstal/ord og nøgleideer til fremlæggelse. Proceskriterierne var følgende: Underviseren udleverede et emne med faglige stikord til gruppe. Stikordene skulle indgå i talepapiret og sener i oplægget. Hver gruppe skulle skrive en kort, sammenhængende sammenfatning ift. emnet og derudfra udarbejde et talepapir. Talepapiret skulle fremlægges gruppevis for hinanden ad to omgange, hvor hver gruppe skulle give respons på talepapiret (instrueret og kriteriebaseret!). Grupperne skulle derefter justere talepapiret og fremlægge på holdet. De andre grupper skulle give respons (instrueret og kriteriebaseret!) på oplægget og den opsamlende evaluering gav anledning til at definere kvalitetskriterier for et mundtligt oplæg.

Hvordan gennemførtes interventionerne i praksis?

I det følgende beskriver og evaluerer en underviser dele af de interventioner der gennemførtes på et hf engelskhold:

Erfaringer fra udviklingsprojektet om kriteriebaseret feedback

Mit navn er Mathilde Thomsen, og jeg har i skoleåret 14/15 deltaget i udviklingsprojektet om kriteriebaseret feedback. Til dagligt underviser jeg på Københavns VUC i fagene dansk og engelsk, og har i projektet deltaget med et engelsk 0-B-hold.

I faget engelsk 0-B er en væsentlig del af den skriftlige eksamen at demonstrere kendskab til en hel del forskellige genrer (som eksempelvis et summary, en character sketch, en blog post, en outline osv.). Af den grund har omdrejningspunktet i det skriftlige arbejde blandt andet været et fokus på at opnå fortrolighed med de disse genrer. I det følgende vil jeg rette fokus mod et konkret forløb, hvor vi netop arbejdede med character sketchen som genre.

Kursisterne havde tidligere skrevet en character sketch, men da der stadig herskede en smule usikkerhed ift. genren, besluttede jeg mig for at tage denne genre op igen i samarbejdet med Anke. Det vil naturligvis sige, at kursisterne allerede fra start havde en form for indsigt i, hvad character sketchen handler om.

Ganske kort vil jeg endvidere nævne, at det omtalte engelskhold på flere måder er et meget stærkt hold. Langt størstedelen af kursisterne kan karakteriseres som fagligt meget dygtige med et stort personligt overskud og engagement – både i relationen til deres medkursister og også i deres tilgang til læring. Således bærer det tilrettelagte forløb sandsynligvis præg af kursisternes ambitiøse og seriøse tilgang til stoffet.

Redegørelse for forløb

Modeltekster – 1 lektion

Jeg startede med at give kursisterne tre eksemplariske modeltekster, som de i grupper skulle diskutere kvaliteten af med udgangspunkt i det, de allerede vidste om genren. Jeg havde udvalgt to tekster, der indeholdt nogle forskellige velfungerende dele samt en tekst, der ikke fungerede så godt. På baggrund af deres diskussion og kommentarer skrev jeg nogle fællesnoter op på tavlen. Disse endte med at få form som konkrete råd og huskereglere til dem selv som skribenter.

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

Fællesskrivning – 30 min.

Herefter tog vi udgangspunkt i en novelle, vi på det tidspunkt læste i det igangværende forløb og skrev en fælles character sketch af hovedpersonen. Inden kursisterne fik udleveret deres egne råd og huskeregler fra timen inden, lavede vi en hurtigskrivningsøvelse, hvor de fik 3 minutter til at skrive vigtige pointer om hovedpersonens personlighed og udvikling ned. Alle kursister havde derfor nu noget på papiret, og alle kunne derfor bidrage med en pointe. Herefter gik vi i gang med selve fællesskrivningen. Jeg udvalgte en kursist, der sprogligt var stærk, til at være sekretær. Han satte sig ved en computer, der var koblet til en elektronisk tavle, så klassen kunne se, det han skrev ned. Forskellige kursister bidrog så med sætninger til vores fællesskrivning, og skribenten sørgede for at indskrive dette i et samlet dokument. Øvelsen varede 30 minutter, og vi endte med at få en modeltekst, som mange af de usikre kursister brugte i det videre arbejde.

Selv var jeg ret spændt på udbyttet af denne øvelse, da jeg forinden nemt kunne forestille mig flere mindre heldige scenarier i denne øvelse. Og der var da også en tendens til, at det hovedsagligt var de selvsikre og mest udadvendte kursister, der bidrog. På den anden side var det efterfølgende tydeligt, at rigtig mange kursister i det videre arbejde brugte modellen som et konkret eksempel på, hvordan en personkarakteristik kan opbygges. Samtidig lagde øvelsen også op til en diskussion af, hvordan man sprogligt skaber sammenhæng i en tekst. Det er min vurdering, at den begrænsede deltagelse kan skyldes, at det var første gang, øvelsen fandt sted. Jeg tænker derfor, at billedet hurtigt kan se anderledes ud, hvis kursisterne får mulighed for at vænne sig til denne arbejdsform.

Produktet fra fællesskrivningen er indsat nedenfor:

Character sketch of Lucy from *A Sin Bin or Lucy's Heart*

The short story, written by Lucy Cross, takes place at a school in Cardiff. The main character, Lucy, is serving detention after hitting a girl from school.

Lucy is going through an identity crisis, and is stuck between two different ways of behaving. On the one hand she's a very ambitious A student who wishes to do the right things, but on the other hand she feels an urge to rebel against conformity and people's expectations by hanging out with Bethan, the hardest girl in school.

During detention Lucy draws two hearts, symbolizing her inner conflict. The first drawing is dark and messy, but the second drawing looks different:

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

“My heart is nearly finished. It looks more real than the one in the book. I’ve softened everything and made it look almost like it could pump blood and keep me alive”(p.37, l.16-18).

The above quotation could indicate that Lucy somehow changes her attitude towards the end of the story, and that she deep down wishes to become a good and sympathetic person.

Parskrivning – 1,5 lektioner

Herefter skulle kursisterne i par skrive en karakteristik af en karakter fra en anden novelle i vores igangværende forløb. De fik alle udleveret modelteksten fra forrige time, der kunne bruges som et stillads. Skriveparrene inddelte jeg på baggrund af deres faglige niveau, så alle –så vidt muligt- skrev med en makker på nogenlunde samme niveau.

Jeg gav formativ respons under skrivetimerne.

Kriteriebaseret feedback – 1,5 lektioner

Til den efterfølgende undervisningsgang medbragte de deres udkast fra forrige time. Herefter blev de sat sammen med et andet par på nogenlunde samme niveau, og de to par skulle nu give hinanden kriteriebaseret feedback med udgangspunkt i en liste, jeg havde lavet til dem. Listen bestod af tre punkter, som reflekterede det fokus, vi havde arbejdet med i undervisningen:

- *Is the focus of the text kept on portraying the main character’s personality traits? Or does the text resemble a summary in certain passages?*
- *Do the writers’ comments on examples from the text explain the points about the narrator in a clear and detailed way? Or should the comments be elaborated?*
- *Do the linkers create coherence and variation in the text?*

På baggrund af kommentarer fra den formative feedback-runde, fik de respektive skrivepar nu mulighed for at rette deres tekster til.

Det er min vurdering, at kursisterne gav hinanden god, præcis og fremadrettet respons. Et eksempel på en kommentar fra en gruppe var, at brugen af linkers generelt fungerede godt, men at i dette konkrete afsnit var det som om, at ’den havde fået hele armen’ med linkers – forslaget fra responsgruppen var derfor i dette konkrete tilfælde at tynde ud og prioritere brugen af linkers, så de netop fik den ønskede effekt.

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

Fremlæggelsesrunde - 2 x 45 min

Til sidst delte jeg klassen i to halvdele. Den ene halvdel af klassen gik ud og lavede andre opgaver, mens den anden halvdel blev i klassen med mig. Jeg inddelte klassen efter det kriterium, at de stærkeste skrivepar skulle fordeles på begge hold. Vi satte os rundt om et fælles bord til en fremlæggelsesrunde, hvor hvert skrivepar læste deres tekst højt. Herefter gav de en kort beskrivelse af de udfordringer, de i processen var stødt på, og hvordan de havde forsøgt at løse disse. Efter dette var der kommentarer og spørgsmål fra resten af gruppen. Her tog vi igen udgangspunkt i den udleverede liste med kriterier, og også jeg gav mundtlig respons i denne runde.

Jeg var vældig positivt overrasket over, hvor præcis og brugbar en respons, eleverne nu var i stand til at give hinanden. Et eksempel på en kommentar fra et skrivepar til et andet var, at ”lige præcis i de tre konkrete linjer, kunne teksten godt være endnu mere fokuseret på beskrivelsen af et særligt karaktertræk, og således –lige der- være en smule mindre redegørende”. Et andet par, der på grund af forskellige udfordringer var kommet til at skrive en for redegørende tekst kom selv og sagde, at de synes, jeg skulle bruge teksten i undervisningen fremover, fordi den, ifølge dem, ”indeholdt nogle lærerige eksempler på, hvilke udfordringer der kunne være ved at skrive en character sketch”. Dette ser jeg som eksempler på vidende og reflekterede kommentarer, der rummer en solid indsigt i genrens kendetegn.

Til sidst gav jeg skriftlig respons på deres arbejde.

Opsamling - faglig udvikling og kvalificering af kursisternes kompetencer

Som beskrivelsen allerede antyder, er det bestemt min faglige vurdering, at kursisterne på flere måder har fået meget ud af at arbejde med skriveprocessen på denne måde.

Hvis jeg tager udgangspunkt i deres evaluering af forløbet, er det også tydeligt, at de var rigtig glade for forløbet, og at de på flere måder havde lært meget om at skrive på engelsk.

Bl.a. fremhævede (kursisterne) fordelene ved at have en skrivepartner, de kunne diskutere alle dele og nuancer af en tekst med under hele processen.

Evalueringen viste dog også, at nogle arbejdsformer kunne være svære at vænne sig til. Eksempelvis var det vigtigt for en stor del af kursisterne, at de i parskrivningsøvelsen blev sat sammen med en, de havde faglig respekt for, for ellers følte de ikke, at de selv fik mest muligt ud af øvelsen, og det kunne føre til en frustrerende oplevelse. Endvidere var det også vigtigt for dem, at læreren til sidst i processen gav skriftlig respons på teksten, så de ”kunne være sikre på, at resultatet var godt”. Kommentarerne er ikke overraskende, da det til dels reflekterer, hvordan mange kursister er vant til at arbejde og få skriftlig respons. Det er min formodning, at dette vil ændre sig, hvis de vænner sig til at arbejde anderledes med

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

skriftlighed og formativ feedback – for naturligvis tager det tid at vænne sig til anderledes arbejdsformer.

Undervisernes erfaringer med udviklingsprojektet – midtvejsevaluering:

I det følgende præsenteres undervisernes erfaringer med de gennemførte interventioner.

Erfaringerne præsenteres på baggrund af undervisernes tilbagemeldinger midtvejs i forløbet (december 2014) og som afslutning på forløbet (juni 2015). Underviserne definerede selv, i hvilket omfang og hvor ofte de gennemførte interventionerne eller dele af dem. Anbefalingen var, at interventionerne gennemførtes så vidtrækkende som muligt og med tre gennemløb som optimal norm. At praksis kaldte på knap så omfattende omløb og interventioner end de foreslåede tempi og omløb, viste sig på en del hold på KVUC. At progressionen ift. interventionerne var vanskelig at gennemføre, skyldtes især strukturen med halvårshold. Underviserne gennemførte de dele af interventioner, der lod sig gøre på baggrund af kursistsammensætning, tid og fokus for den didaktiske interesse. Erfaringerne med interventionerne skal således også aflæses i forhold til graden af implementeringen af interventionerne. For nogle lærerdeltager har det betydet at interventionerne har været brugt som forsøgsvis nedslag og et 'add-on' i forhold til en velkendt undervisningspraksis, hvor andre har implementeret interventionerne mere gennemgribende.

Fra midtvejs-evalueringsmødet i starten af december 2014 kan følgende opsummeres:

Fagrækken repræsenterede, som nævnt før, hf engelsk, hf dansk/historie, hf kemi, avu matematik, avu dansk og avu DsA. Generelt udtrykte de deltagende lærere tilfredshed med interventionerne, og alle havde gennemført enten hele interventioner eller dele af de aftalte interventioner. For norges vedkommende blev det til kun til et enkelt gennemløb. De overordnede og fælles diskussionspunkter var udfordringen med *peer respons* og for nogle hold *fællesskrivningen*. I forhold til *peer respons* var det især spørgsmålet om at finde det rette match af kursister og at ændre en klasserumskultur, hvor kursisterne opfatter læreren som eneste faglige autoritet der kan give respons på tekstarbejde. På DsA var det også et spørgsmål om meget uhomogene faglige ressourcer og social og faglig modstand mod at øve faglig kritik overfor medkursister.

Konklusionen blev, at det er væsentligt at *peer respons* skal stilladseres meget grundigt og at der skal være meget konkrete anvisninger på, hvad der skal gives respons på. Opsamlingen viste, at *peer respons* altid skal gives på baggrund af konkrete kriterier – og at kursisterne skal øve sig igennem flere forløb og over tid. *Peer respons* blev således genaktualiseret og skulle også være et fokuspunkt for forårets interventioner.

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

Et andet generelt diskussionspunkt blev 'kursisttid' til fx gruppearbejde og individuelt arbejde på institutionen: Fra et forskersynspunkt blev anbefalingen at der generelt skal arbejdes sekvenseret med angivelse af afgrænset tid, dvs. en undgåelse af løse angivelser af tidsperspektiver, da disse ifølge observationerne ikke fungerede godt. Andre udviklings- og interventionsprojekter viser det samme (Piekut, 2014b) Alt arbejde, og især gruppearbejde, peer respons, fællesskrivning etc. skal afgrænses af en rimelig, men ikke ubegrænset tid og gerne med nøjagtige angivelser af tidsudstrækning (fx 15 min til gruppearbejde eller 10 min til peer respons) – og skal overholdes. Konsekvensen af flydende og alt for individuelle tidsangivelser er manglende faglig progression og aftagende aktiv indsats i arbejdet.

Undervisernes individuelle tilbagemeldinger - her præsenteret i relation til fag og niveau - kan sammenfattes som følger:

Engelsk, hf: I faget arbejdedes der hovedsageligt med genrekendskab, fællesskrivning, parskrivning og peer respons. Kursisterne gjorde kvalificerende brug af fx fællesskrivning; den forløb godt og kursisterne anvendte den producerede tekst i det efterfølgende tekstarbejde. Kursisterne var tilfredse med parskrivning, men fremhæver at de gerne vil samarbejde med kursister på samme faglige niveau. Peer-respons er kursisterne mere forbeholdne overfor, men underviseren vurderer at der fra et fagligt synspunkt er et udbytte af peer-responsen. Også på dette hold har 'blokeringen' overfor peer respons noget med rette-traditionen og praksiskendskab at gøre. Underviseren havde også inden projektets opstart fokus på formativ respons. Den foreløbige konklusion er at peer- respons skal øves/prøves flere gange. Generelt er vurderingen at kursisterne har haft et klart fagligt udbytte af forløbet.

Dansk, avu: Fokus var brugen af modeltekst som stilladsering af skriftligt arbejde og kollaborativ skrivning på holdet. Læreren justerede interventionerne så de passede til kursisternes niveau og holdsammensætning. Læreren producerede selv en modeltekst, da der ikke fandtes eksemplariske modeltekster der kunne bruges specifikt til emnet, og oplevede at det er vanskeligt at skrive på 'kursisternes niveau' uden at skrive teksten 'ned'. Observationen af undervisningen viste dog at kursisterne var glade for modelteksten, og at de anvendte den kvalificeret i det videre arbejde. Fremover vil underviseren bearbejde kursisternes tekster til modeltekstbrug i stedet for. Fællesskrivningsopgaven var indledningen til en opgave. underviseren fremhævede især at det at

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

'turde være i' fællesskrivningen, hvor lærerroller, samarbejde og produktet ikke er så genkendelig fra praksis, kræver øvelse. Også at kunne kvalificere kursisternes tilbagemeldinger og forslag til fællesskrivningen kræver øvelse, men vurderes generelt som positivt og fagligt givende. Derefter fulgte kollaborativ skrivning i par, hvilket var en blandet oplevelse. Nogle par arbejdede godt sammen og havde et fagligt udbytte, andre knap så meget. Dem der fagligt ligger i mellemgruppen får nok mest ud af denne del af tekstarbejdet, mener underviseren. Efterfølgende var der en session med fællesrespons på tekster på hele holdet, hvor der især var fokus på sammenhæng og skriveide. Underviseren vurderer at kursisterne er meget glade for fællesskrivningen og har et fagligt udbytte af denne – parskrivning fungerer godt for mellemgruppen, men der er mange sociale og private ting der kan stå i vejen for et fagligt kvalificeret samarbejde for alle på holdet.

Kemi, hf: Interventionen bestod i øvelsen i at kunne forklare et kemisk fænomen/stof/proces; kursisterne skulle således 'skrive en forklaring', hvor der især var fokus på at anvende fagudtryk. Forløbet startede med en eksplicitering af, hvad en forklaring er på fagsprog i kemi. Læreren viste en række forklaringer, hvor der var utilstrækkelige eller upræcise fagord som kursisterne så skulle vurdere og rette i plenum. Det viste sig at de sagtes kunne arbejde med sproglige forbedringer og faglig klarhed. Fællesskrivningen på holdet var de forbedrede forklaringer; der kom ikke så mange bud på konkrete sprogforbedringer, og processen 'var lidt svært', vurderer underviseren, især fordi der skulle medieres imellem lærerens fagsprog og kursistens 'in proces'-fagsprog. Efter fællesskrivningen skulle der arbejdes kollaborativt med 'forklaringer' (pararbejde). De sociale krav om at arbejde sammen med nogen man måske ikke har lyst til blev udfordret; kursisterne er meget optaget af det sociale aspekt ved fagligt samarbejde. Derefter skulle kursisterne fremlægge parvis for holdet. Det fungerede ikke fagligt overbevisende for alle, men en del par leverede gode oplæg. Underviseren mener, at det umiddelbart er svært at vurdere, hvad kursisterne fik ud af interventionen. Peer responsen blev for uklar for kursisterne; her kunne der med fordel arbejdes meget konkret og ekspliciteret med kriterier for peer-respons. Opsamlende vurderer underviseren at alle var aktive og at interventionen med fordel kan afprøves igen.

DsA, avu: Også her gennemførtes interventionen med et fokus på genrestilladsering.

Underviseren beskriver fællesskrivningen som en begrænset succes, da kun ganske få melder ind: 'Det går hen over hovedet på mange af dem', hvilket kan have flere årsager, men især nok skyldes

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

den sproglige variation og kompetencespredning på holdet. Peer respons var vanskelig, da alle kursister sagde om hinandens tekster at 'de var gode' og dermed ikke forholdt sig fagligt adækvat til teksten; kursisterne skal trænes i at give respons. Også her kunne et ekspliciteret og kriteriebaseret arbejde med peer-respons med fordel afprøves flere gange. Underviseren foreslog at en åben, fælles respons på holdet kunne stilladsere, hvordan man giver respons til hinanden parvis efterfølgende. Det kunne konkretisere både proces og arbejdet med kriterier. Grundlæggende vil kursisterne gerne hjælpe hinanden og arbejde sammen, så det er instruktionen og ressourcerne til at arbejde fagligt, der skal stilladses. Underviseren vurderer at interventionerne er gode arbejdsformer, men at de skal trænes og især skal kursisterne lære at tage ansvar for deres arbejde. Selv om fælleskrivningsdelen var udfordrende, var kursisterne tilfredse med det produkt de fik ud af fælleskrivningen.

Dansk, hf, turbohold: På 'turboholdet' er undervisningen intensiv og afleverings- og forberedelsesfrekvensen er forøget, da dansk A 'turbo' kun forløber over et semester. Underviseren har især arbejdet med parskrivning og parrespons og det fungerede godt i starten, vurderes der. Der var også en social gevinst ud over den faglige, da kursisterne lærte hinanden at kende; for holdet betød det at kursisterne var positive overfor hinanden. På turboholdet er der et ekstra-pres med at komme i gang individuelt med opgaver. Også ift. individuelle opgaver arbejdede underviseren med peer respons, da kursisterne bliver dygtigere af at rette hinandens opgaver. Evnen til at rykke sig skriftligt har været positivt tilstede på dette hold ift. interventionerne, vurderer underviseren. Underviseren afprøvede især mundtligt, dialogbaseret respons på skriftligt arbejde og vurderer at arbejdet med mundtlig feedback har givet gode resultater. Status var, at underviseren vil lægge alle disse dele af interventionerne ind på det nye januarhold (historie) fra starten af, og især fokusere på den mundtlige feedback som dialog.

Opsamlingen på midtvejsevalueringen blev, at der skulle være et fokus på formativ respons som en integreret praksis i foråret. Især skulle arbejdet med peer-respons og kriteriebaseret respons afprøves. Der blev også udtrykt ønsker om interventioner med et mundtligt fokus, dvs. kriteriebaseret respons på fx oplæg.

Undervisernes erfaringer med udviklingsprojektet – afsluttende opsamling:

Følgende sammenfatning af undervisernes erfaringer med og evalueringer af udviklingsprojektet tager udgangspunkt i fokusgruppinterview fra 30. april 2015. Baggrunden er således en sammenskrivning af undervisernes tilbagemeldinger på projektet i det afsluttende interview.

Underviserne skulle forholde sig til tre punkter i deres evaluering:

1. En kort redegørelse for, hvilke interventioner der blev gennemført: I hvilket omfang, hvor ofte og hvilken didaktisk prioritet?
2. Hvilke erfaringer gjorde underviserne sig med gennemførelsen af interventionerne og hvilket udkomme var der?
3. Hvilke interventioner eller dele af dem vil underviserne tage med sig til den fremtidige undervisning?

Dansk/historie, hf: Har brugt dele af interventionerne på især danskholdet. Som også nævnt til midtvejsevalueringen, var det især mundtlig respons på skriftlige opgaver (suppleret med korte skriftlige kommentarer) som var et nyt tiltag for underviseren. Også samskrivningsøvelser i par blev afprøvet. Der var god progression i kvaliteten af kursisternes opgaveaflevering på baggrund af den mundtlige, dialogbaserede respons, vurderes det. Især fokus på kun én eller to kriterier i responsen viste sig at have en god effekt. I historie var de især ideen om talepapiret der blev afprøvet, blot i synopsis-format da det mimer eksamensgenren. Det 'nye' var i den forbindelse parskrivning på synopsis og fremlæggelser af synopsis for læreren flere gange i løbet af undervisningshalvåret. Også omskrivningsøvelser i historie blev afprøvet: Tabeller, som kursisterne kan have svært ved at aflæse, skulle formuleres på skrift. Dette kræver metakognitive overvejelser og dermed en reflekteret og 'skriftliggjort' bearbejdning af fx grafiske gengivelser. Fremadrettet til underviseren arbejde med de samme tiltag som afprøvet i løbet af projektperioden: Parskrivning og mindre fællesskrivningsopgaver, mundtlig respons på skriftlige opgaver (støttet af korte skriftlige kommentarer) og omskrivning/omarbejdning af 'semiotiske ressourcer' (grafer, tabeller mm.) i historie.

Kemi, hf: Også her var det mindre dele af interventionerne der blev afprøvet. Underviseren havde parallelt med kemiholdet også et biologi-hold, hvor de samme tiltag også blev afprøvet.

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

Underviseren mener at der er et rationale i at få kursisterne i gang med at skrive relativt hurtigt i faget og der kan fællesskrivning være et stillads. Interventionen, hvor kursisterne skulle skrive 'forklaringer' på kemiske begreber (se nærmere under midtvejsevaluering) var en udfordring, især at igangsætte kursisterne og få dem til at deltage aktivt i fællesskrivningen var vanskelig. Arbejdet med kriterier for både respons og fællesskrivningen har et godt potentiale, men skal også øves flere gange for at lykkes optimalt. Arbejdet med peer-respons var i fokus i 'talepapirs- øvelsen', hvor der først var individuel skrivning, efterfulgt af pararbejde og fremlæggelse.

Læringsintentionen med øvelsen var repetition til eksamen. Kursisterne var generelt tilfredse med interventionen og også socialt var der en 'god stemning' omkring det faglige arbejde.

Underviseren vil også fremadrettet arbejde med denne intervention, men eventuelt 'stramme' forløbet.

Engelsk, hf: De første interventioner var fuldt gennemførte genrestilladseringer med modeltekstarbejde, eksplicitering af genrekrav, fællesskrivning og efterfølgende parskrivning med peer-respons. Igennem flere loops af interventioner er kursisterne blevet dygtige til især parskrivning, og kursisterne vurderer selv at de har et godt fagligt udbytte af denne intervention. Underviseren vurderer at peer-responsen for nogles vedkommende endog var på et meget højt fagligt niveau, således at det er et kvalificeret tekstarbejde der foregår, når kursisterne responderer på hinandens tekster. Også interventionen med talepapiret blev implementeret og justeret, så det passede til holdets niveau. Underviseren arbejdede med 'ordkort' i stedet for et talepapir, og havde gennemgående fokus på læringsintention med interventionen. Også en stærk stilladsering af både peer-respons og fremlæggelser på baggrund af ordkort i form af ekspliciterede kriterier igennem hele forløbet viste sig at have et fagligt kvalificerende resultat. Målstyring i form af eksplicitering af læringsintention og læringskontekst viste sig at styrke fagligheden og gav kursisterne en tryghed og viden om, hvad der var fagligt anerkendelsesværdigt og hvad der blev forventet af dem. Underviseren påtænker at genrestilladseringen skal være et gennemgående princip for undervisningen næste år, således at der kan planlægges systematisk og med progression fra begyndelsen af undervisningen.

DsA, avu: Strukturen på dette avu hold har betydet højere krav til planlægning og gennemførelse af timerne: Holdet har to undervisere, der skulle koordinere timerne, og kursisterne skulle nå tre

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

faglige dokumentationer på et halvt år. Det krævede en streng styring af undervisningen og det betød en accentuering af det generelle tidspres på halvårs-holdene. Underviseren har før arbejdet med genrestilladsring og vurderer at metoden generelt fungerer godt. De dele af interventionerne der blev gennemført, var således et 'add on' i forhold til den daglige undervisning og har fungeret som didaktiske forsøg. Der blev arbejdet med fællesskrivning og fælles-respons, således at kursisttekster blev rettet i plenum i samarbejde mellem underviser og medkursister. Peer-responsen blev udfordret, da holdet fagligt er meget uhomogent og der derudover var en række sociale forhold der påvirkede samarbejdet; for kursisterne skulle kriteriebaseret respons på andres tekster øves flere gange, før det fungerede fagligt kvalificerende. Arbejdet med talepapiret var en god ide, skønnede underviseren, men pga. tidspres forløb interventionen ikke efter ønske. Vurderingen er at et mere gennemgribende arbejde med at implementere interventionerne skulle forsøges på et helårs-DsA hold.

Matematik, avu: Underviseren synes det var en udfordring at tænke skriftligheden ind i matematikfaget; der arbejdes meget med 'skrift', men ikke med sammenhængende eller længere tekst i matematik, vurderer underviseren. I den forbindelse har underviseren forsøgt sig med opgaveformuleringer, som kursisterne skulle skrive og underviseren rette. Dette forløb burde afprøves flere gange for at kvalificere arbejdet, vurderes der. De dele af interventioner der blev arbejdet med var fortrinsvis mundtlig respons på skriftligt arbejde. Også på dette hold blev dele af interventionerne brugt som forsøg på ny praksis, og dermed et 'add on' i forhold til den almindelige undervisning. Underviseren har også dansk som fag og skønner at en implementering af interventionerne vil være nemmere på et dansk, avu hold.

Dansk, avu: Holdet var et g-niveau-hold. Underviseren afprøvede flere dele af interventionerne og vurderede at kursisterne havde et godt fagligt udbytte ud af interventionerne. I forhold til de faglige genrer på avu g-niveau er der en udfordring der kræver særlig opmærksomhed ift peer-respons og parskrivning: En stor del af de skriftlige eksamensgenrer, der skal trænes i undervisningen, har karakter af personlige overvejelser, eksempler fra 'eget liv' eller erfaringer udenfor skolesammenhæng. Det kan i nogle tilfælde være meget personlige beskrivelser eller private erfaringer, der trækkes på i de faglige tekster og det kræver en ekstra sensibilitet ift peer-respons og parskrivning. Således kan det være en fordel at arbejde med opgavetyper der ikke har

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

så meget 'personligt' på spil. Underviseren har arbejdet med kriteriebaseret peer-respons, hvor kursister gruppevis skulle give respons på udvalgte dele af medkursisters tekster, og derefter fremlægge responsen i plenum. At skulle fremlægge responsen i plenum kvalificerede gruppernes faglige arbejde, vurderede underviseren. Også arbejdet med modeltekster viste sig didaktisk kvalificerende, bl.a. for kursisters forståelse af skrivegenrer og krav til sprog og indhold. Underviseren fremhæver at rettetarbejdet af kursisters tekster efter indførelsen af kriteriebaseret respons både er mere effektiv og tidsbesparende og dermed at 'projektet er lykkedes'.

Hvilke fremadrettede perspektiver tegner sig på baggrund af projektet?

På baggrund af undervisernes tilbagemeldinger og erfaringer fra udviklingsprojektet, vil der i det følgende peges på en række relevante indsatsområder og gives råd til et fremtidigt kvalificerende arbejde med kursisternes faglige ressourcer.

På det mere formelle og organisatoriske plan viste der sig følgende behov:

- Sparring med andre faglærere.
- Formaliseret samarbejde i projektgruppen, organiseret af institutionen.

På det fagligt-didaktiske område kan der peges på følgende indsatsområder:

- Et systematisk arbejde med kollaborativ skrivning.
- Implementeringen af formativ respons som en mere grundlæggende praksis.
- Stilladsering og kvalificering af peer-respons som gennemgående samarbejdsform.

I forhold til det mere formelle aspekt var det et udtrykt ønske hos flertallet af deltagerne, at faglig sparring skulle prioriteres. Et samarbejde både internt i en faggruppe eller med enkelte medlemmer i en faggruppe, blev efterspurgt af næsten alle deltagere. Flere udtrykte ønske om konkret fagkollega-sparring, hvor man kunne observere hinandens undervisning, afprøve interventioner på forskellige hold mm. Også sparring i projektgruppen på tværs af fag og niveauer, hvor forskeroplæg, erfaringer med interventioner etc. kunne drøftes, blev efterspurgt. Det kunne fx være et månedligt møde internt i projektgruppen. Formaliseringen af et sådant samarbejde kunne organiseres af institutionen, således at projektet havde plads i både skema og mødekalender hos underviserne og dermed kunne prioriteres i planlægningen.

I forhold til det fagligt-didaktiske arbejde, viste der sig et par kritiske (forstået som afgørende) interventionsforslag, der også fremadrettet kræver faglig opmærksomhed: Kollaborativ skrivning, implementering af formativ respons og peer-respons. Kollaborativ skrivning er ikke en ny opfindelse, men anvendes ofte kun sporadisk og som løsrevne forsøg på de gymnasiale uddannelser. Der er mange fordele ved kollaborativ skrivning (se afsnittet om kollaborativ skrivning), der ud over faglig kvalificering ved at skrive sammen og forhandle om sprog og indhold,

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

også giver indsigt i at den skrivning der foregår på en uddannelse i en faglig sammenhæng foregår i en proces, hvor der ikke blot reproduceres viden, men også produceres viden. Den kollaborative skrivning der blev afprøvet i projektet, var både fællesskrivning på holdet, hvor hele holdet involveredes, og kollaborativ skrivning som par- eller gruppearbejde, hvor alle bidrog aktivt til et skriftligt produkt. Forskningen viser at fællesskrivningen har gode faglige potentialer og er en ressource der stilladserer genreskrivning på eksemplarisk vis (Kalantzis, 1990; Martin & Rose, 2008; D. Rose, 2007; J. R. M. a. D. Rose, 2010). De største forbehold overfor fællesskrivning ses typisk hos underviserne, da fællesskrivning kræver en ny klasserumspraksis og ændrede undervisningsformer, hvilket er udfordrende i en travl hverdag. Læringspotentialet i fællesskrivningen og stilladseringen af genrer eller dele af genrer ved denne arbejdsform skal dog ikke underkendes, hvorfor det fortsat anbefales at arbejde med fællesskrivning som en grundlæggende introduktion til nye genrer eller skrivehandlinger.

Formativ respons er ved at finde genklang i undervisningssystemet og i mange sammenhæng behøver læringspotentialet for denne form for respons ikke accentueres yderligere. Alligevel savnes der en mere omfattende implementering af formativ respons som genkommende praksis, hvilket bl.a. skyldes den stærke tradition for summative evalueringer i uddannelsesinstitutionerne. For at udnytte et optimalt læringspotentialer hos kursisterne og for at kunne skabe en progression i responsformer og responsfokus, kræves der et målrettet og struktureret arbejde med formativ respons. At arbejde med kriteriebaseret formativ respons kræver en omlægning af praksis – og det tager tid. Afgrænsede forsøg med formativ respons på holdene synes ikke at motivere kursisters læringspotentialer, men kan dog bane vejen for en mere vedholdende og genkommende praksisændring af responsformer.

Det sidste 'ømme punkt' er peer-respons. En del undervisere synes det er en udfordring at kvalificere peer-responsen. Dette projekt (og lignende andre projekter) dokumenterer at peer-respons skal øves både af underviserne og kursisterne. Meget væsentligt er det at arbejde kriteriebaseret og funktionelt, således at der et overskueligt fokus for den formative respons. Ansvar for kriterierne ligger i første omgang hos underviseren, men kan også ved et systematisk arbejde med peer-respons uddelegeres til kursisterne og individualiseres, så det imødekommer den enkelte kursist behov for stilladsering og læring. Et arbejde med peer-respons kræver

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

selvfølgelig en sensibilitet overfor enkelte kursisters sårbarhed, men åbner også for et stilladseret fagligt samarbejde, der kan styrke sårbare kursisters identificering med uddannelse og faglig udvikling.

Litteraturliste:

- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P. J., & William, D. (1998). *Inside the black box : raising standards through classroom assessment*: King's College, London, School of Education.
- Black, P. W., Dylan. (2005). CHANGING TEACHING THROUGH FORMATIVE ASSESSMENT: RESEARCH AND PRACTICE THE KING'SMEDWAY-OXFORDSHIRE FORMATIVE ASSESSMENT PROJECT London: King's College.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2013). *Kvalitative metoder : en grundbog*. Kbh.: Nota.
- Brown-Sica, M., Sobel, K., & Rogers, E. (2010). Participatory action research in learning commons design planning. *New Library World*, 111(7/8), 302-319.
- Christie, F., & Martin, J. R. (1997). *Genre and institutions*. New York: Cassell.
- Christie, F., & Martin, J. R. (2000). *Genre and institutions*. London: Continuum.
- Christie, F., Rothery, J., Chamberlain, A., & Applied Linguistics Association of Australia. (1980). *Varieties of language and language teaching*. Victoria: Applied Linguistics Association of Australia.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2011). Changing Perspectives on Practitioner Research. *LEARNing Landscapes*, 4(2), p. 17-23.
- Dysthe, O. (2009). Evaluering i klassen til støtte for læring *KvaN*, 85.
- Ede, L. a. L., Andrea. (1990). *Singular Texts/Plural Authors: Perspectives on Collaborative Writing*. Southern Illinois UP: Carbondale.
- Ede, L. a. L., Andrea. (2011). *Writing Together: Collaboration in Theory and Practice*: Bedford/St. Martin's.
- Gary Tate, A. R., Kurt Schick. (2001). *A Guide to Composition Pedagogies*. New York: Oxford University Press.
- Glasson, T. (2009). *Improving student achievement : a practical guide to assessment for learning*. Carlton South, Vic.: Curriculum Corporation.
- Gynther, K. (2010). *Didaktik 2.0. Læremiddelkultur mellem tradition og innovation*: Akademisk Forlag.
- Hastrup, K., Rubow, C., & Tjørnhøj-Thomsen, T. (2013). *Kulturanalyse : kort fortalt*. Kbh.: Nota.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and researching writing* (2. ed.). Harlow: Longman.
- Kalantzis, M. (1990). *Cultures of schooling*. London: Falmer.
- Krogh, E. S. C., Torben & Sonne Jakobsen, Karen (Ed.). (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik : gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo: Åbo akademis förl.
- Kvithyld, T. A., Arne Johannes. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Tidsskriftet Viden om Læsning*, 9, 10-16.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations*. London: Equinox.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2008). *The language of evaluation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- McIntyre, A. (2008). *Participatory action research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- McTaggart, R. (1997). *Participatory action research international contexts and consequences*. Albany: State University of New York Press.
- Olsen, H. (2008). *Kvalitative kvaler: Kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet*: Akademisk Forlag.
- Otnes, H., Haugaløkken, O. K., Evensen, L. S., & Hertzberg, F. (2009). *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Formativ feedback og ny undervisnings-praksis

- Piekut, A. (2014a). *Fokus på faglig skrivning* (Vol. 96). Odense: Syddansk Universitet.
- Piekut, A. (2014b). Fokus på faglig skrivning. In E. Damberg (Ed.), *Gymnasiepædagogik* (Vol. 96). Odense: SDU.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The Sage handbook of action research : participative inquiry and practice* (2nd ed.). London ; Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.
- Rose, D. (2007). Reading Genre: a new wave of analysis. *Linguistics and the Human Sciences*, 2(1), 185-204.
- Rose, D., & O'Reilly, K. (1997). *Constructing classes towards a new social classification for the UK*. Swindon: ESRC/ONS.
- Rose, J. R. M. a. D. (2010). *Learning to Write/Reading to Learn: Scaffolding Democracy in Literacy Classrooms*: Equinox.
- Smidt, J., Solheim, R., Aasen, A.J. (Ed.). (2011). *Ti teser om skrivning i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Topping, K. (2003). Self and peer assesment in school and university: Reliability, validity and utility. In D. Segers, Cascallar (Ed.), *New Modes of Assesments: In Search of Qualities and Standards* (pp. 55-87). London: Kluwer Academic Publishers.
- Unsworth, L. (2000). *Researching language in schools and communities functional linguistic perspectives*. London Washington: Cassell.
- Wiliam, D. (2006). *Assessment for Learning: why, what and how*. Paper presented at the Cambridge Assessment Network Conference.
- Wiliam, D. (2009). *Assessment for learning : why, what and how?* London: University of London, Institute of Education.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Wiliam, D. B., Paul. (1996). Meanings and Consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22(5), 537-548.
- Wiliam, D. T., M. (Ed.). (2007). *Integrating assessment with instruction: what will it take to make it work?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography : a way of seeing* (2nd ed.). Lanham, MD: Altamira Press.