

# **SYNLIG OG DIFFERENTIERET LÆRING I OPARBEJDELSEN AF SKRIFTLIGHED I SPROGUNDERVISNINGEN**

**VEJLEDENDE MATERIALE  
TIL KOMPETENCEUDVIKLING**

**© Lone Ambjørn 2016  
sproglæringskonsulent  
<http://lone-ambjoern.dk/>**

Reference til foreliggende materiale:

Ambjørn, Lone (2016): Synlig og differentieret læring i oparbejdelsen af skriftlighed i sprogundervisningen.- Vejledende materiale til kompetenceudvikling. 2. rev. udgave.

Webpublikation, <http://lone-ambjoern.dk/>

# INDHOLD

## Indledning

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. Introduktion til John Hattie</b>   | <b>3</b>  |
| 1.1 Vejledningens læringsteoretiske afsæt  | 3         |
| 1.2 Kort introduktion til Hatties læringsperspektiv                                | 3         |
| 1.3 Introducerende litteratur  | 5         |
| <b>2. Synlige læringsmål og succeskriterier</b>                                    | <b>6</b>  |
| 2.1 Et kritisk blik på omfanget af læringsmål og succeskriterier                   | 7         |
| 2.2 Baglæns design af undervisningen   | 8         |
| <b>3. Målsætninger og succeskriterier inden for skriftlighed i fremmedsprog</b>    | <b>10</b> |
| 3.1 Det skriftlige kompetencebegreb  | 10        |
| 3.2 Progression  | 12        |
| <b>4. Den skriftlige opgave</b>  | <b>14</b> |
| 4.1 Fælles målsætninger og succeskriterier   | 14        |
| 4.2 Skriftlige aktiviteter vs. skriftlige opgaver                                  | 14        |
| 4.3 Sophie Holm Strøms tilgang til skriftlige opgaver                              | 16        |
| 4.4 Opgaveformuleringer  | 17        |
| <b>5. Differentieret sproglig læring</b>   | <b>18</b> |
| 5.1 Intersprog   | 18        |
| 5.2 Bearbejdningskapacitet og opmærksomhed   | 18        |
| 5.3 Intersprogets omstrukturering  | 19        |
| 5.4 Individuelle udfordringer  | 20        |
| <b>6. Differentieret feedback</b>  | <b>22</b> |
| 6.1 Opgaven  | 24        |
| 6.2 Feedback på status og handling   | 24        |
| 6.3 Feedback på produkt  | 24        |
| 6.4 Feedback på proces   | 25        |
| 6.5 Feedback på medansvar  | 25        |
| 6.6 Feedback som 'ros'   | 27        |
| 6.7 Håndtering af fokuspunkter i feedbacken  | 27        |
| 6.8 Opfattelse af fejl   | 28        |
| 6.9 Oversigt over proceduren til implementering af synlig og differentieret læring | 29        |
| <b>7. Afsluttende bemærkninger</b>   | <b>30</b> |
| <b>8. Referencer</b>   | <b>31</b> |

## INDLEDNING

Formålet med dette vejledende materiale til *synlig og differentieret læring i oparbejdelsen af skriftlighed i sprogundervisningen* er, på et læringsteoretisk grundlag, at anvise sprogunderviseren mulige veje til, hvordan man kan udvikle en differentieret tilgang til oparbejdelse af den skriftlige kompetence.

Ved læsning af sprogdidaktiske grundbøger lades man som underviser ikke i tvivl om, at differentieret læring er noget, man skal have. Problemet er bare, at det i høj grad skorter på såvel teoretiske som i praksis anvendelige indfaldsvinkler til, hvordan man får det, når det drejer sig om sproglig læring. I litteraturen på området savner jeg forslag til modeller, som er rettet mod proces og tager udgangspunkt i grundlæggende aspekter af sprogindlærerens intersproglige udvikling. Dette forsøger jeg hermed at råde bod på.

Der fokuseres i vejledningen ikke på den skriftlige kompetence inden for et bestemt sprog, hvilket giver dets anvendelsesmuligheder et bredt sigte inden for sprogundervisning. Den indeholder input i form af forslag, anbefalinger og vurderinger, men ingen nøglefærdige løsninger. Den er tiltænkt såvel undervisere på det gymnasiale niveau som på andre niveauer i uddannelsessystemet.

I de tilfælde hvor brugere af vejledningen underviser i flere sprog, kan de anvende det samme udgangspunkt og de samme principper for læringsdifferentiering i de respektive fag. Hermed mindskes arbejdsbyrden, hvad angår udviklingen og implementeringen af en differentierende tilgang til læring, på samme tid som elevernes forståelse og udbytte heraf øges.

Jeg anbefaler, at undervisere inden for samme sprog samarbejder om den praktiske anvendelse af dette materiale, samt at der også på tværs af sprogfagene dannes samarbejdsteams. Derved opnås en fælles forståelse og anvendelse af det grundlæggende begrebsapparat, og udvikling af synlig og differentieret læring i sprogfagene vil i højere grad betragtes som et kollektivt anliggende. Dette vil understrege relevansen for eleverne og afstedkomme en større motivation for fra deres side at indgå i et samarbejde med deres undervisere om at styrke læringen i det enkelte fag.

# 1. INTRODUKTION TIL JOHN HATTIE

## 1.1 Vejledningens læringsteoretiske afsæt

En primær inspirationskilde i foreliggende materiale er John Hattie. Hattie, der er forsker inden for uddannelse og læring, har gjort sig bemærket internationalt med sin bøger *Visible Learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement* fra 2009 efterfulgt af *Visible Learning for Teachers* fra 2012.

Hatties tilgang til læring, der henvender sig til alle uddannelser, niveauer og fag, er også i tiltagende grad blevet bemærket i Danmark<sup>1</sup>. Specifikt i gymnasiergi er dette bl.a. udmundet i dannelsen af et netværk omkring *synlig læring* med deltagelse af 18 gymnasier<sup>2</sup>.

Mit valg af Hattie som primær inspirationskilde er begrundet i de muligheder, jeg umiddelbart har øjnet for at kunne bearbejde elementer af hans generelle tilgang til læring til mere specifikt at fokusere på differentieret oparbejdelse af givne fremmedsproglige kompetencer. Imidlertid er Hattie selv og en del andre forskere og forfattere, der opererer inden for *synlig- lærings-*paradigmet, ret mådeholdne, hvad angår brugbare eksempler på teoriernes anvendelse i praksis. Dette gør umiddelbart operationaliseringen med sigte på specifikke kompetencer til en lidt større udfordring, som et af formålene med denne vejledning er at søge at afhjælpe.

Det har ikke været muligt at finde litteratur, der fokuserer på oparbejdelse af fremmedsproglig skriftlig kompetence anskuet ud fra Hatties tankesæt. Det vil sige, at min opgave ifm. udviklingen af dette materiale har bestået i at finde og foreslå måder, hvorpå de beskrevne principper i tilpasset form bedst kan finde deres anvendelse inden for en differentieret indfaldsvinkel til oparbejdelse af den skriftlige kompetence.

Jeg har i flere tilfælde forenklet og omfortolket Hatties læringstilgang, dels fordi jeg undertiden finder den unødigt kompleks og omstændelig, dels fordi fokus her kun er på oparbejdelse af en enkelt og specifik kompetence, hvortil hele Hatties begrebsapparat ville være for omfattende.

I en sprogdidaktisk sammenhæng kan Hatties teorier ikke stå alene. Argumentationerne for differentieret læring har jeg derfor valgt at bygge op omkring Selingers intersprogskoncept (1977).

## 1.2 Kort introduktion til Hatties læringsperspektiv

At sætte sig ind i alle hovedaspekter af Hatties omfangsrige forskning, teoretiske begrebsapparat og læringsmæssige antagelser er ikke en forudsætning for at kunne få et udbytte af nærværende vejledning.

Her følger først en ultrakort introduktion til de dele af Hatties begrebsapparat, der er relevante i foreliggende sammenhæng, efterfulgt af henvisninger til anden introducerende litteratur. Denne anbefaler jeg læsning af, før det vejledende materiale tages i brug.

---

<sup>1</sup> Den danske oversættelse af *Visible Learning for Teachers: Synlig læring – for lærere*, udkom første gang i 2013 på forlaget Dafolo.

<sup>2</sup> Læs evt. mere i Rasmussen (2015) og Qvortrup (2015).

Hatties helt overordnede sigte er at øge en elevs læringsmæssige udbytte og udvikling ved at reducere kløften imellem elevens aktuelle og den intenderede viden og kunnen. *Synlig læring* og *målstyret feedback* er to grundlæggende faktorer i denne proces.

Hattie gør op med den udtalte brug af den summative, resultatorienterede evalueringsform (*vurdering AF læring*, som er bagudrettet) til fordel for en højnelse af den formative, procesorienterede vurdering (*vurdering FOR læring*, som er fremadrettet)<sup>3</sup>. Således bør mundtlig og/eller skriftlig vurdering løbende integreres i undervisning og læring og ikke kun finde sted som afslutning på et forløb.<sup>4</sup>

Den formative vurdering (feedback)<sup>5</sup> er et værktøj til fremme af elevens læringsmæssige udvikling og ikke en kontrolforanstaltning. En vigtig pointe ifm. denne vurderingsform er skabelse af et positivt og tillidsfuldt læringsmiljø, hvor eleven oplever det som både konstruktivt og trygt at stille spørgsmål, bede om hjælp og begå fejl.

En klar forudsætning for elevens udbytte af løbende feedback er synliggørelse og eksplicitering af en opgaves læringsmål og succeskriterier anskuet ud fra elevens synsvinkel. Eleven skal, med anvendelse af en forståelig "elevorienteret" sprogbrug, gives klar indsigt i, hvad der ifm. med en opgave specifikt kendetegner opfyldelse af læringsmålet, samt hvad h/n konkret skal gøre for at nå målet. Synliggørelsen og den heraf skabte bevidsthed hos eleven om forskellen imellem hans/hendes nuværende læringsmæssige stadium og det intenderede, vil øge elevens målrettethed i arbejdet med de udbudte læringsaktiviteter med henblik på at nå læringsmålet (Robinson 2015).

Dette tillader på sin side, at eleven kan påtage sig rollen som aktiv og medansvarlig aktør i egen læringsproces samt få etableret et ægte samarbejde med underviser om opnåelse af det optimale læringsudbytte. Underviser fungerer i denne sammenhæng som *vejleder*. (Se evt. videre herom i Slemmen 2013: 66-67).

Det er endvidere essentielt, at eleven tilbydes et progressivt opbygget forløb, således at der hele tiden arbejdes med mere udfordrende aktiviteter i forhold til elevens nuværende læringsniveau. Ifølge Hattie fremmer udfordring elevens motivation for at øge sin indsats.

---

<sup>3</sup> Denne sondring imellem to former for vurdering, der hhv. repræsenterer en *kultur for belønning* og en *kultur for målopnåelse*, hidrører fra den engelske forskergruppe "Assessment Reform Group" og Black/William (1998).

'Assessment for learning' har egen webside: <http://www.assessmentforlearning.edu.au/default.asp>

<sup>4</sup> Bemærk, at hhv. summativ og formativ vurdering ikke altid kan adskilles i praksis, og at der ikke umiddelbart findes et vurderingsværktøj, som i sig selv er summativt eller formativt. Det er selve brugen af informationen fra vurderingen, der afgør hensigten dermed. Når en underviser anvender vurdering fremadrettet og læringsfremmende, er den formativ. Når vurdering anvendes bagudrettet og med et kontrollerende og resultatorienteret sigte, er den summativ. (Heckmann 2012).

<sup>5</sup> Begrebsafklaring:

- 1) I Hatties terminologi svarer *feedback* til *formativ vurdering*. I nærværende materiale anvender jeg de to begreber indistinktivt.
- 2) I litteraturen på området anvendes begreberne *evaluering* og *vurdering* forskelligt. Jeg vælger her at følge Slemmen (2013) og anskue *evaluering* om resultatorienteret kontrol, der finder sted ved slutningen af et forløb, fx i form af en test eller eksamen. Ved *vurdering* forstås et læringsfremmende redskab, som bruges undervejs i et forløb, og som relaterer til et eller flere læringsmål. *Evaluering* berøres ikke i foreliggende arbejde.

Endelig viser Hatties og andre forskeres undersøgelser betydningen af, at eleven trænes i selv-vurdering og kammeratvurdering<sup>6</sup>. Disse vurderingsformer kan bidrage til, at eleven føler en højere grad af ejerskab i forhold til egen læring, hvilket på sin side er motivationsfremmende.

### 1.3 Introducerende litteratur

Før videre læsning i nærværende materiale, vil jeg foreslå, at brugerne heraf læser fire mindre artikler som introduktion til Hattie og diverse grundlæggende begreber. Jeg har i udvælgelsen lagt vægt på, at de skal være korte og på samme tid informerende på et til formålet tilfredsstillende niveau. Der er visse indholdsmæssige overlappinger i de fire artikler, men det har til gengæld den fordel, at man får anskuet det centrale begrebsapparat i lidt forskellige sammenhænge. Alfa og omega er at forstå relationen imellem begreberne, således at man har det nødvendige teoretiske grundlag for det kommende praktiske arbejde.

*Kirsten Hyldahl Pedersen (2013): John Hatties feedbackmodel som kommunikativ læringsgenerator i skolen. Skoleportalen nr. 3*<sup>7</sup>.

(Scrol frem til p. 5).

<http://www.skoleportalen.dk/media/6890-FL-marts2013-korr2.pdf>

*Lisbeth Vesterheden (2013): Evidensbaseret undervisning. Skoleportalen nr. 3.*

(Samme link som ovenstående, scrol frem til p. 11).

<http://www.skoleportalen.dk/media/6890-FL-okt2012.pdf>

Man skal scrolle frem til side 5 i publikationen for at finde:

*Trude Slemmen (2012): Vurdering som redskab for læring.*

*Fleksibel læring, www.skoleportalen.dk, nr. 1.*

- som hænger nøje sammen med den sidste og fjerde, som findes samme sted:

<http://www.skoleportalen.dk/media/6890-FL-okt2012.pdf>

Scrol frem til side 9 i publikationen for at finde:

*Lene Skovbo Heckmann (2012): Vurdering for læring – hvordan?*

*Fleksibel læring, www.skoleportalen.dk, nr. 1.*

I forbindelse med denne vejlednings afsnit 2 forudsættes læsning af:

*Sophie Holm Strøm (2015): Synlig læring i gymnasiet og på HF. Baglæns design af undervisningen med synlige læringsmål, succeskriterier og løbende feedback. Dafolo.*

- kapitel 2, 3 og 4 (i kap. 4 kun p. 67-69 om stilladseret undervisningsdesign som optakt til læsning af Strøm (2012), se nedenfor).

En af fordelene ved Strøm (2015) er, at den indeholder mange praktiske forslag og såkaldte refleksionsspørgsmål, som kan hjælpe underviser på vej i arbejdet med implementeringen af Hatties læringstilgang.

Specifikt hvad angår skrivemåder og genrer er flg. anbefalelsesværdig:

*Sophie Holm Strøm (2012): Skrivning i alle fag. Dansk lærerforeningens Forlag.*

(Se mere i afsnit 4.3).

Ønsker man et mere indgående kendskab til Hattie, kan hans grundlæggende værk anbefales:

*John Hattie (2015): Synlig læring – for lærere. Dafolo, 1. udgave, 10. oplag.*

<sup>6</sup> Kammeratvurdering kommer jeg ikke nærmere ind på i denne vejledning.

<sup>7</sup> **NB:** I illustrationen p. 6 i Pedersens artikel er der i Hatties feedbackmodel flg. fejl: I kassen med 'Lærere' som overskrift skal der ikke stå ELLER, men OG.

## 2. SYNLIGE LÆRINGSMÅL OG SUCCESKRITERIER

Ifølge Hattie (2015) beskriver læringsmål, hvad det er, underviser ønsker, at eleverne skal lære, og deres tydelighed er helt central for brugen af formativ vurdering (feedback). Målstyret læring forudsætter, at underviser er i stand til på forståelig vis at give eleverne indsigt i, hvor de skal hen læringsmæssigt. Undervisers udfordring er at holde eleverne på rette spor hen mod læringsmålet og derefter løbende vurdere hver enkelt elevs fremskridt hen imod de(t) pågældende mål.

De synlige læringsmål er en forudsætning for beskrivelse af de udspecificerende succeskriterier. Disse fastsætter, hvad eleverne mere konkret skal kunne for at nå målet, samt hvad de vurderes ud fra. Succeskriterierne har dermed en støttefunktion for eleverne i læringsprocessen. For underviser er eksistensen heraf en måde, hvorpå h/n kan optimere sin feedback. Denne omfatter, både hvad den enkelte elev kan, og hvad den pågældende skal arbejde videre med. (Vesterheden 2013; Slemmen 2013).

Succeskriterier kan knyttes til de mere overordnede og generelle læringsmål, og de kan være opgavebaserede og dermed knytte sig til mere afgrænsede og specifikke aktiviteter. Når kriterierne er opgavebaserede, skal de naturligvis kunne relatere direkte til læringsforløbet samt til de langsigtede mål. Desuden kan de ofte med fordel ledsages af illustrerende eksempler.

Underviserne kan udforme succeskriterierne for deres elever, de kan udforme kriterier sammen med deres elever, eller eleverne kan efterhånden lære at udforme egne kriterier.

I Slemmen (ibid.:108-110) illustreres, hvordan underviser kan udarbejde succeskriterier i samarbejde med eleverne. Udgangspunktet er, at eleverne skal skrive et læserbrev.

- Idéstorm.  
I plenum eller i grupper kommer eleverne med forslag til, hvad der kendetegner et læserbrev. Dette gøres bedst med udgangspunkt i et eksempel på et læserbrev. Underviser kan tilføje evt. karakteristika, som eleverne ikke får med.
- Sortering og kategorisering.  
Forslagene gennemgås. Forslag, der rammer ved siden af, frasorteres. De tilbageblevne kategoriseres i områder.
- Udarbejdelse af en overskuelig oversigt.  
Underviser eller eleverne selv udarbejder en oversigt over de fremkomne kriterier. Evt. oversete kriterier tilføjes.

Efter denne procedure kan succeskriterier for et læserbrev fx se således ud:

- Giv læserbrevet en kort titel.
- Få frem, hvad du mener.
- Medtag argumenter for, hvad du mener.
- Kom med forslag til en løsning på problemstillingen.
- Skriv kort.
- Skriv ikke uden om sagen.

Hattie (op. cit) påpeger, at værdien af læringsmål og succeskriterier reduceres, hvis de ikke indgår som et aktivt element i undervisningen. Undervisning og læring skal tage direkte sigte på de opstillede kompetencer, således at der er fokus på både læringsprocessen som på målet for den. Med andre ord hører mål og proces nøje sammen. Det centrale er at fastholde målet, så både underviser og elev er bevidste om, hvad der stiles efter i læringsprocessen.

Hattie advarer mod, at elevernes forhold til mål og kriterier reduceres til en mekanisk og overfladisk opremsning heraf. Det er vigtigt for elevernes motivation for at arbejde ud fra dem, at de opnår en dybere forståelse af, hvad der ønskes, hvordan opfyldelsen af målene ser ud, og hvordan givne aktiviteter og opgaver forholder sig til målene. Ifm. skriftlige opgaver er det derfor et nøglepunkt, at eleverne for hver opgave gives en grundig indføring i både mål + kriterier.

Herfra forudsættes læsning af kap. 2 i Strøm 2015 (p. 27-36).

På p. 30-32 i Strøm er der konkrete forslag til, hvordan man i praksis kan opstille synlige læringsmål<sup>8</sup>. Dette kan på et helt overordnet plan give et indblik i en fremgangsmåde, som sprogunderviseren må omsætte til læringsmål inden for fremmedsproglige kompetencer.

Hvad angår opstilling af succeskriterier, er der inspiration at hente p. 33-36 i Strøm.

## **2.1 Et kritisk blik på omfanget af læringsmål og succeskriterier**

Pedersen (2013b: 3) stiller spørgsmålstejn ved det hensigtsmæssige i kun at opstille kompetencemål, der sigter mod det gennemsnitlige forventningsniveau for, hvad eleven skal nå (normalmål). Hun bemærker i relation hertil, at hverken den svage eller stærke elev på den måde møder passende udfordringer, sammenlignet med at man opererer med mål på flere niveauer og dermed differentierer målsætningen. Forfatteren anbefaler derfor, at normalmålene suppleres med minimums- og maksimumsmål for på den måde bedre at kunne tilgodese alle elever.

I forlængelse heraf foreslår Pedersen, at succeskriterierne, med udgangspunkt i de tre måltyper, udfoldes gennem et minimums-, normal- og maksimumskriterium for det enkelte kompetencemål. Hun påpeger, at dette ikke betyder, at eleverne skal inddeles i tre kategorier, men at de tre typer succeskriterier er et væsentligt udgangspunkt for, at underviseren kan nuancere og differentiere kriterierne yderligere med henblik på den enkelte elev (ibid.: 3).

Samme opfattelse deles af Strøm (op. cit.: 33-36 og 49), der ligeledes anbefaler, at både mål og succeskriterier skal gøres synlige for eleverne på tre niveauer. Til formålet bringer hun p. 34-35 en skemaoversigt med læringsmål + succeskriterier og en karakteristik af mål opfyldelsen på de forskellige læringsniveauer – en skemaoversigt som hun mener, at eleverne kan have glæde af.

Det kan naturligvis ikke afvises, at Strøm selv har afprøvet sådanne skemaoversigter i praksis på egne elever, og at hun har gode erfaringer med dem. Som tidligere mangeårig underviser på 1.- 3. semester på BA-niveau i spansk vil jeg imidlertid stærkt betvivle elevernes motivation for at sætte sig ind i og i praksis gøre brug af så omfangsrige oversigter for hver videns- og færdighedskomponent. Min anbefaling er derfor, at eleverne ifm. hvert læringsforløb kun præsenteres for mål + kriterier på et 'normalniveau', og at mål + kriterier først differentieres i forbindelse med

<sup>8</sup> Det skal, for en ordens skyld, nævnes, at det inden for litteraturen om synlig læring er meget brugt at sammenkoble de respektive læringsmål med den såkaldte SOLO-taksonomis niveauer. Således også i Strøm. Hvorvidt denne taksonomi er anvendelig til en sproglig kompetence, vil jeg dog nok sætte et spørgsmålstejn ved. (Se mere herom afsnit 3.1). Imidlertid forhindrer dette ikke brug af selve verberne i taksonomien som inspiration til formulering af læringsmål og succeskriterier (jf. Strøm, op. cit.: 24).



undervisers løbende vurdering af den enkelte elevs opgaver. Denne fremgangsmåde gør mål + kriterier mere overskuelige, relevante og motiverende at arbejde med for eleven.

Jeg er til gengæld ikke i tvivl om, at de omtalte skemaoversigter kan være nyttige for underviser selv og anbefaler udarbejdelse og anvendelse heraf til eget brug.

## 2.2 Baglæns design af undervisningen

Herfra forudsættes læsning af kap. 3 i Strøm (2015: 37-53).

Det såkaldte "baglæns design" af undervisningen er ifølge Hattie (2015) en af de bedste måder at maksimere læring på. Essensen i dette princip er, at underviser ved, hvad læringsmålene er, samt hvordan opfyldelsen heraf ser ud, før h/n påbegynder planlægningen af undervisningen. Det vil sige, at man begynder med at forstå slutpunktet og derefter planlægger, hvordan man kan bevæge eleverne fra det aktuelle til det intenderede sted i læringsprocessen.

Med reference til Hattie, beskrives hos Strøm **fire trin**, som kan bruges som udgangspunkt for den baglæns planlægning af undervisningen. "Overskrifterne" på disse trin er:

1. Lærerne og eleverne må kende de ønskede resultater/mål.
2. Læreren må kende elevernes udgangspunkt.
3. Læreren skal kende kriterierne for målopfyldelse og kunne forklare eleverne disse succes-kriterier på "elevsprog".
4. Læreren skal vide, hvad der skal til, for at eleverne kan opfylde læringsmålene.

En vigtig pointe ifm. med **trin 1** og det praktiske arbejde ifm. hermed er, at slutmålet for undervisningen i et fag eller et fags deldiscipliner er bestemt af indholdet i fagets læreplan, som kan være formuleret relativt abstrakt og diffust og af den årsag ikke altid er umiddelbart anvendeligt i praksis. Derfor kan en operationalisering være nødvendig. Konkret betyder dette, at det er undervisers opgave at "oversætte" de abstrakte og diffuse formuleringer til konkrete læringsmål, så eleverne på forståelig vis kan bevidstgøres om de forventninger, der stilles til dem.

På p. 39 i Strøm kan ses et praktisk eksempel på, hvordan et overordnet fagligt mål fra en læreplan i faget dansk kan oversættes til synlige læringsmål + succeskriterier.

Hvad angår **trin 2**, der handler om, at underviser skal kende elevernes faglige og læringsmæssige udgangspunkt, er der forslag til praktisk fremgangsmåde i Strøm p. 40-48.

Når det specifikt drejer sig om at stadfæste elevernes faglige udgangspunkt, og i den konkrete sammenhæng deres skriftlige kompetence, er det mest logisk at anvende skriftlige afleveringer. Indblikket i elevernes faglige udgangspunkt gør det på sin side lettere både at formulere og forklare succeskriterierne.

Herefter følger **trin 3**, som beskrives i Strøm p. 48-53.

Som det er fremgået, er der en stor læringsmæssig fordel i at delagtiggøre eleverne i læringsmål + succeskriterier før hvert kompetence- og/eller emneafgrænsede forløb. Men det er også vigtigt at gentage dem løbende. Gentagelsen sikrer, at eleverne forstår sammenhængen imellem læringsmål og -aktiviteter.

Selve formuleringerne skal være elevorienterede (med eleven og dennes læring i centrum) og ikke anskuet ud fra undervisers/fagets synsvinkel.

Fx:

- undervisers/fagets synsvinkel: faget/undervisningen vil give eleverne indføring i/forståelse af/indsigt i/viden om .....
- elevens synsvinkel: du forstår/tilegner dig/kan/ved/er i stand til/behersker/har indsigt i .....

I Hattie (op. cit: 94) er der et eksempel på, hvordan kriterierne formuleres på en fyldestgørende måde. Først hvad man ikke skal gøre, fordi det er utilstrækkeligt, fx:

*"Lære at bruge velegnede adjektiver".*

Dernæst en fyldestgørende formulering: *"Du skal lige foran et substantiv i mindst fire sætninger bruge et adjektiv, som vil hjælpe dig med at male et detaljeret billede, så læseren kan forstå atmosfæren og lyset i junglen."*

På **trin 4** hos Strøm (op. cit.) (*"læreren skal vide, hvad der skal til, for at eleverne kan opfylde læringsmålene"*) skal der laves et konkret design af de læringsaktiviteter, der understøtter eleverne i deres læringsproces. Dette handler kap. 4 i Strøm om. Med tanke på, at der i nærværende materiale fokuseres på fremmedsproglig skriftlig kompetence, finder jeg dette kapitel i sin helhed mindre velegnet til formålet. Dog skal jeg henlede opmærksomheden på et enkelt mindre afsnit med titlen 'Stilladseret undervisningsdesign' (p. 67-69), hvor der henvises til Strøm (2012), som også jeg i denne vejledning henviser til. Af konkret interesse i det pågældende afsnit er et eksempel på fremgangsmåde for læringsstøttet arbejde med skriftlige opgaver med brug af arbejds eksempler.

### 3. MÅLSÆTNINGER OG SUCCESKRITERIER INDEN FOR SKRIFTLIGHED I FREMMEDSPROG

I arbejdet med Hatties læringsopfattelser tilpasset den fremmedsproglige skriftlige kompetence, er det utvivlsomt ifm. opstilling og beskrivelse af fælles læringsmål med tilhørende fælles succeskriterier, at den største arbejdsmæssige indsats for underviser ligger.

Derfor skal det nævnes, at Hattie er en ivrig fortaler for dannelse af underviserteams. I Hattie (2015: 106-117) kan læses om betydningen af, at undervisere lærer af og taler med hinanden om planlægning, dvs. om læringsmål, kriterier for målopfyldelse, progression mv.

Man skal endvidere indtænke, at en del af denne opgave ganske givet bedst udføres hen ad vejen på basis af undervisers løbende skriftlige observationer og refleksioner ud fra konkrete undervisningsforløb. Dette kan gøres i mindre målestok, fx i form af løbende notater, eller i større målestok i form af deciderede undersøgelser. (Se evt. mere herom i EVA 2014<sup>9</sup>).

Med henblik på at opstille og beskrive overordnede fælles læringsmål<sup>10</sup> + fælles succeskriterier inden for skriftlighed i fremmedsprog, finder jeg det mest logisk at tage et første udgangspunkt i en detaljeret beskrivelse af begrebet *skriftlig kompetence*. Formålet hermed er, at underviser kan danne sig et så komplet overblik som muligt over, hvilke forskellige former for viden og færdigheder begrebet omfatter. Når dette er på plads, er der skabt et solidt udgangspunkt for en efterfølgende udvælgelse af de af målene, der er relevante i egen undervisningssammenhæng<sup>11</sup>.

#### 3.1 Det skriftlige kompetencebegreb

Jeg har til formålet udarbejdet en beskrivelse af det skriftlige kompetencebegrebs underliggende delkompetencer (se følgende sider). Under de delkompetencer, hvor der kan herske tvivl om de eksakte videns- og færdighedskomponenter, har jeg anført eksempler.

Vægtning af og indhold i den enkelte delkompetence varierer logisk i forhold til det enkelte sprogfags målsætning og krav inden for den overordnede skriftlige kompetence. Derfor anbefaler jeg, at underviser til hver delkompetence føjer yderligere videns- og færdighedskomponenter, hvis det skønnes, at der mangler nogle relevante af slagsen til eget/egne sprogfag. Desuden kan man udbygge og præcisere hver komponent med henblik på at lette anvendelse i praksis.

Under de delkompetencer, hvis videns- og færdighedskomponenter er alment kendte, og som jeg derfor ikke har eksemplificeret, vil jeg forslå, at underviser indskriver de sproglige elementer og fænomener, som netop er relevante for eget/egne sprogfag.

Alt i alt vil det sige, at underviser skal påtage sig at formulere en beskrivelse af, hvad den skriftlige kompetence består af specifikt i eget/egne fag via udvælgelse, fravalg og tilvalg i forhold til beskrivelsen af kompetencen.

<sup>9</sup> Danmarks Evalueringsinstitut (2014).

<sup>10</sup> Bemærk, at der netop er tale om læringsmål og ikke undervisningsmål.

<sup>11</sup> Overvej her at medtage lidt mere end nødvendigt i forhold til bekendtgørelser og læreplaner, så også elever, der har brug for større udfordringer, kan få tilfredsstillet deres læringsmæssige behov.

## SÆTNING

### a. Ordforråd<sup>12</sup>

Fx:

- Almensprogligt ordforråd
- Emnespecifikt ordforråd
- Synonymer og antonymer

### b. Grammatik

(Morfologi og syntaks)<sup>13</sup>

### c. Ortografi

(Retskrivning og tegnsætning)

## TEKST

Fx:

- Disposition
- Kohærens
- Kohæsion
- Tekstkoblingsformer, herunder konnektorer
- Variation i periodelængde
- Variation i sætningernes forfelt

## GENRE

Fx:

- Tekstformål og forholdet afsender-modtager (skrivesituationen)
- Skrivemåder: fx informere; præsentere; fortælle; referere; resumere; parafasere; beskrive; karakterisere; sammenligne; instruere; diskutere; argumentere; reflektere<sup>14</sup>
- Karakteristiske træk i forskellige faktanrer som fx dagbog; personligt brev; læserbrev; blog; referat; resumé; planche/poster; instruks (fx brugsanvisning; opskrift); pjec; reklame; manuskript; anmeldelse; biografi; klumme; artikel (i blad/avis); leksikonartikel; reportage
- Karakteristiske træk i forskellige fiktionr (epik, lyrik, drama)

## SOCIOPRAGMATIK

Fx:

- Hensigtsmæssig sprogbrug i henhold til målsprogslandets sociokulturelle normer
- Tilpasning af indhold ud fra modtagers viden om det pågældende emne
- Tilpasning af sprogbrugens formalitetsgrad ud fra anvendelse i privat- eller offentlighedssfæren
- Anvendelse af passende sproghandlingsmodalitet ud fra en vurdering af kommunikationens sociale og psykologiske kontekst (høflighed)

<sup>12</sup> Oparbejdelsen af ordforrådet inden for skriftlighed bør emnemæssigt koordineres med mundtlighedens, så eleverne oplever de samme gløser i forskellige kontekster.

<sup>13</sup> Til en detaljeret beskrivelse af denne kompetence kan man bruge de relevante overskrifter i fagets grammatikbog. I lighed med den leksikalske kompetence, oparbejdes der inden for den grammatiske kompetence med de samme strukturer og elementer simultant inden for skriftlighed og mundtlighed.

<sup>14</sup> Se Strøm (2012): *Skrivning i alle fag*. Dansk lærerforeningens Forlag.

## FORMALIA

Fx:

- Overholdelse af opgavens ordlyd
- Indholdsfortegnelse
- Referencer
- Citater
- Fodnoter
- Litteraturliste

## PROCES

(Kompetence til støtte for oparbejdelsen af den skriftlige kompetence)

Fx:

- Forståelse af en opgaves målsætninger og succeskriterier og besvarelse af en opgave i henhold hertil
- Bevidsthed om procesorienteret skrivning og evne til at håndtere den i praksis
- Hensigtsmæssig udvælgelse og anvendelse af relevante værktøjer i skriveprocessens faser

### 3.2 Progression

Udvikling af en progression er logisk et centralt element i planlægning af et læringsforløb, fordi man som underviser har brug for at kunne formulere og synliggøre stadiene i den fortløbende proces. Det er ligeledes vigtigt, at eleverne tilbydes progression i selve opgaverne, således at de hele tiden arbejder med stadigt stigende udfordringer, frem for at løse opgaver der befinder sig på det samme udfordringsmæssige stadium. (Se mere herom i afsnit 5.4).

Når der foreligger en samlet beskrivelse af den skriftlige kompetence specifikt målrettet undervisers eget/egne sprogfag, skal de overordnede fælles læringsmål på baggrund heraf beskrives på et tilgængeligt "elevsprog".

Herefter nedbrydes de overordnede mål til læringsmål på underliggende stadier (jf. "baglæns design af undervisningen"):

- Hvad eleven kan efter undervisningens afslutning.
- Hvad eleven kan efter hvert studieår/klassetrin.
- Hvad eleven kan efter hvert semester.

Hvert øvre stadium forudsætter det nedre, og det er naturligvis hensigten, at der skal være en tydelig rød tråd igennem alle stadier. Denne røde tråd udgør den læringsmæssige progression.

I forbindelse med ovenstående kan man overveje, om man vil formulere de principielt tilhørende succeskriterier, og om de, i givet fald, er nødvendige på alle tre stadier.

Herefter går man efterhånden mere detaljeret til værks, således at målene fungerer som trædesten på vejen frem mod det slutmålet:

- Hvad eleven kan efter hvert emne- og/eller kompetenceafgrænsede læringsforløb.
- Hvad eleven kan efter hver opgave.

Til disse nederste stadier er det undervisers lektions- og opgaveplanlægning, der danner udgangspunktet, og til begge stadier skal der formuleres fælles succeskriterier.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Der kan være mange læringsmål på spil i et konkret forløb, så det ikke altid er muligt at formulere og udspecificere alle de relevante. Derfor må underviser bevidst og kritisk prioritere og fokusere på nogle mål, mens andre, ud fra en læringsmæssig begrundelse, nedtones eller fravælges – i hvert fald i første omgang.

Hensigten med at nedbryde færdigheds målet er at gøre vejen frem mod målet mere overskuelig og dermed nemmere for eleverne at nå. Frem for at skulle sigte mod omfattende mål, der ligger et stykke ude i fremtiden, er det en fordel at sigte mod mål med en kortere tidshorisont, der successivt fører frem til det endelige mål. Nedbrudte mål skaber klarhed over forventningerne til elevernes læring, og det gør det også lettere at spore de enkelte elevs fremgang. Når eleverne ved, hvad der forventes af dem ved afslutningen af et undervisningsforløb, er udfordringen i at nå dertil mindre.

Det er i denne forbindelse vigtigt, at læringsmålene til den fælles undervisning og de fælles opgaveformuleringer kan justeres undervejs, hvis der ud fra den individuelle formative vurdering (feedback på opgaverne) kan udledes generelle indikatorer på, at målene er sat for højt eller for lavt (Undervisningsministeriet 2014).

Når man taler om progression, vidensformer, præstationsniveau mv., anbefales flere steder, at der tages udgangspunkt i en læringstaksonomi som fx Biggs og Collis' SOLO, Blooms, Dreyfus & Dreyfus og andre. Hvis man som sprogunderviser allerede anvender en taksonomi, som fungerer, ser jeg ikke umiddelbart nogen grund til ikke at fortsætte med at bruge den. Der er også den mulighed, at man i underviserteams samarbejder om at afsøge feltet og i fællesskab beslutter sig for en taksonomi, som teamet efterfølgende afprøver i praksis.

Personligt har jeg imidlertid ikke i mit sprogdidaktiske arbejde fundet en taksonomi, som jeg har fundet operationel. Jeg savner i taksonomierne et teoretisk fundament baseret på forskning inden for sprogtilegnelse.

Der er generelt for lidt teoretisk belæg for stadfæstning af rækkefølgen af læreprocessers (del)mål, og der findes ikke én enkelt hensigtsmæssig vej til fremskridt for alle elever. Ifølge bl.a. Hattie, er det vigtigste, at begreberne *udfordring* og *kompleksitetsgrad* er tæt forbundne med valg af aktiviteter i et forløb. På denne baggrund falder interessen på, hvilke muligheder man som sprogunderviser har, når det gælder udarbejdelse af et progressivt opbygget forløb.

Sprogunderviserens viden om sprog giver dem et grundlag for at bestemme rækkefølgen på de sproglige elementer og færdigheder, der logisk må komme før eller efter andre for at give et læringsmæssigt udbytte. Er der fokus på grammatikken, findes der en indre logisk rækkefølge inden for læring af fx ordklasser, sætningsled mv. Arbejdes der fx med tekststruktur, vil man i en progression sætte fokus på disposition før tekstkoblingsformer.

En sprogunderviser er endvidere mangeårig intersprogsbruger med egne erfaringer inden for sproglig læring. Dertil kommer, at h/n via egen undervisning løbende registrerer, hvilke sproglige områder og elementer der udgør tilegnelsesmæssige vanskeligheder for eleverne og hvilke ikke. Disse former for erfaringsbaseret viden om kompleksitetsgrader danner et naturligt afsæt for forløbsplanlægning.

I mangel på eksistensen af et sproglæringsteoretisk udgangspunkt for udarbejdelse af en progression inden for udvikling af den skriftlige kompetence, må en underviser, med afsæt i ovenstående, gøre brug af egne kvalificerede vurderinger i eventuelt samspil med kollegers ekspertise og erfaring. Da denne fremgangsmåde ikke er en garanti for, at man læringsmæssigt "rammer rigtigt", kan det varmt anbefales som supplement at gøre brug af de tidligere omtalte skriftlige observationer fra undervisningsforløb.

## 4. DEN SKRIFTLIGE OPGAVER

### 4.1 Fælles målsætninger og succeskriterier

I den skriftlige opgaveformulering opstilles både de fælles målsætninger samt de tilhørende fælles succeskriterier. Tydelige og forståelige målsætninger er en nødvendig forudsætning for tydelige og forståelige succeskriterier. Dette er ifølge Hattie med tanke på den efterfølgende feedback (afsnit 6), der skal give mulighed for fremadrettet og progressivt at kunne opstille tilpas udfordrende mål, efterhånden som de først opsatte mål opfyldes. Hvis fælles læringsmål og succeskriterier ikke er klart definerede, kan den individuelle feedback ikke mindske afstanden til målet. Dette begrundes med, at hvis afstanden mellem elevens aktuelle niveau og det intendede ikke er forståeligt, mister eleven motivationen for at reducere afstanden.

Hvad målsætninger angår, anbefaler Strøm (2012; 2015) udgangspunkt i tre fokuspunkter, som den skriftlige opgave vurderes i forhold til. I sprogdidaktisk sammenhæng er tanken bag en afgrænsning den begrænsede bearbejdningskapacitet og opmærksomhed, der er kendetegnende for en intersprogsbrugers måde at tilgå information på. (Se mere herom afsnit 5.2.) Eller sagt på en anden måde: sprogeleven skal ikke overbelastes kognitivt i arbejdet med en skriftlig opgave, idet overbelastning blokerer for læring.

Om de udvalgte fokuspunkter skal rettes mod videns- og færdighedskomponenter inden for kun en enkelt af delkompetencerne i den overordnede skriftlige kompetence (jf. afsnit 3.1), eller om fokuspunkterne skal rettes mod flere delkompetencers underordnede komponenter, afhænger af elevernes niveau samt forhåndskendskab til de pågældende videns- og færdighedsmål inden for de respektive delkompetencer. Der er også den mulighed, at man kan gøre nogle fokuspunkter i en skriftlig opgave obligatoriske og andre valgfrie.

Der vil være en stor fordel i, at undervisere både inden for samme og forskellige sprogfag kunne samarbejde om at udarbejde en fælles skabelon til formulering af skriftlige opgaver. For underviserne selv vil det betyde en mindre arbejdsbyrde, og for eleverne vil det betyde højnet forståelse af opgavernes ordlyd og dermed større overensstemmelse imellem denne og besvarelsen af opgaverne.

### 4.2 Skriftlige aktiviteter vs. skriftlige opgaver

Jeg finder det formålstjenligt at skelne imellem skriftlige aktiviteter og opgaver. En *skriftlig aktivitet* anvendes enten som en forberedelse til selve den skriftlige opgave eller med en remedial funktion i efterbearbejdelsen af opgaven. En skriftlig aktivitet kan være forståelsesorienteret eller fokuseret produktiv (se næste side under fase 1: 'Forberedelsen til opgaven' og fase 3: 'Efterbearbejdning af opgaven').

Ved *skriftlig opgave* forstår jeg en opgave med det formål at producere en større eller mindre sammenhængende tekst med et givet kommunikativt formål (fase 2 næste side).

Når man arbejder med oparbejdelse af den fremmedsproglige skriftlige kompetence, indgår der således skriftlige aktiviteter og opgaver på forskellige niveauer i forskellige faser (jf. den kommunikative undervisnings anvendelse af såkaldte tasks, Ellis (2000; 2003)).

## 1. Forberedelse til opgaven: fase 1

Formålene med en forberedende fase<sup>16</sup> er

- at eleverne udfører den skriftlige opgave på en sådan måde, at den fremmer sprogtilegnelsen;
- at mindske den kognitive belastningsgrad<sup>17</sup> i gennemførelsesfasen (fase 2).

Den sproglige træning i forberedelsesfasen tager typisk form af:

### a. Forståelsesorienterede aktiviteter

Aktiviteter fra denne kategori anvendes som principielt<sup>18</sup> første led i forberedelsen til de frie produktive opgaver. De fordrer ingen form for sproglig produktion, men er udelukkende rettet mod forståelse. De bør formuleres i et spænd fra overflade- til dybdeforståelse.

### b. Fokuserede produktive aktiviteter

Aktiviteter fra denne kategori anvendes som principielt andet led i forberedelsen til den egentlige skriftlige opgave (fase 2) og fordrer en højere grad af kognitiv bearbejdning og opmærksomhed end de forståelsesorienterede aktiviteter. De fokuserer specifikt på et eller flere afgrænsede sproglige fænomener, der trænes produktivt, mere eller mindre isoleret fra en kommunikativ kontekst. Inden for denne aktivitetskategori forekommer såvel helt bundne aktiviteter med kun et eller få løsningsmuligheder, som aktiviteter der tillader individuel variation med flere løsningsmuligheder.

## 2. Skrivning af opgaven: fase 2

Ved *opgave* forstås en større eller mindre sammenhængende tekst med et givet kommunikativt formål.

Her anvendes med fordel den procesorienterede skrivepædagogik<sup>19</sup>.

## 3. Efterbearbejdning af opgaven: fase 3

Fx:

- Fokus på de sproglige fænomener, der på forskellig vis har voldt besvær i fase 2. Til dette formål kan man fx inddrage forståelsesorienterede aktiviteter samt fokuserede produktive aktiviteter (lig dem fra fase 1).
- Refleksion over og selvsvurdering af opgaveskrivningen, evt. med anvendelse af portfolio, læringsjournal el. lign.<sup>20</sup>

Når det drejer sig opstilling af fælles målsætninger + succeskriterier, er det et relevant spørgsmål, om det skal gøres ifm. alle skriftlige aktiviteter/opgaver i de tre faser, eller det kan begrænses til anden fase, nemlig skrivning af en egentlig opgave. Umiddelbart vil jeg mene, at det kan begrænses til anden fase, da man nok skal være varsom med at overbelaste eleverne med for mange specifikke målsætninger og succeskriterier. Dog vil jeg anbefale, at man ifm. en sproglig træningsaktivitet i første og tredje fase helt kort, i form af opstilling af delmål, skaber synlig relation til de overordnede målsætninger og succeskriterier i en skriftlig opgaves fase 2, så eleven kan få øje på den læringsmæssige sammenhæng i de tre faser.

<sup>16</sup> Eksempler på forberedende handlinger:

Bevidstgørelse om elementer inden for den skriftlige kompetences delkompetencer, fx: genre, disposition, kohæ-sion; Læsning af emnerelaterede tekster; Lytning til emnerlevant materiale; Leksikalsk træning; Grammatikalsk træning; Træning med fokus på andre sproglige delkompetencer inden for den skriftlige kompetence.

<sup>17</sup> Om kognitiv belastning, se afsnit 5.2.

<sup>18</sup> Denne progression skal opfattes principielt. Da sproglig læring ikke foregår som en lineær proces, vil det samlede forløb for den enkelte intersprogsbruger gennemføres mere i U-form og i overensstemmelse med den enkeltes behov på et givet stadium i processen. Se herom afsnit 5.3.

<sup>19</sup> Se herom i fx Dysthe (2005).

<sup>20</sup> Se mere herom i fx Moon (2002) og Lund (2008).



I nærværende vejledningsmateriale er fokus udelukkende på egentlige skriftlige hel- eller delopgaver (fase 2) og ikke på hverken forståelsesorienterede eller fokuserede produktive aktivitetstyper (fase 1 og 3).

### 4.3 Sophie Holm Strøms tilgang til skriftlige opgaver<sup>21</sup>

Jeg anbefaler i afsnit 1.3 anvendelse af Strøms bog om skrivemåder og genrer. Strøm har ladet sig inspirere af ideerne i en norsk publikation, *Skriv*<sup>22</sup>, der arbejder med fem grundlæggende skrivemåder til udviklingen af skrivning som grundlæggende færdighed. Desuden har den australske genreskole fungeret som inspirationskilde. I denne skole lægges der særligt vægt på, at eleverne aktivt undersøger og opbygger kendskab til en givet genre, før de selv skal producere en lignende.

Strøm fremkommer med forslag til, hvordan undervisere kan samarbejde om at udvikle elevernes grundlæggende skrivefærdigheder. Hun ser en klar fordel i, at principielt alle fag kan placere deres fagspecifikke skrivegenrer i forhold til de fem grundlæggende skrivemåder (informere; udvikle og strukturere viden; fortælle; argumentere; reflektere). På den måde kan eleverne lettere overføre deres skriveerfaringer fra fag til fag, fordi de lærer at genkende både fællestrækken og forskellene mellem fagene i relation til disse grundlæggende skrivemåder og deres karakteristiske træk.

Jeg vil fremhæve Strøms nyttige sondring imellem skrivemåde og genre. Én skrivemåde kan bruges til flere forskellige genrer, så muligheden af at vælge imellem flere genrer ikke er så omfattende, som man måske umiddelbart kunne tro. Der er også den mulighed, at genrer kan inkorporeres i hinanden, hvorved repertoiret yderligere udvides. Et praktisk eksempel herpå er, hvis man i et brev (som Strøm kategoriserer under reflekterende skrivestil) inkorporerer en fortælling/oplevelse fra hverdagen (som Strøm kategoriserer som fortællende skrivemåde). Dette er en særdeles hensigtsmæssig måde at differentiere læringen på, idet den også giver den meget kompetente elev mulig for at få den nødvendige individuelle udfordring til at gøre fremskridt i læringsprocessen. (Se mere herom i afsnit 5.4).

#### Opbygningen af Strøms model (p. 10)

1. Generel introduktion til en givet skrivemåde.
2. Belysning af skrivemåden via autentiske eksempeltekster.
3. Hver teksttypes læringsmål.
4. Udforskning af skrivemåden via spørgsmål til eksempelteksten.
5. Skriveforberedende opgaver (træning af delementer/delfærdigheder med sigte på den konkrete stillede skriveopgave).
6. Selve skriveopgaven.

Til bogen hører vurderingsskemaer for hver grundlæggende skrivemåde. Skemaerne, der kan downloades fra bogens hjemmeside<sup>23</sup>, kan udgøre et inspirerende grundlag for andre underviseres arbejde med vurderinger.

<sup>21</sup> Strøm (2012): *Skrivning i alle fag*. Dansk lærerforenings Forlag.

<sup>22</sup> Af Kjell Lars Berge m.fl., *Skriv 1* og *Skriv 3*, Aschehoug 2009 og 2011.

*Tid til skrivning* er en dansk oversættelse og bearbejdning af det norske materiale. Henvender sig til danskfaget.

<sup>23</sup> [https://danskklf.dk/skrivning\\_i\\_alle\\_fag](https://danskklf.dk/skrivning_i_alle_fag)

I Strøm (2013: 43<sup>24</sup>) er der forslag at hente til formulering af en skriftlig opgave med udgangspunkt i forskellige punkter til overvejelse.

Det sidste punkt i Strøms forslag, 'kendskab til vurderingskriterierne' på tre niveauer, har jeg i afsnit 2.1 anlagt en kritisk synsvinkel på. Jeg skønner, at det er mere overskueligt indledningsvist at præsentere eleverne for kriterier på kun et normalniveau. I forbindelse med den formative vurdering gives underviser jo mulighed for at vurdere individuelt med anvendelse af de relevante kriterier.

#### **4.4 Opgaveformuleringer**

I opgaveformuleringen fordrer den synlige læring tydelige og forståelige målsætninger + succeskriterier. Desuden skal angives emne, formidlingssituation, materiale(r) og evt. støttemateriale(r), trin-for-trin-vejledning i arbejdsprocessen, opgavens omfang, afleveringsdato o. lign. Det vil sige, at opgaveformuleringerne alt i alt antager et lidt større omfang end i den mere traditionelle tilgang, og det gør de, fordi opgaveformuleringerne har et læringsstøttende formål.

Dette forudsætter i sagens natur, at eleverne læser og sætter sig grundigt ind i dem, hvilket kræver både forklaring af formålet hermed samt tilvænnning. Fra min tidligere undervisning på BA-niveau har jeg den erfaring, at eleverne er tilbøjelige til enten ikke at læse opgaveformuleringer, kun at læse noget af dem eller læse dem så overfladisk, at de misforstår indholdet i dem. Det kan desværre føre til spildt arbejde og ingen læring.

Min anbefaling vil derfor være, at underviser gennemgår opgaveformuleringerne i plenum og/eller sætter eleverne til i grupper at samarbejde om at gennemlæse dem og stille evt. forståelsesmæssige spørgsmål. Sådanne spørgsmål sender endvidere nyttige signaler til underviser om, hvorvidt den fordrede klarhed og tydelighed i formuleringen af mål og kriterier er efterlevet.

Den differentierede læring afspejles ikke alene igennem den individuelle feedback, men kan også komme til udtryk i selve opgaveformuleringen ud fra kriterier som omfang og graden af kompleksitet. I afsnit 4.3 nævnes fx muligheden af at inkorporere genrer i hinanden, så den mere kompetente elev læringsmæssigt udfordres mere. Tilsvarende kan der differentieres, hvad angår sværhedsgraden i de materialer, som en opgave skal baseres på, foruden at det for nogle elever afstedkommer en højere grad af læring af skrive mindre i omfang og til gengæld fokusere mere på kvaliteten af det skrevne.

---

<sup>24</sup> [https://sophiestroem.files.wordpress.com/2013/11/skriftlighed\\_ng\\_2013.pdf](https://sophiestroem.files.wordpress.com/2013/11/skriftlighed_ng_2013.pdf)

## 5. DIFFERENTIERET SPROGLIG LÆRING

Indholdet i de foregående afsnit har været centreret omkring udvalgte aspekter af Hatties læringstilgang, herunder formulering af fælles målsætninger og succeskriterier i skriftlige opgaver. Da formålet med denne vejledning er at anvise veje til en differentierende indfaldsvinkel til oparbejdelse af den fremmedsproglige skriftlige kompetence, kan Hattie imidlertid ikke stå alene. Det er påkrævet at anskue differentieringen i et sprogdidaktisk perspektiv, til hvilket formål jeg i det følgende vil anvende intersprogsteorien som udgangspunkt.<sup>25</sup>

### 5.1 Intersprog

I 1972 introducerede Selinker termen *intersprog* om det sprog, der hverken er modersmålet eller fremmedsproget, og som intersprogsbrugeren<sup>26</sup> gradvist udvikler i retning af fremmedsproget. En grundlæggende del af forskningen inden for sprogtilegnelse beskæftiger sig med de psykologiske faktorer, der betinger intersprogets gradvise udvikling i retning af målsproget. Man ser på, hvilken rolle input og output spiller, konvertering af input til intake, bearbejdning, kapacitet, bevidsthed, opmærksomhed mv.

Selv om intersproget, hvad angår form og funktion, er en reduceret version af fremmedsproget, betragtes det som fuldgældigt i sig selv. De tre grundlæggende træk ved dette sprog er dets systematik, dynamik og variabilitet.

At intersproget er systematisk betyder, at det er regelbaseret, om end intersprogets regelsystemer i større eller mindre grad afviger fra målsprogets.

Det dynamiske aspekt ved intersproget manifesteres ved, at det er i konstant forandring. Det videreudvikles og revideres på basis af allerede internaliserede regler, hvis der vel at mærke aktivt arbejdes med det. I modsat fald kan det reduceres til et tidligere udviklingsstadium.

Intersprogets variabilitet giver sig udslag i, at intersprogsbrugeren anvender konkurrerende former af et sprogligt element. Det betyder, at der på samme tid kan forekomme sproglige eksempler på både en nyligt revideret intersprogsregel og en ældre fejlagtig version af samme. Dette forklares ved, at den intersproglige udvikling sker gradvist og ikke lineært. (Mere herom i afsnit 5.3).

### 5.2 Bearbejdningsskapacitet og opmærksomhed

Inden for kognitionspsykologien, hvorfra forskningen i sprogtilegnelse henter en del af sit teoretiske grundlag, betragtes sproglig læring som informationsbearbejdning. Hermed menes en proces, igennem hvilken information lagres og organiseres i hukommelsen samt genkaldes, når man har brug for det.<sup>27</sup> Forskningen inden for dette område søger bl.a. at belyse de krav, informationsbearbejdningen stiller til kognitive ressourcer som bearbejdningsskapacitet og opmærksomhed.

<sup>25</sup> De følgende afsnit 5.1 til 5.3 er hentet fra Ambjørn (2003; 2013).

<sup>26</sup> I dansksproget litteratur inden for sprogdidaktik bruges termerne *learner*, *lærner*, *sprogindlærer* og *intersprogsbruger* om den person, der indlærer eller tilegner sig et fremmedsprog.

<sup>27</sup> Der skelnes imellem to lagre, dels arbejdslagret eller korttidshukommelsen, hvor information kan opbevares og bearbejdes i en ganske kort periode, dels langtidshukommelsen, det permanente informationslager. Hvad angår langtidshukommelsen er kapaciteten nærmest ubegrænset. Derimod er korttidshukommelsen yderst begrænset, hvilket betyder, at der er grænser for, hvor mange informationer man er i stand til at bearbejde ad gangen.

Det er en grundlæggende anskuelse inden for den kognitive psykologi, at mennesket, og dermed også intersprogsbrugeren, har en begrænset kognitiv bearbejdningskapacitet. Denne begrænsning beskrives ud fra to dimensioner.

Den ene dimension har at gøre med evnen til informationsbearbejdning, dvs. den måde hvorpå intersprogsbrugeren håndterer information på basis af inputtets karakter og den allerede eksisterende viden. Hvis en intersprogsbruger fx udsættes for en hastig talestrøm på fremmedsproget, kan der ske det, at evnen til at håndtere informationerne bliver overbelastet, og at den pågældende derfor kobler fra (McLaughlin/Rossman/McLeod 1983).

Den anden dimension har at gøre med den grad af opmærksomhed, en intersprogsbruger kan yde på et givet tidspunkt. Denne selektivitet udspringer af de krav, der stilles til løsning af en opgave. I forbindelse med denne dimension skelner Shiffrin/Schneider (1977) imellem kontrollerede og automatiske processer. Som regel vil det forholde sig sådan, at ny og ikke til-egnet information fordrer kontrolleret bearbejdning under intersprogsbrugeren aktive og fokuserede opmærksomhed. Denne proces er ret langsom, sekventiel og belastende for bearbejdningskapaciteten i korttidshukommelsen. Derfor influerer en kontrolleret proces på intersprogsbrugeren evne til samtidigt at udføre flere handlinger, der kræver aktiv opmærksomhed og dermed bearbejdningsenergi. Omvendt foregår anvendelse af en allerede tilegnet viden som en automatisk og mindre ressourcekrævende proces, der uden intersprogsbrugeren aktive opmærksom kan udføres hurtigere og med mindre besvær end den kontrollerede proces.

Disse faktorerers indflydelse på fremmedsproglig læring, belyses hos McLaughlin/Rossman/McLeod (1983: 145):

"In the case of a beginning second language learner a considerable amount of cognitive effort may be needed simply to realize a correct, or at least an adequate, phonetic expression of individual words. At the same time, the learner needs to employ appropriate syntactic rules and must draw on a limited lexical system. Thus each component requires more or less work depending on how well-learned it is. The more well-learned a component skill is, the less effort (and processing time) required for its execution. The execution of new skills is costly in terms of workload involved and will occur only when other tasks and cognitive demands are minimized".

Hvilken grad af kognitiv bearbejdning, en sproglig aktivitet udløser hos en elev, er individuelt betinget. Derfor giver det ikke mening at forvente, at alle elever i en klasse får det samme læringsudbytte af det samme forløb med de samme aktiviteter og opgaver på det samme tidspunkt. Hver aktivitet og opgave vil forde forskellige grader af kognitiv bearbejdning hos den enkelte elev i henhold til anvendelsesgraden af hhv. kontrollerede og automatiske processer samt til det stadium i den intersproglige udviklingsproces, hvorpå eleven befinder sig. Hvad der for én elev vil være kognitivt uproblematisk, vil for en anden indebære en kognitiv belastning og som følge heraf enten en hel eller delvis hindring for udførelsen af aktiviteten eller opgaven.

### 5.3 Intersprogets omstrukturering

Nunan (1999: 108-109) beretter om sine oplevelser fra sin første tid som underviser:

"The first thing I noticed was the alarming gap between what I was trying to teach my learners and the things that they actually appeared to be learning. I also found that the effect of my pedagogical effort sometimes seemed to make my learners worse, not better. (-) In time, I came to see (or rather my learners forced me to see), that my teaching was predicated on the assumption that learning another language was a process of erecting a linguistic "building" in a step-by-step fashion, one linguistic "brick at a time".

Den lineære og kumulative indfaldsvinkel til sproglig læring, som Nunan her beskriver, er baseret på den præmis, at intersprogsbrugere lærer ét sprogligt fænomen ad gangen, og at de skal beherske dette, før man går videre til det næste. Men sådan foregår læringsprocessen ikke. Udviklingen af intersproget i retning af stadigt stigende grad af sofistikering, nuancering og kompleksificering sker over tid og betyder, at det er under konstant forandring. Udviklingen kan beskrives som U-formet<sup>28</sup>:

"Initially learners may display a high level of accuracy only to apparently regress later before finally once again performing in accordance with target-language norms. It is clear that this occurs because learners reorganize their existing knowledge in order to accommodate new knowledge" (Ellis 2001).

Den omstrukturering, som Ellis i dette citat refererer til, findes uddybet hos Lightbown (1985: 177):

"[Restructuring] occurs because language is a complex hierarchical system whose components interact in non-linear ways. Seen in these terms, an increase in error rate in one area may reflect an increase in complexity or accuracy in another, followed by overgeneralization of a newly acquired structure, or simply by a sort of overload of complexity which forces restructuring, or at least a simplification, in another part of the system".

Det vil sige, at på trods af, at en elev synes at beherske et givet sprogligt fænomen, vil der ofte forekomme midlertidige sproglige tilbagefald, når nye fænomener og elementer introduceres, fordi disse forårsager en omstrukturering af systemet. Dette relaterer til intersprogets omtalte variabilitet (jf. afsnit 5.1). Den kan undertiden føre til fejlagtige formodninger om, at udviklingen af intersproget ikke forløber efter hensigten, når det i realiteten forholder sig sådan, at omstrukturering indgår som en integreret del af læringsprocessen og er et positivt tegn på, at der sker noget nyt i den sproglige udvikling.

Den gradvise, ikke lineære proces indikerer, at der er grund til i tilrettelæggelsen af undervisningen at indtænke cykliske forløb, hvor sproglige fænomener og elementer med gentages i forskellige kontekster. Dette indebærer, at man jævnligt vender tilbage til tidligere berørt sprogligt stof og på samme tid inddrager nye kontekster, så der kan ske en gradvis tilpasning og omstrukturering af intersprogsbrugerens allerede eksisterende viden.

I den konkrete sammenhæng kan dette gøres ved at gentage nogle af de samme målsætninger i forskellige skriftlige forløb. Gentagelserne kan lægges ind i forløbene på forhånd og evt. suppleres med gentagelser efter de behov, underviser ifm. besvarelserne af de skriftlige opgaver registrerer, at (en større del) af eleverne får undervejs. Den enkelte elevs behov for gentagelser kan der tages højde for ifm. opstilling af de individuelle mål + succeskriterier i feedbacken.

#### 5.4 Individuelle udfordringer

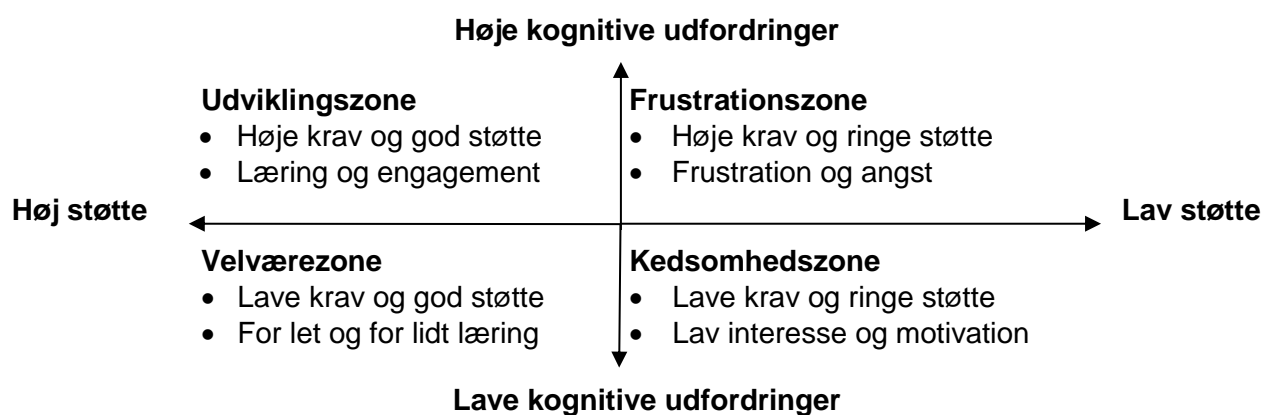
*Udfordring* er en individuelt betinget størrelse. Tomlinson (2005: 163-164) pointerer, at det er en af undervisernes vigtigste opgaver at sikre, at en udfordring er tilpasset en elevs særlige behov på et givet tidspunkt. Alt tyder på, at en elev kun lærer, når arbejdet er moderat udfordrende for ham/hende, samt når der er hjælp at hente til at mestre det, der i begyndelsen ser ud til at være uden for rækkevidde. Det vil sige, at eleven skal tilbydes sproglige aktiviteter, som befinder sig et skridt længere fremme end hans/hendes aktuelle niveau (Hattie 2015: 161).

<sup>28</sup> Intersprogsudviklingens sammenligning med bogstavet U er begrundet i, at den ligner en proces gående fra at være på niveau (oppe) til ikke at være på niveau (nede) og til atter at være på niveau (oppe).

Det samme berører Lund (2009: 146-147) med særligt henblik på sproglig læring. Hun betegner det som en central opgave for sprogunderviserne altid at foranstalte aktiviteter, der byder på sproglige udfordringer, som er et skridt længere fremme end der, hvor eleven befinder sig, og på samme tid støtter eleven i læringsprocessen.

Dette fordrer, at underviser har god indsigt i, på hvilket læringsmæssigt niveau eleven befinder sig, hvornår og om h/n lærer, samt hvor h/n efterfølgende skal hen i processen. Endvidere skal underviser kunne foreslå ressourcer og strategier til at hjælpe eleven med at opfylde læringsmålene.

Figuren nedenfor, der er baseret på en model af Mariani (1997), som Lund bringer i en bearbejdet udgave (op.cit. p.147), viser vægtning af læringsudfordringer og støtte fra underviser.



Hvis undervisningen hverken er udfordrende eller støttende, fører det til kedsomhed og ingen læring.

Hvis undervisningen byder på høje kognitive udfordringer, men der ikke gives behørig støtte fra underviser, vil det føre det frustration og angst hos eleven.

En undervisning, der tilbyder god støtte, men mangler sproglige og læringsmæssige udfordringer, vil være for let og dermed ikke føre til nævneværdig læring.

En undervisning, der derimod er kognitivt udfordrende, og som desuden støtter eleven, resulterer i både læring og engagement i processen.

Sammenfattende udgør alle ovennævnte omstændigheder i dette afsnit de helt grundlæggende argumenter for anvendelse af en differentierende tilgang til sproglig læring. I foreliggende kontekst med fokus på oparbejdelse af den fremmedsproglige skriftlighed, omsættes teorierne til praksis ved at supplere de skriftlige opgavers fælles målsætninger + succeskriterier med de individuelle målsætninger + succeskriterier, som formuleres ifm. den løbende individuelle feedback.

## 6. DIFFERENTIERET FEEDBACK

Det er i forbindelse med feedback, forstået som formativ vurdering, at det store arbejde med opstilling og formulering af målsætninger og succeskriterier (jf. afsnit 3) for alvor skal finde sin anvendelse. Det vil sige, at de fælles synlige læringsmål + succeskriterier udgør en forudsætning for at kunne give den enkelte elev en effektiv feedback på de skriftlige produkter. En feedback på en skriftlig opgave er således altid individuel<sup>29</sup>. Det er her, at en markant del af den differentierede lærings rationale ligger, når det drejer sig om den skriftlige kompetence, fordi det er i feedbacken, at der for alvor kan tages højde for den enkelte elevs behov i løbet af læringsprocessen. Feedbacken tager direkte sigte på de tegn på læring eller mangel på samme, som fremgår af elevens præstation i et givet arbejde på et givet tidspunkt.

Formålet med feedback er, som nævnt, at øge en elevs læringsmæssige udbytte og udvikling ved at reducere kløften imellem elevens aktuelle og den intenderede viden og kunnen. Ifølge Hattie (2015) næsten fordobler en effektiv feedback en elevs læringsudbytte. Undervisers rolle er her vejlederens, som ved løbende at give eleven feedback på status ("hvordan klarer jeg mig?") og handling ("hvor skal jeg hen herfra?"), bidrager til at styrke elevens bevidsthed om egen læringsproces og evne til være medansvarlig aktør heri.

Jeg vil ikke undlade at henlede opmærksomheden på, at Hattie i sine undersøgelser har registreret, at den feedback, vejleder giver ifm. skriftlige opgaver, alt for ofte mangler relation til opnåelse af succes, hvad angår de væsentlige dimensioner ved målet. Det vil sige, at der fx gives feedback på grammatiske elementer, selv om mål + kriterier ligger inden for en anden delkompetence. En sådan feedback er ineffektiv, fordi den ikke kan bidrage til en reduktion af afstanden imellem det nuværende og intenderede niveau.

På næste side præsenterer jeg en forenklet og omfortolket version af Hatties tilgang til feedback med specifikt henblik på en fremmedsproglig skriftlig opgave, hvorefter følger uddybende kommentarer<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Feedback på de skriftlige aktiviteter i en opgaves forberedelsesfase (jf. afsnit 4.2) behøver ikke i alle tilfælde at være individuel, men kan være fælles og/eller foregå ud fra retteark.

Hvis en opgave er skrevet af en gruppe, bør det fremgå, hvem der har skrevet hvilke(n) del(e) af opgaven, så der kan gives individuel feedback. De mere skrivestrategiske overvejelser, som gruppen måske har været fælles om at beslutte, kan der naturligvis gives fælles feedback på.

<sup>30</sup> Det er slående, når man læser diverse bøger og artikler inden for området, at der hersker en del forvirring omkring definition af nogle af Hatties begreber. Dette skyldes formodentlig bl.a., at Hattie selv ændrer betydningen af begrebet *feedback* undervejs i sin forskning, at han ikke altid er helt gennemskuelig i sine forklaringer af begreberne, samt at oversættelsen af nogle af hans publikationer i visse tilfælde bidrager til yderligere begrebsforvirring. Jeg skal i samme forbindelse henlede opmærksomheden på, at Hattie (2015) har frafaldet anvendelse af begreberne *Feed Up*, *Feed Back* og *Feed Forward*, som indgik i den oprindelige feedbackmodel.

# OPGAVEN

Indeholder synlige og klare **læringsmål** med tilhørende **succeskriterier**

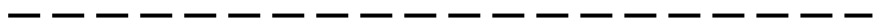


# FEEDBACK

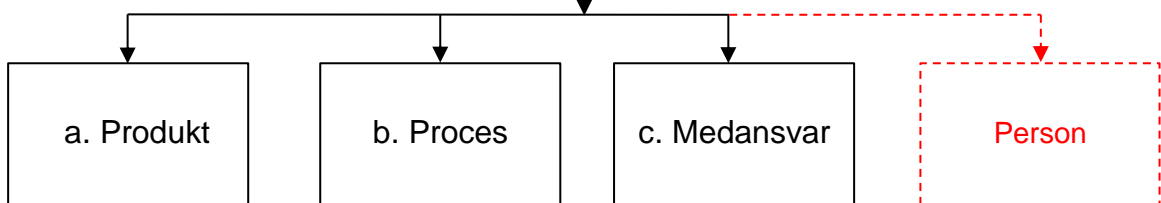
(= formativ vurdering)



**STATUS** (Hvordan klarer jeg mig?)  
**HANDLING** (Hvor skal jeg hen herfra?)



Feedback bør stiles mod område a, b og c:





## 6.1 Opgaven

Modellen indledes med opgavestillelse og -skrivning. Der forudsættes en procesorienteret skrivetilgang med flere afleveringer og feedbacker. I opgaveformuleringen indgår de fælles målsætninger + succeskriterier, som ifm. feedbacken konverteres til individuelle mål + kriterier.

## 6.2 Feedback på status og handling

Feedbacken gives i relation til *status* ("hvordan klarer jeg mig?") og *handling* ("hvor skal jeg hen herfra for at gøre fremskridt og nå målet?"). Disse to feedbackspørgsmål fungerer logisk i integreret form.

*Feedback på status* handler om feedback i forhold til et begyndelses- og slutpunkt. Den kan omfatte vurdering af en skriftlig opgave ud fra de opsatte mål + kriterier, og/eller den kan tage sigte på vurdering af fremskridt i forhold til enten tidligere opgaver eller til en eller flere tidligere version(er) af den samme opgave (processkrivning).

*Feedback på handling* tager sigte på valg af næste passende udfordring i forhold til feedbacken på status<sup>31</sup>. Det er i denne forbindelse, at de individuelle målsætninger + succeskriterier opstilles.

Hattie fremhæver, at feedback på handling kan have en meget effektiv virkning på læring, hvis vejleder passer på med ikke blot at give eleven "mere af det samme". Hvis en elev ikke har kunnet løse en opgave, og der er tegn på, at kravene var for store, støtter det ikke eleven at få flere opgaver på samme niveau. Et andet tilfælde kunne være eleven, der har løst en opgave korrekt og hurtigere end andre. Heller ikke denne elev skal gives flere opgaver af samme slags, men derimod udfordres med opgaver på et højere niveau. Ideen er at give alle elever konstruktiv respons, der fører til optimale muligheder for læring.

Som det fremgår af skemaet, rettes de to grundlæggende feedbackspørgsmål i integreret form mod tre områder: produkt, proces og medansvar<sup>32</sup>.

## 6.3 Feedback på produkt

Feedback på produkt kan omfatte alle den overordnede skriftlige kompetencers delkompetencer med underliggende videns- og færdighedsmål, dog med undtagelse af den procesrelaterede (se afsnit 6.4). Feedbacken er overvejende korrigerende. Se fx Fernández (2014) og Ellis (2009).

Specielt i relation til denne feedback, synes der blandt undervisere at være en tilbøjelighed til at inddrage alt for mange, specielt sproglige, detaljer. For det første har det ingen læringsmæssig effekt, og for det andet vil en alt for markant centrering omkring produktområdet dreje fokus væk fra proces og medansvar.

Det er primært ifm. feedback rettet mod produkt og handling, at det kan være relevant at anbefale den pågældende elev forståelsesorienterede og/eller fokuserede produktive aktiviteter som en remedial foranstaltning (jf. afsnit 4.2)<sup>33</sup>.

<sup>31</sup> En mulighed i denne forbindelse er efterhånden at lære eleven at finde egne svar på dette spørgsmål.

<sup>32</sup> Man skal være opmærksom på, at det i sprogdidaktisk sammenhæng ikke, som i Hattie-tilgangen, giver mening at tale om tre læringsmæssige niveauer, der korresponderer med læringsfaserne fra begynder over habil til kompetent. Dette er årsagen til, at jeg i stedet for *niveau* anvender termen *område*.

<sup>33</sup> Registrerer man, at de samme sproglige problemstillinger går igen hos mange elever, kan de remediale aktiviteter udføres som et led i klasseundervisningen.

## 6.4 Feedback på proces

Denne feedback tager sigte på den måde, hvorpå eleven har løst en opgave. For at den er relevant, skal der i en opgaves målsætninger + succeskriterier indgå et eller flere punkter med fokus på 'proces', svarende til delkompetencen 'proces' som et led i den overordnede skriftlige kompetence. Den omfatter, som tidligere beskrevet fx flg. videns- og færdighedsmål (jf. afsnit 3.1):

- forståelse af en opgaves målsætninger + succeskriterier samt besvarelse af en opgave i henhold hertil
- bevidsthed om procesorienteret skrivning og evne til at håndtere den i praksis
- hensigtsmæssig udvælgelse og anvendelse af relevante værktøjer i skriveprocessens faser

For at kunne give den optimale feedback på proces, kunne man overveje med jævne mellemrum at bede eleverne om at få indsigt i de skrivefaser, der går forud for det produkt, der afleveres.

Inden for processkrivning kan der fx indgå en fase med friskrivning, som har til formål at bevidstgøre eleven om betydningen af at adskille den kreative del af skriveprocessen fra reviderings- og korrektionsfasen. Under friskrivningen anvendes der ikke ordbøger, grammatikker eller andre hjælpemidler. Hvis der er et ord/en vending/en konstruktion, som eleven ikke kender eller ikke kan huske, kan der enten laves et tomrum i teksten, eller det kan skrives på dansk med henblik på efterfølgende opslag. På den måde hæmmes udviklingen af de indholdsmæssige ideer ikke, og det er lettere for eleven at opretholde den røde tråd.

Indsigt i den måde, hvorpå elev håndterer en tekst fx fra friskrivning til første tekstudkast, ville kunne give vejleder et godt udgangspunkt for feedback på proces.

## 6.5 Feedback på medansvar

Når elevens *medansvar*<sup>34</sup> i feedbackmodellen fremstår som et selvstændigt feedbackområde i stedet for integreret i de to andre, er det med henblik på over for eleven at betone vigtigheden af, at h/n påtager sig rollen som aktiv aktør i egen læringsproces og samarbejder med vejleder herom. Dette indebærer, at eleven opfatter læringsrummet som "et lærested i stedet for et værested" (Qvortrup 2015: 24).

Det er forsætligt, at jeg opererer med termen 'medansvar' i stedet for 'autonomi'. Om autonomi og den autonome lærende fremfører Little (2002):

"There is broad agreement that *autonomous learners* understand the purpose of their learning program, explicitly accept responsibility for their learning, share in the setting of learning goals, take initiatives in planning and executing learning activities, and regularly review their learning and evaluate its effectiveness (-). In other words, there is a consensus that the practice of learner autonomy requires insight, a positive attitude, a capacity for reflection, and a readiness to be proactive in self-management and in interaction with others".

Denne karakteristik af den autonome lærende fordrer imidlertid en læringsmæssig indsigt og kompetence, som en elev selvsagt ikke kan være i besiddelse af ved opstarten på en ny uddannelse, et nyt fag eller forløb. Derfor bør autonomi mere realistisk betragtes som et overord-

---

<sup>34</sup> Jeg har omdøbt og omfortolket Hatties *selvregulering* til *medansvar*.

net og mere langsigtet mål. Som et delmål i retning af fuld autonomi, forekommer udvikling af *medansvar* og dermed af *den medansvarlige sproglærende* derfor mere realistisk og realisabelt.

I Ambjørn (2013) plæderer jeg for, at et ægte medansvar ikke kan opbygges, hvis det ikke hviler på et teoretisk grundlag, som forklarings- og anvendelsesmæssigt tilpasses elevernes uddannelsesniveau. I denne forbindelse er der en evident relation imellem medansvar og intersprog. Udviklingen af intersproget anskuet som en individuel læringsproces kan, i sagens natur, ikke finde sted uden den sproglærendes aktive og selvstændige deltagelse. Intersprogskonceptet kan derfor placeres inden for det konstruktivistiske paradigme, hvis grundtanke er, at den lærende konstruerer en ny viden eller færdighed på sit eget fundament af viden eller færdighed. Læring er således ikke noget, man kan gøre ved nogen, men er den lærendes eget projekt.<sup>35</sup>

Leni Dam (i Kristjánsdóttir/Maslo 2015) der, i tråd med nærværende materiale, sammenkobler det, hun benævner elevautonomi, med differentieret læring, påpeger, at den optimale form for differentiering er den, hvor eleverne selv er med til at vælge, hvor det læringsmæssige fokus skal ligge (her: fx når eleven samarbejder med vejleder om at opstille individuelle målsætninger + succeskriterier). Dette begrundes af Dam med, at det nu engang er eleven selv, der bedst ved, hvad der er (for) let, og hvad der er (for) svært for ham/hende (ibid.: 78).

Med henblik på gradvist at opbygge elevens medansvar, kan der i feedbacken på en opgave integreres først lettere spørgsmål af typen:

- Hvad har du fundet let/svært i denne opgave? (Hvorfor?)
- Har opgavens mål + succeskriterier været passende udfordrende for dig?
- Har du tvivlsspørgsmål til opgaven? Hvis ja, hvilke?

Efterhånden kan spørgsmål og handlingsangivelser antage en højere sværhedsgrad, der fra elevens side fordrer mere kritisk stillingtagen og refleksion. Fx:

- På hvilke punkter er denne reviderede version af opgaven bedre end den første version? (Hvad har du lært?)
- Hvad har du konkret gjort for at nå målene + succeskriterierne?
- Hvordan vurderer du din besvarelse af opgaven?
- Korrigér selv opgaven ud fra målsætning X + succeskriterier og/eller målsætning Y + succeskriterier og/eller målsætning Z + succeskriterier.
- Opstil selv dine næste læringsmål + succeskriterier.

Hvad angår de anbefalede tre fokuspunkter i en opgave, kunne det overvejes at lade spørgsmål og andre aktiviteter inden for området 'medansvar' udgøre et fjerde fokuspunkt. Området 'medansvar' har en anderledes karakter sammenlignet med 'produkt' og 'proces' og kunne evt. indgå som et fast element – ikke mindst når det drejer sig om de lettere af spørgsmålene, som ikke er så tidskrævende at besvare. For det første vil dette medvirke til for eleven at understrege vigtigheden af den aktive elevrolle i læringsprocessen, og det vil være en værdifuld støtte for vejleder, når der skal gives konstruktiv feedback.

---

<sup>35</sup> I samme artikel redegør jeg for de nødvendige forudsætninger for udvikling af elevens medansvar for egen læring og berører i relation til samme de såkaldte 'learner beliefs' (elevens opfattelser og formodninger), herunder hvordan de negative af slagsen kan påvirkes i positiv retning.

## 6.6 Feedback som 'ros'

De to feedbackspørgsmål ("hvordan klarer jeg mig?"/"hvor skal jeg hen?") fungerer, som det er fremgået, på tre områder: produkt, proces og medansvar. I feedbackmodellen illustreres imidlertid også et fjerde område, der er personrelateret, og som er markeret med rødt og stiplede linjer. Dette skal indikere, at området, som fortolkes som *ros*<sup>36</sup>, bør udelades eller reduceres. Grundet denne vurderingsforms udbredte anvendelse samt at eleverne i en eller målestok forventer den, skal den anbefalede udeladelse/reduktion heraf begrundes.

Problemerne med *ros* er ifølge diverse undersøgelser (bl.a. Hattie 2015) flg.:

- Den indeholder ofte kun lidt opgaverelateret information, som dermed udvandes.
- Vurdering uden *ros* sammenlignet med vurdering med *ros* har en større effekt på præstationer. Med andre ord: *ros* fører til lavere engagement og indsats.
- I nogle undersøgelser har *ros* ligefrem haft en negativ effekt på præstationer.
- Når underviser bruger *ros* til at mildne kritiske kommentarer, svækkes den positive effekt af sådanne kommentarer.
- Den mest skadelige effekt af *ros* er, at eleverne bliver afhængige af at få *ros* for at være engagerede.

Ovenstående kan suppleres med Hartberg/Dobson/Gran (2014), der henviser til forskellige forskere på området:

- *ros* kan føre til øget pres i forhold til at præstere
- *ros* kan mindske medansvar
- *ros* kan føre til manglende lyst til at tage en risiko i læringssammenhæng
- *ros* kan undergrave motivation, hvis den ikke er baseret på faglig præstation

Anbefalingen fra Hattie (op. cit.) lyder i denne forbindelse på, at man så vidt muligt bør holde feedback og personrettet *ros* adskilte.

## 6.7 Håndtering af fokuspunkter i feedbacken

I afsnit 4.1 omtalte jeg Strøms (2012; 2015) anbefaling af i en skriftlig opgave at tage udgangspunkt i tre fokuspunkter (svarende til tre målsætninger + succeskriterier). Ifm. feedback på handling rejser der sig spørgsmålet om, hvordan man som vejleder håndterer de udvalgte fokuspunkter ifm. feedback på elevens første tekstuddrag. Jeg tager i det følgende eksempel udgangspunkt i, at der i en givet opgaveformulering er tre fælles fokuspunkter, og at feedback på status eksempelvis er efterfulgt af:

1. feedback på produkt og handling mhp. på en grammatisk færdighed
2. feedback på produkt og handling mhp. en tekstrelateret færdighed
3. feedback på proces og handling mhp. opfyldelse af opgavens fælles målsætninger og succeskriterier

I feedbacken på første tekstudkast i skriveprocessen kan alle tre fokuspunkter opretholdes og revideres i lettere grad. Vejleder støtter eleven i revisionsarbejdet ved, om muligt i samarbejde med denne, at formulere individuelle målsætninger + succeskriterier med relation til ovenstående pkt. 1, 2 og 3.

---

<sup>36</sup> Fx: *Du er en dygtig elev; Du er god til sprog; Du er flittig.*

Der er også den mulighed, at et eller flere fokuspunkter må ændres og ikke kun lettere revideres. En ændring af et fokuspunkt til en mindre sværhedsgrad vil være relevant, hvis eleven udfordres for meget med punktets aktuelle indhold. En ændring vil ligeledes være relevant, hvis en elev har oplevet for lidt udfordring og har behov for en højere sværhedsgrad.

Det vil også kunne forekomme, at vejleder vælger at reducere antallet af fokuspunkter, fordi det af første tekststudkast kan udledes, at eleven med tre målsætninger er blevet udfordret kognitivt i for høj grad, til at læring har kunnet finde sted.

Hvis vejleder registrerer, at en elev allerede i første tekststudkast har klaret et af fokuspunkterne på tilfredsstillende vis, er det ikke meningen, at man til næste skridt i skriveprocessen skal reducere antallet af fokuspunkter til to, lige så lidt som det er meningen af give eleven "mere af det samme" (jf. afsnit 6.2). I stedet for formuleres et nyt individuelt fokuspunkt, så den pågældende elev fortsat er tilstrækkeligt udfordret læringsmæssigt.

Som tidligere foreslået, er der endvidere den mulighed i hver opgave at anføre et givet antal obligatoriske mål + kriterier samt et eller flere valgfri. På den måde er der på forhånd taget højde for differentiering efter læringsbehov.

Ifm. udarbejdelsen af andet tekststudkast er det således de individuelle målsætninger + succeskriterier, som vejleder giver ifm. feedbacken på første tekstuddrag, der støtter eleven i skriveprocessen. Og så videre fremdeles i det efterfølgende antal tekststudkast og feedback, som en opgave er sat til at gennemløbe.

Hvorvidt et eller flere mål + kriterier i en opgave bør overføres til en ny opgave og dermed til en ny kontekst, må vejleder afgøre de læringsmæssige fordele ved i hvert enkelt tilfælde og ud fra de behov, som h/n oplever, at flertallet af eleverne har.

## **6.8 Opfattelse af fejl**

Hattie (2015: 184) lægger stor vægt på, hvordan vejleder håndterer forekomst af fejl i elevens præstationer og opgaver. Fejl bør opfattes som forskellen imellem det, en elev ved og kan nu, og det, eleven fremadrettet skal vide og kunne. Derfor er det vigtigt for en elev at være bevidst om sine opgavefejl, da denne bevidsthed er alfa og omega for, at der kan finde en bevægelse sted mod målet.

Omsat til intersprogsteorien (jf. afsnit 5), betyder intersprogets systematik, at det er regelbaseret, om end intersprogets regelsystemer i større eller mindre grad afviger fra målsprogets. Man kan udtrykke det således, at intersproget er en selvstændig sproglig varietet og ikke en ufuldstændig version af målsproget. Hermed taler man ikke om fejl i en negativ betydning af ordet, men nærmere om afvigelser fra målsproget (Bjerre/Ladegaard 2007: 29). Disse målsprogsafvigelser skal opfattes som nødvendige led i sprogtilegnelsesprocessen og ikke som negative forstyrrelser.

Hos Hattie (op. cit.: 56) sammenkædes en konstruktiv opfattelse af fejl med skabelse af et optimalt læringsmiljø. Her genereres en tillidsfuld atmosfære, hvor alle elever forstår, at det er i orden at begå fejl, fordi fejl er essensen af læring. Det anerkendes, at læringsprocessen sjældent er lineær, og at den kræver mange op- og nedture (jf. afsnit 5.3).

## 6.9 Oversigt over proceduren til implementering af synlig og differentieret læring

Her følger i oversigtsform de handlinger og overvejelser, som ligger til grund for implementering af en differentieret tilgang til oparbejdelse af den skriftlige kompetence.

### Progression

1. Formulere en beskrivelse af, hvad den skriftlige kompetence består af specifikt i eget/egne fag via udvælgelse, fravalg og tilvalg i forhold til beskrivelsen af den overordnede kompetences delkompetencer (sætning; tekst; genre, sociopragmatik; formalia; proces) og de underliggende videns- og færdighedskomponenter.
2. Beskrive de overordnede fælles læringsmål med tilhørende fælles succeskriterier på baggrund af ovenstående. Det overvejes, om succeskriterierne skal formuleres på alle fem opstillede stadier (efter undervisningens afslutning; efter hvert studieår/klasseår; efter hvert semester; efter hvert læringsforløb; efter hver opgave).
3. Baglæns design af undervisningen.  
I progressionen indtænkes det cykliske aspekt.

### Den skriftlige opgave

4. I et skriveforløb at skelne imellem skriftlige aktiviteter (forberedelse og efterbearbejdning) og skrivning af selve opgaven (en sammenhængende tekst med et givet kommunikativt formål). I relation hertil at overveje opstilling af fælles målsætninger + succeskriterier i alle tre opgavefaser eller kun i fase 2.
5. Udvikle en skabelon til opgavestillelse indeholdende fx emne, formidlingssituation, fælles målsætninger og succeskriterier, angivelse af materiale og evt. støttemateriale, trin-for-trin-vejledning i arbejdsprocessen, opgavens omfang, afleveringsdato.
6. Beskrive proceduren ifm. en valgt procesorienteret skrivepædagogik, herunder antallet af afleveringer/tekstrevisorer og feedback for hver opgave.

### Feedback

7. Med henblik på differentieret læring at give eleven effektiv individuel feedback på *status* og *handling* set i relation til *produkt*, *proces*, *medansvar*. Herunder at omformulere de fælles læringsmål + succeskriterier til individuelle mål + kriterier – om muligt i samarbejde med den enkelte elev.
8. Udarbejde skemaer til feedback.
9. Overveje feedbackmåder: skriftlig, mundtlig, digitale medier.
10. Selv om der gives individuel feedback på elevernes opgaveløsninger, er underviseres korrektioner og vejledende kommentarer ofte ret enslydende fra opgave til opgave. Overvej derfor etablering af et "kommentar- og rettelseskartotek", hvortil underviser løbende kopierer sine rettelser og kommentarer til elevernes skriftlige opgaver. Man kan fx systematisere dem efter hovedoverskrifterne 'produkt', 'proces' og 'medansvar'. Dette arbejde er relativt hurtigt gjort, og den efterfølgende arbejdsmæssige besparelse er stor, fordi man på den måde kan genbruge korrektioner og kommentarer, evt. i lettere revideret form.

### Samarbejdsredskaber

11. Evt. iværksætte anvendelse af portfolio og/eller læringsjournal som støtte for og fastholdelse af samarbejdet imellem vejleder og elev.

## 7. AFSLUTTENDE BEMÆRKNINGER

Det er på ingen måde en forudsætning for anvendelse af en Hattie-baseret tilgang til det aktuelle formål, at en undervisers gymnasium/institution er blandt dem, der bekender sig til denne forskers syn på læring. Man kan ganske udmærket arbejde hermed i et smallere perspektiv og applicere udvalgte aspekter i oparbejdelsen af sproglige kompetencer. Det er dog indlysende, at sprogundervisere på institutioner, der arbejder med hans læringsmodel på et overordnet niveau, vil høste en ekstra gevinst ved at anvende (nogle af) teorierne i praksis i deres fag. På den måde vil den mere institutionelt orienterede implementering afspejle sig konkret i det enkelte fag og dets forskellige kompetenceområder. Dette vil på sin side bidrage til at højne elevernes oplevelse af kontinuitet i hele uddannelsesforløbet samt bidrage positivt til deres forståelse af de grundlæggende elementer i en læringsproces, herunder deres egne og undervisernes roller heri.

Set i lyset af den sammenkædning, der undervisnings- og læringsmæssigt som oftest finder sted imellem skriftlighed og mundtlighed, vil jeg påpege muligheden af, at Hatties synlige lærings-paradigme implementeres inden for begge kompetencer. På sigt kan den enkelte underviser eller de evt. oprettede underviserteams derfor overveje at implementere synlige læringsmål og differentieret feedback også i oparbejdelsen af mundtlighed med udgangspunkt i principielt den samme fremgangsmåde, som i nærværende materiale er skitseret med henblik på skriftligheden.<sup>37</sup>

Som det er fremgået af foreliggende vejledningsmateriale, forudsætter synlig læring og målstyret feedback en ændret og mere aktiv rolle for eleverne. Men også underviserne skal omstilles til nye roller i en kontekst, hvor undervisning forklares som de aktiviteter, en underviser udfører med henblik på, at eleverne skal opfylde givne læringsmål. I Kristjánsdóttir/Maslo (2015), hvor Leni Dam interviewes omkring elevautonomi, lyder hendes anbefaling, at undervisere drejer deres tankesæt fra "Hvordan underviser jeg i dette eller hint?" til "Hvordan støtter jeg bedst mine elevers læring?".

Dette tankesæt ligger til grund for det, Hattie benævner det inviterende læringsrum og opfatter som en forudsætning for at fremme læring for alle elever. I dette rum er de vigtigste redskaber den åbne dialog samt det konstruktive og tillidsfulde samarbejde imellem underviser og eleven om at flytte eleven "fra værested til lærested".

---

<sup>37</sup> Et vejledningsmateriale til differentieret oparbejdelse af den konversationelle kompetence er påbegyndt og publiceres på min hjemmeside i 2017.

## 8. REFERENCER

- Ambjørn, Lone (2003): Computermediets differentieringspotentiale i sproglig læring belyst ud fra en procesorienteret synsvinkel. *Hermes – Tidsskrift for Sprogforskning*, 30, 13-37.  
<http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2013/12/Computermediets-differentieringspotentiale-i-sproglig-laering.pdf>
- Ambjørn, Lone (2013): Styrkelse af den lærendes medansvar i udviklingen af intersproget via en sprog læringskompetence. <http://lone-ambjoern.dk/>  
<http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2014/01/Styrkelse-af-den-laerendes-medansvar-via-sproglaringskompetence.pdf>
- Bjerre, Malene/Ladegaard, Uffe (2007): *Veje til et nyt sprog. – Teorier om sprog tilegnelse*. Danmark, Dansk lærerforenings Forlag.
- Black, Paul/William, Dylan (1998): *Inside the Black Box. – Raising standards through classroom assessment*. School of Education, King's College, London.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2014): Feedback i undervisningen. Et uddrag af rapporten: Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet. Webpublikation, [www.eva.dk](http://www.eva.dk)  
<https://www.eva.dk/projekter/2013/undervisning-pa-mellemtrinnet/download-rapporten/feedback-i-undervisningen>
- Dysthe, Olga (2005): *Ord på nye spor. – Indføring i procesorienteret skrivepædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Ellis, Rod (2000): Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, 4/3, 193-220.
- Ellis, Rod (2001): *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2003): *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2009): A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, vol. 63, nr. 2.  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.514.8196&rep=rep1&type=pdf>
- Fernández, Susana S. (2014): *Feedback*. I Andersen, Hanne Leth et al. (red): *Fremmedsprog i gymnasiet. – Teori, praksis og udsyn*. Samfundslitteratur, p. 131-140.
- Hartberg, Egil Weider/Dobson, Stephen/Gran, Lillian (2014): *Feedback i skolen*. Dafolo, p. 24-26.
- Hattie, John (2015): *Synlig læring – for lærere*. Dafolo, 1. udgave, 10. oplag.
- Heckmann, Lene Skovbo (2012): Vurdering for læring – hvordan? *Fleksibel læring*, [www.skoleportalen.dk](http://www.skoleportalen.dk), nr. 1.
- Kristjánsdóttir, Bergthóra/Maslo, Elina (2015): Elevernes læring. Lærernes ansvar. Interview med Leni Dam. *Sprogforum*, 61, 73-81.



- Lightbown, Patsy M. (1985): Great expectations: Second language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics*, 6/2, 173-189.
- Little, David (2002): Learner autonomy and second/foreign language learning. I *The guide to good practice for learning and teaching in languages, linguistics and area studies*. University of Southampton: Centre for Languages, Linguistics and Area Studies.
- Lund, Birthe (red.) (2008): *Portfolio i et lærings- og dannelseperspektiv*. Aalborg Universitetsforlag.
- Lund, Karen (2009): Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer. I *Sprogfag i forandring. - Pædagogik og praksis*, Samfundslitteratur, p. 127-166.
- Mariani, Luciano (1997): Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives*, a Journal of TESOL-Italy - Vol. XXIII, No. 2.
- McLaughlin, Barry (1990): Reestructuring. *Applied Linguistics*, 11/2, 113-128.
- McLaughlin, Barry/Rossmann, Tammi/McLeod, Beverly (1983): Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33/2, 135-158.
- Moon, Jennifer (2002). *Learning journals. – A handbook for academics, students and professional development*. London: Kogan Page.
- Nunan, David (1999): *Second language teaching and learning*. Boston (Massachusetts): Heinle & Heinle Publishers.
- Pedersen, Kirsten Hyldahl (2013a): John Hatties feedbackmodel som kommunikativ læringsgenerator i skolen. *Skoleportalen*, nr. 3, 5-7.  
<http://www.skoleportalen.dk/media/6890-FL-marts2013-korr2.pdf>
- Pedersen, Kirsten Hyldahl (2013b) En pædagogisk-didaktisk præsentation af John Hatties feedbackmodel. – En læringsgenerator for opfyldelse af Fælles Mål? *Reflexen. Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Læring og Filosofi*, Aalborg Universitet, vol. 8, nr. 1.
- Qvortrup, Ane/Qvortrup, Lars (2015): Læringscentreret uddannelse i gymnasiet – kompetencebehov blandt ledere, mellemledere og lærere. Afslutningsrapport – projekt 'Udvikling af efteruddannelseskurser i *netværksbaseret skoleudvikling* i ungdomsuddannelserne'. Webpublikation, [www.gymnasieforskning.dk](http://www.gymnasieforskning.dk)  
<http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2015/09/L%C3%A6ringscenteret-uddannelse-i-gymnasiet.pdf>
- Rasmussen, Tina (2015): På jagt efter det, der virker. *Gymnasieskolen*, nr. 6, 10-13.  
<http://gymnasieskolen.dk/p%C3%A5-jagt-efter-det-der-virker>
- Robinson, Viviane (2015): *Elevcentreret skoleledelse*. Dafolo.
- Schneider, W./Shiffrin, R. (1977): Controlled and automatic human information processing, II: Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological Review*, 84, 127-190.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-230.

- Slemmen, Trude (2012): Vurdering som redskab for læring.  
*Fleksibel læring*, *www.skoleportalen.dk*, nr. 1, 5-8.  
<http://www.skoleportalen.dk/media/6890-FL-okt2012.pdf>
- Slemmen, Trude Wille (2013): *Vurdering for læring i klasserummet*.  
Dafolo. 1. udgave, 2. oplag.
- Strøm, Sophie Holm (2012): *Skrivning i alle fag*.  
Dansklærerforeningens Forlag.  
Tilhørende vurderingsskemaer:  
[Vurderingsskema 1. Informerende skrivemåde](#)  
[Vurderingsskema 2. Udvikle og strukturere viden](#)  
[Vurderingsskema 3. Fortællende skrivemåde](#)  
[Vurderingsskema 4. Argumenterende skrivemåde](#)  
[Vurderingsskema 5. Reflekterende skrivemåde](#)
- Strøm, Sophie Holm (2013): *Skrivning i alle fag. Hvorfor og hvordan? – Oplæg ved Nyborg Gymnasium*, 6. november.  
[https://sophiestroem.files.wordpress.com/2013/11/skriftlighed\\_ng\\_2013.pdf](https://sophiestroem.files.wordpress.com/2013/11/skriftlighed_ng_2013.pdf)
- Strøm, Sophie Holm (2015): *Synlig læring i gymnasiet og på HF. Baglæns design af undervisningen med synlige læringsmål, succeskriterier og løbende feedback*. Dafolo.
- Tomlinson, Carol Ann (2005): *Differentiation in practice: A resource guide for differentiation curriculum, grades 9-12*. ASCD.
- Undervisningsministeriet (2014): *Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen. – Vejledning*  
Webpublikation, *www.emu.dk*  
[http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6ringsm%C3%A5lstyret%20undervisning%20i%20folkeskolen\\_vejledning.pdf](http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6ringsm%C3%A5lstyret%20undervisning%20i%20folkeskolen_vejledning.pdf)
- Vesterheden, Lisbeth (2013): *Evidensbaseret undervisning*.  
*Skoleportalen* nr. 3, 11-13.  
<http://www.skoleportalen.dk/media/6890-FL-marts2013-korr2.pdf>