

En ekstra chance

Portfolioevaluering i dansk

Ellen Krogh

Good evaluation is not adjunct to good teaching: it *is*
good teaching. (Sadler 1983)

Gymnasiepædagogik
Nr. 60. 2007

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 60

Januar, 2007

Redaktør: Erik Damberg (IFPR/DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 20 28 30

E-mail: erik.damberg@ifpr.sdu.dk

Udgivet af

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 400

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-066-2

Indhold

Forord	5
Indledning	9
Formål og forskningsspørgsmål	13
Teoretiske positioner	15
Evalueringsteori	15
Formativ og summativ evaluering.....	17
Selvevaluering og evalueringskriterier	23
Evalueringskultur	28
Portfolioevaluering.....	29
Teori om skrivning og læring	31
Kommunikationsteoretisk tilgang til skrivning.....	32
Sociokulturel læringsteori	33
Skriveforskning og skriveidaktik.....	35
Det udvidede skrivebegreb – med fokus på refleksion.....	39
Fagdidaktisk teori	46
Et fagdidaktisk projekt i dansk.....	46
Fagdidaktik som vidensområde og forskningsinteresse	48
Didaktisering	50
Fagkultur.....	54
Empiri og metode	57
Design og erfaringer	59

I lærerens fodspor	59
Reformudgangspunkt.....	59
Teoriudgangspunkt.....	61
Forsøgets design.....	65
Set med elevernes øjne	94
Astrid – »altså man kan jo ikke skrive en stil uden at have noget at sige«.....	95
Thomas – »jamen nu er jeg jo ikke gymnasielærer« ..	100
Selma – »man kan altid lære nogle nye ting, altid«...	104
Martin – »vi er her for at få et gennemsnit som vi kan bruge videre«.....	109
Analyser og perspektiver	115
Evalueringsaspektet	115
Evalueringshandlinger.....	115
Formativt og summativt.....	124
Læringsaspektet	173
Hvad siger karaktererne?.....	174
Skriftlige læringsmål.....	178
Portfolierne som dokumentation af den skriftlige praksis.....	190
Læringsaspektet, en sammenfatning.....	233
Didaktisering af danskfaget	236
Forskydninger i danskfagets diskurs.....	238
En fagdidaktisk evalueringkultur.....	241
Lærerens læring i didaktiseringsperspektiv.....	243
Konklusion	247
Noter	253
Litteratur	254

Forord

Lektor Mi'janne Juul Jensen, Kongsholm Amtsgymnasium og hf, iværksatte i 1999 et forsøg med portfolioevaluering i skriftlig dansk i en 1.g. Forsøget blev godkendt af Undervisningsministeriet og understøttet med forsøgsmidler. Med dette forsøg indledte Mi'janne Juul Jensen et udviklingsarbejde med portfolioevaluering som i denne første forsøgsklasse begrænsede sig til 1. og 2.g, men som i den efterfølgende forsøgsklasse blev ført videre også i 3.g. Forsøgene er afrapporteret til Undervisningsministeriet (Juul Jensen 2000a, 2002, 2003, 2004). Mi'janne Juul Jensens forsøg blev formidlet til en bredere (dansk lærer)offentlighed gennem artiklen »'Man lærer at se sig selv og sine opgaver i øjnene' – Peter, 1a. Om mappevurdering som alternativ vurderingsform.« (Juul Jensen 2000b), og hendes erfaringer blev præsenteret og anbefalet som inspiration til en fremtidig evalueringsform for dansk i Undervisningsministeriets kernefaglighedsrapport *Fremtidens danskfag* (Undervisningsministeriet 2003).

I januar 2003 bevilgede Undervisningsministeriet midler til nærværende forskningsprojekt om portfolioevaluering. Formålet med projektet er at belyse portfolioevaluering som arbejds- og evalueringsform i fagligt arbejde på gymnasialt niveau. Projektet har både en udviklings- og en forskningsdimension. Udviklingsdimensionen består i et fagligt udviklingsarbejde med portfolioevaluering i skriftlig dansk i Mi'janne Juul Jensens 3.g i skoleåret 2003-2004. Forskningsdimensionen består dels i et udredningsarbejde, dels i følgeforskning i tilknytning til portfolioarbejdet i 3.g-klassen. Udredningsarbejdet, som blev afsluttet juni 2003 (Krogh & Juul Jensen 2003), er en rapport om portfolioevaluering i internationalt perspektiv. Her opsamles og analyseres erfaringer af relevans for det danske gymnasium, og der

formuleres overordnede anbefalinger i lyset af den igangværende gymnasireform.

Følgeforskningsprojektet sætter fokus på ændringerne i evalueringsformen og på de ændringer i evalueringens funktion og betydning for eleverne som følger deraf. Idet evaluering i forsøget bliver integreret med undervisningen, spørges der til både læringsmæssige og fagdidaktiske perspektiver. Portfoliernes funktion som medier for didaktisk intervention rækker dels ud mod udviklingen af elevernes skriftlige kompetence, dels mod udviklingen af danskundervisningen. Undersøgelsens empiriske basis er elevportfolier og undervisningsdokumenter, kvalitative spørgeskemabesvarelser samt interview med fire udvalgte elever og læreren. Herudover inddrages forsøgsrapporter.

Forskningsprojektet har delvist aktionsforskningskarakter. Mi'janne Juul Jensen er indgået som dialogpartner ved udarbejdelsen af første del af forskningsprojektet, udredningen om portfolioevaluering i internationalt perspektiv. Jeg har tilsvarende fungeret som dialogpartner for Mi'janne Juul Jensen i hendes arbejde med at udvikle og implementere forsøget.

Den foreliggende undersøgelse er imidlertid gennemført og forfattet af mig alene, og den er ikke båret af aktionsforskningens udviklingsinteresse, men af interessen i at nå en dybere indsigt i læreprocesser og didaktiske processer i undervisningen med portfolioevaluering samt i de kompetenceformer som kommer til udtryk i elevernes portfolier. Den nære arbejdsrelation imellem Mi'janne Juul Jensen og mig i arbejdet med forsøget har ikke givet vanskeligheder med at forfølge denne forskningsinteresse. Det skyldes at mit projekt ikke er at evaluere undervisningsforsøget. Målet er at undersøge hvad det betyder i den konkrete danskundervisning at evaluering integreres i undervisningen, og hvad integrationen af evaluering og læring i det skriftlige arbejde betyder for elevernes forståelse og praktisering af danskfaglig skriftlig kompetence.

Når Mi'janne Juul Jensen og hendes skole ikke, som det er normal praksis, anonymiseres i dette forord, skyldes det forskningsprojektets særlige konstruktion. Jeg skelner imidlertid i rapporten mellem »Mi'janne Juul Jensen« som navngiven samarbejdspartner i projektet, forfatter af forsøgsrapporter og medvirkende i interview, og »læreren«

som den hvis rolle og funktioner i de didaktiske processer studeres i undersøgelsen. De elever som interviewes i undersøgelsen, er anonymiseret og har valgt sig hver et pseudonym. De præsenteres i et selvstændigt kapitel, men også alle andre steder i rapporten hvor der henvises til disse fire elever, angives de ved deres pseudonymer. Det gør det muligt at læse nuancerede og veldokumenterede billeder af netop disse elevskribenter frem i rapporten. Alle citater fra elevtekster i undersøgelsen er gengivet i elevernes egen ortografi.

Aspekter af forskningsprojektet er præsenteret ved en række internationale og nationale konferencer samt i en publiceret artikel i Daneklærerforeningens fællesskrift 2006.

Helsingør juni 2006

Ellen Krogh

Indledning

Hovedpersonerne i denne rapport er eleverne i en 3.g-klasse der blev studenter i 2004. Deres undervisning i skriftlig dansk var gennem de tre gymnasieår organiseret med portfolier som evalueringsmedier. Fokus er i rapporten på det sidste skoleår, men perspektivet rækker tilbage til 1.g. Der er tale om en matematisk klasse fra en skole på den københavnske vestegn, dvs. fra et område med relativt lille tradition for gymnasial uddannelse. Skolen har omkring 25% elever med anden etnisk baggrund end dansk, og klassen havde den samme fordeling. Der var 19 elever i klassen, 10 piger og 9 drenge.

Det er kun i dansk at klassen deltog i forsøg med evalueringsformer. Elevernes sammenligningsperspektiv var derfor de herskende traditioner for løbende evaluering. Ifølge Tanja Millers undersøgelse af evalueringspraksis på to danske gymnasieskoler fungerer den løbende evaluering generelt som løbende karaktergivning, og læreres og elevers dominerende fælles vurderingsparameter er aktiv verbal deltagelse (Miller 2004).

Denne baggrund sætter elevernes opfattelse af portfolioevalueringen i perspektiv. Den kan sammenfattes i elevreplikken: »Det giver én *en ekstra chance*«. 'En ekstra chance' er det man ikke normalt får når en opgave afleveres, rettes og kommer tilbage med en karakter, og selvfølgelig slet ikke når der er tale om en prøve eller en eksamen.

Den ekstra chance er ikke et lykketræf eller en gave fra læreren; den er kernen i portfoliokonceptet og bygger på elevernes aktive medvirken i kammeratevaluering, selvevaluering og opfølgning på evaluering. I portfolioklassen fik og gav eleverne respons på udkast til skriftlige opgaver, og de havde mulighed for at forbedre dem før de blev anset for færdige. Der lå eksplicitte faglige vurderingskriterier

til grund for både vejledning, respons og karakterer. Karaktergivning fandt først sted når portfolioerne blev afleveret til bedømmelse.

At få ekstra chancer for at forbedre, kvalificere og lære mens produkter er under udarbejdning, at kunne vurdere faglig kvalitet, at få medansvar for evaluering og læreprocesser er centrale temaer i moderne evalueringsforskning. Her dokumenteres vigtigheden af at knytte undervisning, læring og evaluering sammen i en 'new assessment culture' hvor eleverne kvalificeres til selvregulering af egne læringsprojekter (Segers et al 2003). Også gymnasiereformen anno 2005 stiller krav om nye evalueringsformer. Forsøgsarbejdet med portfolioevaluering indskrives sig således både i den internationale evalueringsforskning og i det aktuelle uddannelsespolitiske moderniseringsprojekt. Eftersom evalueringsforsøget knyttes til skrivning i dansk, forbinder det sig yderligere med et fagdidaktisk udviklingsperspektiv.

Målet med et kvalitativt casestudie som det foreliggende er at udvikle kvalificerede og dokumenterede hypoteser om elevers læring i arbejde med portfolioevaluering. Læring er et overordentligt komplekst fænomen. Denne undersøgelse søger at indkredse læring i relation til undervisning og evaluering gennem en række delundersøgelser der kalder på forskellige metoder. Kvantitative aspekter som karakterer inddrages, men hovedvægten ligger på kvalitative undersøgelser og hermeneutiske analyser. Styrken i denne type undersøgelse ligger i dens evne til at kunne indfange kompleksitet og bredde. Den kan frembringe hypoteser om sammenhænge mellem undervisning, evaluering og læring, men ikke den form for evidens der insisterer på at kunne forudsige fremtidige resultater. I så fald skulle undersøgelsen have været designet anderledes, med mere afgrænsede og specifikke dataanalyser, og der skulle have været inddraget kontrolgrupper.

Fokus i undersøgelsen er på de lærings- og kompetenceaspekter der særligt knytter sig til arbejdet med portfolioevaluering, og som er 'ekstra' i forhold til traditionel vurdering af skriftlig kompetence. Der indgår således ikke en undersøgelse af den form for kvalitet i elevernes skriftlige opgaver der traditionelt er grundlaget for årskarakterer, og som bedømmes til eksamen. Her inddrages i stedet eksamenskaraktererne som den validering af forsøget der fremtræder for elever, forældre og offentligheden generelt. Det er en konklusion

i min undersøgelse at forsøgsklassen udviklede kompetencer gennem portfolioprojektet som ikke bliver synlige og indgår i bedømmelsen til skriftlig studentereksamen. Det drejer sig for det første om deklarativ og analytisk viden om sprog i brug, for det andet om (selv)evalueringskompetence. Klassen klarede sig ved skriftlig studentereksamen 0,3 under gennemsnittet for matematikerklasser i Københavns Amt, mens de i mundtlig dansk lå 0,3 over gennemsnittet. Samlet lå de således på niveau med amtets matematikerklasser hvilket er et rigtig godt resultat for en klasse fra den københavnske vestegn. Det er Mi'janne Juul Jensens vurdering at når eleverne klarede sig bedre end gennemsnittet ved den mundtlige eksamen, skyldtes det at de i tekstanalysen til eksamen brugte deres viden om sprog og fik points for det. Elevernes dokumenterbare kompetence i selvevaluering var usynlig i eksamenssammenhæng, men indgik som et delaspekt i deres årskaracter. I rapporten rejses spørgsmålet om selvevaluering kompetence burde være den centrale parameter i årskaracteren ud fra den betragtning at den i højere grad end produktkvalitet dokumenterer studiekompetence, og at produktkvalitet desuden i forvejen måles i eksamenspræstationen.

I forskningsrapporten fremlægges først undersøgelsens formål og forskningsspørgsmål, dernæst de teoretiske positioner der afleverer analysebegreber og –metoder samt informerer og perspektiverer undersøgelsen. Resultaterne af undersøgelsen falder i to hoveddele. I den første del kommer lærer og elever til orde. Her præsenteres først lærerens design og rapporteringer om forløbet, dernæst formidles eleverfaringer med portfolioundervisningen gennem portrætinterview med de fire elever der blev udvalgt til interview, Astrid, Thomas, Selma og Martin. I anden del analyseres portfolioforsøget på grundlag af en række forskellige data. Her er tre delundersøgelser af henholdsvis evalueringsaspektet, læringsaspektet og det fagdidaktiske aspekt.

Formål og forskningsspørgsmål

Den engelske uddannelsesforsker, Val Klenowski, peger på at der i den nyere evalueringsforskning har været lagt vægt på udvikling af et nyt alment evalueringsparadigme, men at den teoretiske forbindelse mellem curriculum, evaluering og pædagogisk praksis har været underrepræsenteret i forskningen (Klenowski 2002: 2). Hendes pointe er at portfolioevaluering gør det muligt at udvikle denne forbindelse. Portfolioevaluering gør det på den ene side nødvendigt at konkretisere læreplaner og 'oversætte' dem til læringsmål og evalueringskriterier; på den anden side frembringer evalueringsformen en bredere dokumentation af den faktiske læring end traditionelle evalueringsformer.

Formålet med det foreliggende studie er netop at undersøge portfolioevaluering som et fagdidaktisk projekt, dvs. at undersøge hvordan portfolioevalueringen bliver importeret og 'oversat' i danskundervisningen, i elevernes faglige praksis og i elevers og lærers refleksioner over fag og læring.

Det kan måske lyde selvmodsigende på den ene side at hævde at det fagdidaktiske perspektiv er hovedinteressen, og på den anden side at pege på eleverne som undersøgelsens hovedpersoner. Men det er ikke selvmodsigende. Fagdidaktikkens rationale er eleverne og deres faglige læring. Derudover er det særligt interessante ved den undervisning som jeg her undersøger, at det faglige udviklingspotentiale for både lærer og elever knytter sig til det samme fænomen, nemlig den organiserede og gennemgribende refleksion og kommunikation om faglighed og læring. Refleksion og kommunikation om fag og faglig viden, *didaktisering*, er fagdidaktikkens centrale interesse.

Undersøgelsen drives af tre overordnede forskningsspørgsmål, rettet mod henholdsvis evalueringsaspektet, læringsaspektet og det fagdidaktiske aspekt:

- **Evalueringsaspektet.**
Hvilke konsekvenser fik portfoliokonceptet for balancen mellem formativ og summativ evalueringsfunktion i undervisningen og i elevernes forståelse og praksis?
- **Læringsaspektet.**
Hvilke konsekvenser fik portfoliokonceptet for undervisningens skriftlige kompetencemål og for den skriftlige praksis som bliver synlig i elevernes portefolier?
- **Det fagdidaktiske aspekt.**
Hvordan formede portfolioevalueringen den fagdidaktiske profil i danskundervisningen?

Teoretiske positioner

Evalueringsteori

Evaluering indebærer ifølge Christensen (2004: 117 ff.) vurdering eller værdisætning af noget med et bestemt formål. Evaluering knyttet til undervisning har to rødder der forbinder evalueringen med to forskellige formål. Den rationalistiske samfundsforsknings effektevaluering har som formål at styrke kontrollen og styringen af den samfundsmæssige udvikling; den er drevet af interessen i at kunne planlægge samfundsudviklingen gennem effektmålinger. Den pædagogiske evalueringstradition har heroverfor som formål at styrke processer der fører til læring; interessen i at styrke læring har gennem det 20. århundrede ført til udvikling af evalueringsformer rettet mod processer, selv- og kammeratevaluering, forbedring af læring og undervisning.

Christensen påviser at samfundsmæssige krav om evaluering vokser fra 1970'erne og frem, både internationalt og nationalt, og at interessen for evaluering rettet mod læring og udvikling tager terræn i forhold til interessen for evaluering rettet mod måling, kontrol og styring. Det hænger sammen med at der stilles spørgsmålstegn ved rationaliteten i den målrationalle evalueringstradition, og med at reflektive evalueringsformer og -perspektiver vokser frem både samfundsmæssigt og i undervisning og uddannelser.

I den nyere internationale forskning i pædagogisk evaluering fokuseres der på evalueringsformer der kan gribe mere komplekse kompetencer end traditionelle test- og eksamensformer kan. Disse tendenser kobles til samfundsmæssige udviklingstræk knyttet til overgangen fra industrisamfund til videnssamfund:

Assessment of student achievement is changing, largely because today's students face a world that will demand new knowledge and abilities, and the need to become life-long learners in a world that will demand competencies and skills not yet defined. In this 21st century, students need to understand the basic knowledge of their domain of study, but also need to be able to think critically, to analyse, to synthesize and to make inferences. Helping students to develop these skills will require changes in the assessment culture and the assessment practice at the school and classroom level, as well as in higher education, and in the work environment. It will also require new approaches to large-scale, high-stakes assessments. (Segers et al 2003: 1)

De evalueringsformer der udspringer af den pædagogiske evalueringstradition, ses her som nødvendige ud fra et grundlæggende uddannelsesøkonomisk rationale. Evaluering skal ifølge Segers et al. bidrage til mere komplekse socialiseringsprocesser der klæder eleverne på til at blive 'livslangt lærende' og til at kunne agere i den globale videnskonkurrence.

Det er kompliceret at gennemskue evalueringsformernes funktioner og brug i uddannelser og undervisning. Uddannelsespolitisk og uddannelsesøkonomisk promoveres både klassiske, målrationalle evalueringsformer og moderne refleksive evalueringsformer, parallelt med at de refleksive evalueringsformer udvikles som aspekter af pædagogiske og didaktiske diskurser. Det forsøg som er i fokus her, er udviklet inden for en pædagogisk og (fag)didaktisk diskurs og er samtidig et glimrende eksempel på den type nye evalueringsformer der efterspørges i citatet ovenfor som led i en overordnet uddannelsesøkonomisk diskurs. Portfolioevaluering åbner sig som evalueringsform for forskellige uddannelsesmål og uddannelsesideologier, og for såvel praktikere som for uddannelsespolitikere og forskere er det relevant at afklare forbindelserne mellem ideologier og mål og den konkrete evalueringspraksis.

Brown (1997) peger på at der i engelsk sammenhæng ser ud til at være to grundlæggende forskellige portfoliotilgange. Den ene udspringer af en meget konkret kompetencetænkning hvor kompetence er forbundet med færdigheder. Den er grundlæggende orienteret mod erhvervsforberedelse og har nærmest karakter af et udvidet curriculum vitae. Den lægger vægt på at dokumentere kompetence i forhold til detaljeret beskrevne mål. Arbejdet med

selvevaluering og refleksion ansporer i denne tilgang på et dybere niveau til internalisering af andres krav og ydre kontrol. Grundtænkningen er instrumentel og kan forbindes med overvågning og social kontrol. Den anden tilgang ville vi i en dansk sammenhæng kalde dannelsesorienteret. Den understreger personlig udvikling gennem refleksion og undersøgende arbejdsprocesser sammen med kammerater og lærere. Dens formål er at understøtte udvikling af nye forståelsesformer hos den lærende. På et dybere niveau er den forbundet med humanisme og ideen om at viden og forståelse konstrueres af individer på basis af erfaring. Selvevaluering ligger i denne tilgang tæt på reflekterende læring og metakognition og kan beskrives i billedet af en indre rejse (Brown et al 1997: 185f., jf også Dysthe & Engelsen 2003a: 15).

De to portfoliotilgange der her beskrives, er uforenelige i den forstand at en instrumentel tilgang ikke kan understøtte dannelsesmål. Men spørgsmålet er om en dannelsesorienteret tilgang ikke kan integrere kompetencemål, og altså i mere overordnet forstand om en pædagogisk-didaktisk diskurs kan understøtte vidensøkonomiske uddannelsesmål. Det spørgsmål rejses, kan man sige, af det foreliggende projekt. Her konstrueres en portfoliomodel der søger at udvikle evaluering inden for et udviklings- og dannelsesperspektiv, men som ikke anfægter gymnasieskolens overordnede evalueringsformål.

Formativ og summativ evaluering

Den mest iøjnefaldende tendens i evaluering inden for uddannelserne er den voksende interesse for evaluering for læring (formativ evaluering) og dermed også for udvikling af nye balancer mellem evaluering *for* læring og evaluering *af* læring (summativ evaluering).

Den *summative* evalueringsfunktion har til formål at 'deklarere' kompetence og præstationer med henblik på kontrol, rangering og adgang til videre uddannelse. Den har generaliserbar karakter, og den retter sig mod produkter og afsluttende evaluering. Den er bagudrettet og gør status over det aktuelle præstationsniveau. Den *formative* evalueringsfunktion har til formål at give tilbagemelding undervejs i læreprocesser med henblik på at gøre den lærende i stand til at forbedre processer og produkter. Den retter sig mod processer, og dens nøgleaktivitet er feedback. Den er fremadrettet og sigter

mod at forbedre det aktuelle udviklingsniveau. Wiliam (1998) forbinder brugen og fortolkningen af de to evalueringsfunktioner med henholdsvis evidens og konsekvens. Mens summativ evaluering valideres gennem sin betydning, valideres formativ evaluering gennem sine konsekvenser.

Termerne 'formativ' og 'summativ' betegner ikke evaluerings-handlinger som sådan, men den *brug* der gøres af den information der frembringes af evalueringerne (Wiliam 1998). En konkret evalueringshandling kan tolkes enten formativt eller summativt, eller måske både og. Wiliam diskuterer hvornår man kan afgøre at der faktisk har fundet formativ evaluering sted, og viser at feedback er et nøglefænomen for evaluering. Feedbackbegrebet er hentet fra ingeniørvidenskabelig systemteori og vedrører her systemprocesser hvor information om et 'output' tilbageføres til 'input' og gør det muligt at regulere processen sådan at et fremtidigt output tilnærmes et fastsat niveau. Overført på menneskelige læreprocesser kan feedback defineres:

Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way. (Ramaprasad i Wiliam 1998)

Afgørende er således for det første at der frembringes information om afstanden mellem det aktuelle og det ønskede læringsniveau, og for det andet at denne information faktisk bruges af den lærende til at ændre denne afstand.

Forskning dokumenterer at feedback i sig selv ikke nødvendigvis frembringer en sådan læringseffekt. Det afhænger af kvaliteten af den givne feedback. Et væsentligt aspekt er her om der er tale om 'ego-involving' eller 'task-involving' feedback. Dette illustreres i en israelsk undersøgelse hvor 48 11-årige blev udvalgt fra de øverst og lavest præsterende fjerdedele af 12 klasser fra 4 forskellige skoler. De samarbejdede i par gennem tre sessioner med to forskellige opgavetyper, en lukket og en åben. Efter hver session fik den enkelte elev skriftlig feedback på sit arbejde i en af tre former:

- a. Individualiserede kommentarer om i hvilken grad deres arbejde levede op til de evalueringskriterier som var blevet forklaret i hver klasse ved begyndelsen af eksperimentet.

- b. Karakterer, baseret på kvaliteten af deres arbejde i de tidligere sessioner.
- c. Både karakterer og kommentarer.

De elever der fik kommentarer, scorede 30% bedre på points fra første til tredje session, og den generelle interesse for arbejdet var stor hos alle eleverne. De elever der kun fik karakterer, scorede generelt ikke bedre; interessen for arbejdet var stor hos dem der scorede høje pointtal, mens de der scorede lavt, viste ringe interesse. De elever der fik både karakterer og kommentarer, viste det samme mønster som dem der kun fik karakterer, og forskerne beskrev hvordan eleverne viste ringe interesse for kommentarerne og i stedet var optaget af at sammenligne karakterer med kammeraterne (Butler 1988, hos Black & Wiliam 1998: 7).

Dette studie bekræftes af andre og viser at for at feedback fører til læring, skal den fokusere på hvad eleven kan gøre for at forbedre sit arbejde, dvs. være 'task-involving' frem for at fokusere på eleven og dennes selvværd ('ego-involving'). Karakterer er 'ego-involving' og *kan* styrke nogle elevers selvværd som det ses hos de elever der scorede højt, men de styrker ikke elevernes læring. Studiet er endvidere interessant fordi det viser at summativ feedback dominerer elevers forestillinger også når den kobles med intenderet formativ feedback.

I et forskningsreview fra 1998 som bl.a. inkluderede den nævnte undersøgelse, sammenfattede Black & Wiliam (1998) mere end 250 studier af undervisning hvor evaluering blev søgt integreret med læring. Målet var at undersøge om det kan dokumenteres at evaluering for læring faktisk hæver præstationsstandarder. Undersøgelsen var den første af sin art og har efterfølgende haft stor betydning for evalueringsforskningen. Den overordnede konklusion var at design af undervisning hvor evaluering inddrages for at fremme læring, utvetydigt kan løfte elevers præstationsstandarder. Faktisk viste det sig at denne type intervention i undervisning var langt den mest effektive sammenlignet med andre didaktiske eksperimenter. Der var endelig dokumentation af at de svagest præsterende elever i helt særlig grad profiterede af denne form for undervisning. I en sammenfatning af forsøgserfaringerne (Assessment Reform Group 1999), fremhæves det at forbedring af læring gennem evaluering knytter sig til fem nøglefaktorer:

- Effektiv feedback til eleverne.
- Aktiv involvering af eleverne i deres egen læring.
- Tilpasning af undervisningen så den tager højde for resultaterne af evaluering.
- Erkendelse af den dybe indflydelse evaluering har på elevers motivation og selvagtelse, begge faktorer med afgørende indflydelse på læring.
- Elevers behov for at være i stand til at evaluere sig selv og til at forstå hvordan de kan gøre fremskridt.

Christensen påpeger at der er en summativ kerne i den formative evaluering. Den summative evaluering kan eksistere uden den formative, men den formative forudsætter den summative (Christensen 2004: 129). Den formative evaluering forbinder med fremskridt i forhold til generaliserbare kriterier og standarder. Der ligger ikke i det formative projekt en grundlæggende kritik af eksamenssystemet eller eksamensskolen, og udvikling af formativ evaluering er ikke identisk med en afvisning af den summative funktion. Projektet er at udvikle en *bedre balance* mellem formativt og summativt og at etablere et værktøj der gør det muligt at etablere adskilte rum for de to funktioner, men på grundlag af en accept af det gensidigt betingende forhold imellem dem. Det er således en pointe hos Black & Wiliam at spændingen mellem formativ og summativ må løses, og at der må etableres en balance som sikrer at lærere ikke enten fravælger ansvaret for at skulle tilgodese begge funktioner eller bringes i den uholdbare situation at skulle administrere dobbelte registrerings-systemer for elevernes læring.

Balancen mellem formativt og summativt hænger sammen med diskussionen om hvilke former for information der udsiger noget afgørende om elevers faglige standpunkt. Lev Vygotsky (1978) problematiserede den type standard intelligensstestning som isolerer barnet i en konkurrencepræget testsituation for at måle dets aktuelle præstationsniveau, og hvor forsøg på samarbejde med andre forstås som snyd. En sådan test undersøger barnets udviklingsniveau retrospektivt. En intelligensstest som orienterer sig fremad, 'prospektivt', må ifølge Vygotsky stille barnet over for et problem som det ikke uden videre kan løse, og stille hjælp til rådighed for barnet. Barnets 'zone for den nærmeste udvikling' konstitueres af barnets måde at

søge hjælp, at udnytte sine omgivelser, stille spørsmål til andre for at løse problemet (Vygotsky 1978: 85ff.). En registrering af barnets zone for den nærmeste udvikling repræsenterer dets potentialer for udvikling og udsiger ifølge Vygotsky langt mere præcist hvad barnet kan, end isolerede præstationer. Han giver således en teoretisk begrundelse for at inddrage dokumentation af formative undervisnings- og samarbejdsprocesser i den summative evaluering.

Portfolioevalueringens projekt er at skabe en balance mellem formativt og summativt der bygger på såvel en klar adskillelse i tid og rum som tydeliggjort sammenheng i evalueringens indhold. Man kan sige at projektet er at holde summativt tænkning ude fra formativt orienteret evaluering og at give summativ evaluering et mere formativt indhold.

Lauvås & Jakobsen (2002: 95) hævder at styrkelse af den formative evaluering vil være mere virkningsfuld til at højne studiekvalitet på de videregående uddannelser end forbedring af den summative, og at man vil opnå en endnu sterkere effekt hvis man kan få den formative og den summative evaluering til at komplettere hinanden. De har fokus på eksamensformer i de videregående uddannelser, men deres analyser og begreber har også relevans for portfolioforsøget og den kvalificering af de afsluttende årskarakterer som er målet for dette.

Lauvås & Jakobsen opstiller en liste der anskueliggør bredden af krav og hensyn som indgår i evaluering, og som derfor kan bruges som grundlag for analyse og sammenstilling af forskjellige prøveformer (op.cit: 52):

Aspekter ved evaluering	Beskrivelse
<i>Legitimitet:</i>	Studenter, lærere, administrasjonen, potensielle arbeidsgivere, o.a. aksepterer evalueringen som rimelig og rettferdig.
<i>Standardisering:</i>	Evalueringssituasjonen er så lik som mulig for alle studenter (tid, oppgaver, utstyr, osv.).
<i>Objektivitet:</i>	Det sørges for at bare det »objektet« evalueres som er ment å skulle evalueres (kunnskap, ferdigheter, osv.) og ikke noe annet (personlig vennskap, slektskap, arbeidsrelasjoner, osv.). Anonymisering brukes ofte for å få til dette.
<i>Reliabilitet:</i>	Det settes inn tiltak for å sikre presisjon i evalueringen (mht evalueringsskala) og mellom vurderingene til ulike personer som evaluerer.

<i>Målrelevans (indre validitet):</i>	Evalueringen er designet slik at den dekker det området som skal evalueres, både mht innholdsområder og nivå. Bedømmerne skal bruke de samme kriterier, tolkninger og forståelse.
<i>Ytre (økologisk) validitet:</i>	Det som bliver evaluert er relevant i forhold til utdanningens totale formål; den kunnskap/kompetanse som utdanningen skal gi.
<i>Praktiske sider:</i>	Det er optimal balanse mellom ressursbruk (budsjett, arbeidsmengde, tilgjengelige evaluatore, tid til å utføre evalueringsarbeidet, osv.) og omfanget på modulen/kurset (vektall, innholdets karakter, osv.).
<i>Formative aspekt:</i>	Intensjonen er at evalueringen skal fremme studentenes læring i tillegg til den fungerer som kontroll.
<i>Retssikkerhet:</i>	Såvel studentenes som bedømmernes juridiske rettigheter ivaretas for å forebygge og minimalisere vilkårlighet og overgrep.
<i>Konfidensialitet:</i>	Det sikres at sensitive data ikke spres.
<i>Offentlighet:</i>	Det sikres innsyn og åpenhet i evalueringen slik at minst mulig foregår bak lukkede dører, unndratt innsyn.
<i>Kommunikasjon:</i>	Evalueringen legger opp til dialog om hva som er relevant kunnskap og om kriteriene som evalueringen skjer ut fra.

Lauvås & Jakobsen peger på prøvning på grundlag af dokumentation, dvs. portfolioevaluering, som den nyere evalueringsform der påkalder sig størst international opmærksomhed. Hensigterne med denne eksamensform er at tilgodese interesser som netop ikke prioriteres i de traditionelle eksamensformer: at gøre vurderingen så autentisk som muligt, at gøre dokumentation til en integreret del af kundskabs- og kompetenceudviklingen og at udforme evalueringsordningen så den har maksimalt positiv tilbagevirkning på undervisningen.

En sammenstilling af traditionelle afsluttende eksamensformer med portfolio som eksamensform viser hvorledes de to former prioriterer ganske forskjellige hensyn (op.cit: 63):

Eksamen i form af afsluttende prøver prioriterer: <ul style="list-style-type: none"> • indre validitet • standardisering • objektivitet • reliabilitet 	Eksamen i form af dokumentation ved portfolio prioriterer: <ul style="list-style-type: none"> • ydre validitet • offentlighed • kommunikation • formative hensyn
--	--

Følgende hensyn bliver tilgodeset lige godt af de to eksamensformer:

- legitimitet
- retssikkerhed
- praktiske og økonomiske hensyn

Opstillingen illustrerer at der i lille grad er tale om sammenlignelige prøveformer, men snarere om to forskellige evalueringsparadigmer, og at den store interesse for portfolioevaluering altså repræsenterer et paradigmeskifte i synet på evaluering.

Wiliam (2000) supplerer denne analyse med et forslag om skift i fokus for summativ evaluering. Han ser selvevaluering som en mulig nøgle til at dæmpe spændingen mellem formativ og summativ evaluering. Frembringelse af dokumentation er ifølge ham det mest problematiske aspekt i spændingsforholdet mellem formative og summative evalueringsfunktioner. I summativ evaluering frembringes dokumentation på måder som antages at sikre repræsentativitet og validitet, men denne intention undermineres af den velkendte historie om at lærere underviser med henblik på eksamen («teaching to the test») og elever og studerende målretter deres studier mod eksamen. For at styrke kvaliteten af den summative evaluering foreslår Wiliam at interessen i kvalitets*kontrol* ændres til interesse i kvalitets*sikring* og større bredde i dokumentation. Dette vil flytte evalueringens fokus fra kvaliteten af et præstationsaspekt til kvaliteten af selvevaluering. Wiliam hævder at fokus på dokumentation af selvevaluering både vil styrke den formative evaluering i undervisningen og kvalificere den summative evaluering.

Lauvås & Jakobsens analyse peger på at portfolioevaluering ikke bare kan *mere af det samme*, men *noget andet* end traditionelle prøveformer. Overføres denne analyse og Wiliam's forslag om fokusskift til portfolioforsøget hvor portfolioerne er grundlag for årskaracteren, ville konsekvensen være at hovedvægten i bedømmelsen af portfolioerne skulle ligge på deres dokumentation af selvevaluering.

Selvevaluering og evalueringskriterier

Selvevaluering er ikke en mulighed eller en særlig raffineret specialitet, men er essentiel for læring (Black & Wiliam 1998: 48). I Black & Williams surveyundersøgelse af evaluering for læring dokumenteres

det i en lang række af studier at præstationsstandarder vil kunne løftes betydeligt hvis lærere kan organisere rammer for selvevaluering og for styring af egne læreprocesser (Black & Wiliam 1998, Wiliam 1998).

Denne pointe udfoldes hos Sadler (1983) som hævder at 'intelligent' akademisk læring sker når en person ved hvad der skal præsteres, arbejder med måder at gøre dette på og kan afgøre hvornår der sker fremskridt. Sadler refererer specifikt til universitetsundervisning i humaniora og samfundsvidenskab hvor komplekse læreprocesser udmøntes i skriftlige produkter som bliver bedømt ud fra et multipelt sæt af kriterier. Selvevaluering kobles her som hos Wiliam (1998) til en uddannelsessituation hvor præstationskriterier og -standarder er givet, og hvor projektet er at (gen)kende disse, at relatere dem til eget arbejde og at kunne operationalisere denne viden så der kommer bedre præstationer ud af det.

Kernen i arbejde med selvevaluering og kammeratevaluering er de kvalitetskriterier og standarder som evalueringen skal bygge på. Kriterier er karakteristiske træk som bruges til at *genkende* kvalitet, mens standarder er grundlag for at bedømme *grad* af kvalitet (Klenowski 2002: 28). Målet med en faglig læreproces er at tilegne sig og kunne operationalisere kriterier for faglig kvalitet på en sådan måde at der opnås en høj standard. Generelle *standarder* er et ærinde for den summative evalueringsfunktion eftersom man inden for en formativ kontrakt vil operere med forbedringer i forhold til det udgangspunkt og den udviklingszone den enkelte elev har, dvs. med individuelle standarder. Generelle *kriterier* er imidlertid et ærinde for såvel den formative som den summative evaluering fordi de giver et nødvendigt grundlag for evaluering uanset evalueringsformål.

Sadler (1983) udvikler fire typer af kriterier for akademisk arbejde: regulerende, logiske, præskriptive og konstitutive kriterier.

- *Regulerende* kriterier udstikker krav til længde, layout, struktur, konventioner for sprog og stavning og for tekstformater af forskellig slags.
- *Logiske* kriterier udspringer af en bred og generel kulturel ramme for akademisk arbejde og udstikker kriterier for forskellige typer af ræsonnementskæder såsom at begrunde påstande, at bevise udsagn, at nå konklusioner. Der stilles krav om præcision og lo-

gisk struktur samt om at et ræsonnement eller en problemløsning kan følges af andre i andre sammenhænge.

- *Præskriptive* kriterier refererer til normative udsagn om godt og dårligt som er bundet til definitioner og erfaringer i en bestemt kontekst. De kan have betegnelser som 'sammenhæng', 'originalitet', 'læselighed', men det pågældende princip eller kriterium kan kun identificeres gennem erfaringer med konkrete eksempler. Præskriptive kriterier kan være nyttige når det drejer sig om at genkende træk, men de kan ikke bruges til at generere specifikke kvaliteter i tekster.
- *Konstitutive* kriterier tjener til at definere faget eller disciplinen. De er baseret på konsensus blandt fagets udøvere om begreber, kategorier og metoder. Det er faglige praksisser som gør faget genkendeligt og identificerbart og adskiller det fra andre faglige praksisser.

De fire kriterietyper falder i to grupper. Regulerende og logiske kriterier refererer til empiriske, dokumenterbare træk i præstationen, mens præskriptive og konstitutive kriterier i langt højere grad er kontekstbundne og hviler på subjektive afgørelser. Her er kvalitetsstandarder svære at specificere. Der er tale om et kontinuum, ikke om kvantificerbare størrelser.

Sadler taler for vigtigheden af at eksplicitere kriterier, og særligt *konstitutive* kriterier skal have høj prioritet. Men mens regulerende og logiske kriterier ikke er vanskelige at eksplicitere, gælder det for de præskriptive og konstitutive kriterier at deres kontekst- og kulturspecifikke karakter gør at det der uden videre giver mening for den faglige ekspert, ikke nødvendigvis kan forstås og bringes i anvendelse af den faglige novice. Faglige kriterier hviler på en konsensus i fagfolkenes fortolkningsfællesskab, og detaljer forbinder sig her med en helhedsforståelse af fagligheden. Det betyder dels at eksplicite kriterier kan banalisere en kompleks sammenhæng, dels at beherskelse af enkeltstående kundskabsaspekter ikke nødvendigvis som trappetrin eller byggeklodser fører til helhedsforståelse.

For at studerende og elever kan bevæge sig ind i fagligheden, må de ifølge Sadler have erfaring i at arbejde med kriterier selv og derigennem forstå dem indefra. Sadler peger på to måder at facilitere dette på: studerende skal have adgang til at studere modeleksem-

pler, inklusive lærerkritik på disse, og de skal have lejligheder til at evaluere kammeraters arbejde.

Faglige kriterier vil i løbet af et samlet undervisningsforløb blive udviklet i en progression som tager højde for at alt ikke kan ekspliciteres, og at alt ikke kan ekspliciteres på én gang. Kriterier som gøres operationelle i forbindelse med et givet arbejde og evalueringen af det, kalder Sadler *manifeste*. De kriterier som enten endnu ikke har været introduceret, eller som over tid har etableret sig som en del af fagkulturen, kaldes *latente*. Latente kriterier bliver operationelle enten gennem en bevidst progression i undervisningen, eller fordi de dukker op hos avancerede elever og anerkendes som særlige kognitive spring. Kunsten i evaluering for udvikling og forbedring er at frembringe en effektiv og delvist reversibel progression i hvilken kriterier bliver oversat fra latente til manifeste og til latente. Målet er at kriterierne bliver operationelle som tavs viden for eleverne (op.cit: 72).

Internationale studier viser at lærere i højere uddannelser ofte har en implicit forståelse af kvalitetskriterier og standarder uden at de er i stand til at sætte ord på dem. Omvendt savner studerende og nye censorer eksplicite kriterier (Wittek & Dysthe 2003: 140). Dette billede kan formentlig uden videre overføres på de gymnasiale uddannelser i Danmark. Meget taler således for at arbejde med at eksplicitere kriterier for kvalitet. Såvel norske evalueringsforskere som Sadler anbefaler at kriterier for kvalitet drøftes og bruges i undervisningen, og at man på den ene side arbejder med generelle kvalitetskriterier inden for fagene og på den anden side arbejder med at kontekstualisere dem (op.cit: 142).

Kriterier for kvalitet i skriftlige produkter er mangesidige og udvikles gennem erfaring både hos den enkelte underviser og i den faglige kultur som denne tilhører, og en liste over kriterier vil aldrig være udtømmende. Det vil ikke være muligt at specificere alle relevante kriterier for et stykke arbejde på forhånd, og dette er ifølge Sadler heller ikke ønskeligt:

In academic learning, it is not absolutely essential that teacher and student share identical conceptions of quality, but it is reasonable to expect general conformity, otherwise the roles of teacher and learner make no sense. However, specific variation is not only inevitable, it is desirable. It

authorizes originality and creativity, and leaves open the possibility that the performance of the learner may be better than the teacher's. (Sadler 1983: 66f.)

Anvendelsen af kvalitetskriterier og standarder er, som det fremgår, en kompleks sag. Ikke bare er antallet af kriterier stort og uoverskueligt såvel i produktionsprocessen som i vurderingssituationen, men forskellige undervisere vægter og kombinerer kriterier forskelligt. Der er endvidere situationer hvor selv de bedste regler må brydes for at gøre det muligt at anerkende aspekter hvis kvalitet netop hænger sammen med brud på reglerne. Endelig er der kriterier som ikke kan specificeres, men som tilhører den tavse viden hos eksperterne. Netop derfor er det afgørende at studerende og elever engageres i evalueringsaktivitet, både ved at der skabes rum for diskussioner og afvejsninger af kriterier og evalueringsaktiviteter, og gennem konkret erfaring med gensidig evaluering og selvevaluering:

Unless learners are insiders who share the evaluative schemata of the connoisseur-teacher, they are mere consumers of evaluations and have no alternative but to rely on the authority and competence of the judge. (Op.cit: 68)

Sadler diskuterer det problem at elever og studerende tilsyneladende ikke lærer af tidligere arbejder og lærerkommentarer, og peger på at årsagen hertil kan være at eleven simpelthen ikke ved hvordan man foretager de forbedringer som anbefales af læreren. Løsningen er at sætte de studerende til at gennemføre forbedringen i praksis, altså at ansøre og give lejligheder til at bearbejde og genaflevere opgaver, og erstatte 'one shot' evalueringen med løbende vejledning og respons. Her kvalificeres også læreres arbejde med at give kommentarer på elevarbejder:

A severe test of whether a teacher's evaluation of student work is adequate is to ask if, when the shortcomings which have been noted are eliminated, the work should be judged »excellent«. (Op.cit: 76)

Portfolioforsøget har særligt fokus på arbejdet med kammeratevaluering og selvevaluering, og den kompleksitet som ifølge forskningen knytter sig til arbejdet med kriterier og anvendelsen af disse i praksis, dokumenteres her meget tydeligt. Imidlertid udvikles der i

forsøget en helt særlig tilgang til arbejdet med latente og manifesterede kriterier hvor eleverne selv medvirker i ekspliciteringen af disse. Dette didaktiske projekt sammenkobler på varierende vis en række didaktiske genrer: afprøvninger uden eksplicite kriterier, studier af erfaringer, studier af eksisterende genremodeller, 'kalibrering' gennem brug af de andres erfaringer, udvikling af kvalitetskriterier og responsark, gensidig respons, lærerrespons, forbedring og fornyet respons, refleksion over læreprocesser.

Evalueringskultur

Evaluering er et dominerende aspekt i undervisningspraksis. Den er tæt koblet med lærerautoriteten og med lærernes kontrol med den faglige kundskab i klasseværelset. En kendt undersøgelse af klassesamtalens sproglige 'grammatik' fra midt i 70'erne viste et gennemgående diskursivt mønster: (lærer)Initiativ – (elev)Respons – (lærer)Evaluering (Sinclair & Coulthard 1975, her fra Lindblad & Sahlström 2000). I dette samtalemønster fastslår læreren løbende – på allehånde mere eller mindre direkte måder – hvad der er god og rigtig kundskab. Samtalemønstret, og den rollefordeling mellem lærer og elever som knytter sig til det, er kulturelt rodfæstet i en undervisningskultur hvor læreren løbende kontrollerer om eleverne har tilegnet sig den faglige viden i det format som læreren spørger efter.

Det ændrede evalueringsparadigme som er introduceret her, forbinder sig med et andet læringssyn og et andet syn på lærerens opgave. Læreren ses her som kundskabskilde og faglig autoritet, men også som den der er ansvarlig for at eleverne udfordres til aktive mentale og sociale læreprocesser. Hvis eleverne skal have mulighed for at opøve evnen til at evaluere eget og kammeraters arbejde, er det nødvendigt også at etablere arbejdsformer hvor den lærerfaglige autoritet ikke manifesteres hele tiden. Undersøgelsen af de israelske børns brug af feedbackformer (ovenfor side 18f.) viste at dette også drejer sig om at etablere en evalueringskultur hvor de formative og summative evalueringsfunktioner ikke blandes sammen.

Evalueringshandlingerne kan fortolkes både formativt og summativt, afhængigt af hvilken 'kontrakt' der foreligger i situationen. Mens den formative kontrakt sætter fokus på egen læring og udvikling,

sætter den summative fokus på status og konkurrence i forhold til andre. Dette kan illustreres ved at pege på den status som *fejl* har i henholdsvis summativ og formativ evaluering. Inden for en formativ kontrakt ses fejl som søgende og eksperimenterende skridt ud i ny faglig forståelse. De skal derfor eksponeres, studeres og arkiveres for at gøre det muligt at lære af dem. Inden for en summativ kontrakt ses fejl som svagheder ved præstationen. Det er derfor ikke en klog elevstrategi at fremvise fejl. Eleven må tværtimod søge at skjule svagheder og skyde styrker i forgrunden når det drejer sig om at få en god karakter. Forholdet mellem elev og lærer er derfor også forskelligt i de to kontrakter. Inden for en summativ kontrakt må den der evaluerer, holde afstand som en neutral dommer for at sikre lighed og retfærdighed. Når der arbejdes inden for en formativ kontrakt, er den der evaluerer, tæt på den lærende og involveret i læreprocessen. Denne analyse fremhæver nødvendigheden af at etablere evalueringskulturer der gør det muligt og attraktivt for både elever og lærer at arbejde i 'karakterfri rum' og med tydelige kontrakter for lærer-elevrelationer og evaluering.

Portfolioevaluering fungerede i nærværende forsøg som et medium for kulturforandring i danskundervisningen. Skønt portefolierne i forsøget udelukkende var knyttet til det skriftlige arbejde og førte frem til en skriftlig karakter, blev den evalueringskultur der knyttede sig til portefolierne, overført på det mundtlige arbejde i klassen. Udvikling af kvalitetskriterier, selvevaluering og kammeratevaluering blev fx ifølge læreren også taget i brug i forbindelse med tekstlæsningen.

Portfolioevaluering

En portfolio kan beskrives som en systematisk og målbevidst udvælgelse af elevarbejder der komponeres, samles og udvælges af eleven selv. Den demonstrerer elevens interesser og indsats, lære- og arbejdsprocesser, fremskridt og præstationer inden for et eller flere områder over en bestemt tidsperiode. Virkningsfuldt læringspotentiale får portefolien når den også indeholder elevens egen refleksion og selvevaluering i forbindelse med såvel udvælgelse af arbejder som læreprocesser. Den kan endvidere understøtte elevens målorientering ved at rumme udpegning af fremtidige udfordringer (Linnakylä 2001: 146).

Portfolioevalueringens tre nøgleaktiviteter er *indsamling*, *udvælgelse* og *refleksion* (Hamp-Lyons & Condon 2000). Eleverne samler dokumentation fra undervisningens arbejds- og læreprocesser i en proces- eller arbejdsportfolio, og på et givet tidspunkt når elevernes faglige niveau skal bedømmes, udvælger eleverne fra procesportfolien tekster der dokumenterer de kompetencer og den kundskab som kræves. Disse samles i en præsentationsportfolio, og i denne angiver eleverne i en selvevaluerende refleksionstekst hvorfor netop disse tekster er udvalgt, og på hvilken måde de dokumenterer hvad der kræves dokumenteret.

Portfolioevaluering giver stor validitet i karaktergivningen fordi portfolier giver muligheder for at frembringe en bred dokumentation af læring. Portfolier kan vise vækst og udvikling over tid. De skaber rammer for vedvarende fagligt engagement og tillader indblik heri. De sætter elever i en position hvor de skal udvælge indhold til portfolien, og dokumenterer herigennem forståelse og holdninger til læring. Endelig giver de eleverne mulighed for at interagere med og reflektere over deres arbejde og producerer derigennem vidnesbyrd om læringsstrategier og metakognition (Davies & LeMahieu 2003).

Portfolioevaluering forvaltes forskelligt afhængigt af hvilke lærings-syn, fag, undervisningskulturer mv. den forbindes med. I Norge og Sverige har der eksempelvis etableret sig to traditioner, en fagdidaktisk tradition og en tradition der er orienteret mere mod elevers individuelle vækst. Det portfolioforsøg som er i fokus i denne rapport, er mest inspireret af den norske, fagdidaktiske model. I Norge har portfolioevalueringen i de senere år været kerne i udviklingsprojekter i læreruddannelsen og andre videregående studier. Interessen er i denne tradition rettet mod den læring der finder sted i fagkulturer. Her er der særligt fokus på sproget som bærer af kulturen og som medium for elevernes læring, og sociale læreprocesser ses som forudsætning for mentale læreprocesser. Den svenske tradition udspringer i højere grad af portfolioarbejde på folkeskoleniveau. Her organiseres portfolierne som et individuelt udviklingsprojekt på tværs af fag og med større vægt på almene, sociale og personlige kompetencer. Interessen er i udgangspunktet elevers kognitive udvikling, dvs. mentale læreprocesser (Ellmin 2001).

Portfolioevaluering åbner sig som nævnt ovenfor (s. 16f.) for forskel-

lige uddannelsesmål og uddannelsesideologier. Klenowski (2002) argumenterer imod en instrumentel tilgang hvor selve portfolioerne bliver målet. Hun henviser til John Deweys forestilling om mål som kontinuerede og vedvarende menneskelige aktiviteter og understreger at det er vigtigt at fastholde et handlings- og udviklingsperspektiv for arbejdet med portfolioevaluering:

In describing the criteria of good aims Dewey indicates that the term 'end in view' is suggestive of termination or conclusion of some process. 'Strictly speaking, not the target but *hitting* the target is the end in view' (Dewey 1916: 123). Dewey did not accept the separation of ends from means. This is true for the use of portfolios. It is not the product in isolation but both process and product that are important. Current assessment systems that support educational aims by focusing rigidly on targets to the detriment of student and teacher agency – choice of means and processes of action – *have got it wrong*. (Klenowski 2002: 4. Henvisningen er til John Dewey (1916): *Democracy and Education: An introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan).

Portfolioforsøget er i god overensstemmelse med denne formaning. Den heftige tone i Klenowski-citatet viser hvor stærkt diskussionen står i England mellem den dominerende testorientering i evalueringsformerne og alternative evalueringsformer som portfolioevaluering. Denne diskussion er i Danmark sat på dagsordenen i forbindelse med indførelsen af tests i folkeskolen, men er endnu ikke i denne skikkelse nået til gymnasiet. Diskussionen mellem en mere instrumentel kompetence- og kanontænkning og en mere udviklings- og handleorienteret dannelses-tænkning udfolder sig imidlertid også i de gymnasiale uddannelser. Dewey bidrager i citatet med en væsentlig diskussionsparameter: er målet kun '*målet*', eller er det '*at ramme målet*'?

Teori om skrivning og læring

Den russiske udviklingspsykolog Lev Vygotsky viste at kundskab er indlejret i kulturens værktøjer: sprog, tal, symboler og andre tegnsystemer. Han så sproget som det vigtigste kulturelle værktøj. Når vi bruger sprog, bliver vi en del af kulturen og er samtidig med til at forme den (Vygotsky 1971). Skriftsproget så Vygotsky som tæn-

ningens teknologi. Det skyldes at skrivning gør det nødvendigt at 'oversætte' fra de indre tankers flydende, underforståede og associationsrige sprog til skriftsprogets etablerede og eksplicite betydninger. Skrivning er således i sig selv begrebsdannelse og læring.

Kommunikationsteoretisk tilgang til skrivning

Vygotsky er en central reference når man vil indkredse forholdet mellem skrivning og læring. I hans opfattelse af skrivning som en tænkingens teknologi ligger at skrivning er produktion af viden. I et semiotisk og kommunikationsteoretisk perspektiv kan skrivning ses som en betydningsdannende aktivitet med tre aspekter hvor produktion af viden er det ene, og hvor produktion af identitet og kultur er de to andre.

Det at kommunikere bidrager ifølge den engelske uddannelsesforsker Günther Kress også til identitetsdannelse (Kress 1998). Når vi kommunikerer, trækker vi på de af kulturens udtryksressourcer som står til rådighed for os. Men vi giver dem form efter vores eget kommunikationsprojekt og gør dem derigennem til en del af vores eget udtryksrepertoire. Når de personlige udtryksressourcer udvides, udvides de kognitive dispositionsmønstre og dermed subjektiviteten. Med Vygotsky sættes fokus på skrivning som medium for produktion af *viden*, med Kress på kommunikation som medium for *identitetsdannelse*. Med sprogfilosoffen Mihail Bakhtin fokuseres på sprog og kommunikation som medium for *dialog*. Ifølge Bakhtin er selve tilværelsen dialogisk. Sproget bærer i sig et væv af stemmer som genlyder og med-betyder i tale og skrivning (Bakhtin 1986). Bakhtin så ytringen som sprogets grundenhed. En ytring kan være et udråb, og den kan være en hel bog. Når vi ytrer os, er vi i dialog med de stemmer der allerede er vævet ind i sproget, men også tilhøreres eller læseres stemmer giver genlyd i ytringen. Vi forestiller os dem og deres fortolkning og kommer den i møde.

Teoretisk indkredses således gennem Vygotsky, Kress og Bakhtin kommunikationens og betydningsdannelsens tre grundaspekter: indhold, form og funktion. I en ytring er disse altid samtidig til stede, men ytringen kan have dominans af et eller to af aspekterne, og analytisk kan der fokuseres på dem hver for sig. Ytringer er altid unikke og bundne til konkrete situationer, men de taler aldrig ud i et

tomrum. De taler ind i situationer der er formet af bestemte genreforventninger. Genrerne taler med, med-betyder, i ytringerne, men samtidig kan den enkelte ytring i kraft af at den altid principielt er ny og enestående, potentielt udvide og ændre genren. Forholdet mellem ytring og genre er forholdet mellem det nye og det kendte.

Med begreberne ytring og genre kan man analysere undervisning og læring som kommunikationsmønstre hvor elever socialiseres ind i faglige og didaktiske genrer, men samtidig diskuterer med og former den givne faglighed. I sådanne processer er skrivning særlig interessant fordi kommunikationen her får permanens og underlægges en høj grad af sproglig opmærksomhed.

Med Vygotsky, Kress og Bakhtin ses sprog og kommunikation som bærer af kultur i bred forstand, men også som medier for læring, for identitetsdannelse og for produktion af betydning og kultur. I forhold til skrivning og skriveundervisning kan den kommunikationsteoretiske tilgang udvide klassiske og grundlæggende kompetencemål med såvel lærings- som dannelsesmål. Spørgsmålet til danskundervisningen med portfolioevaluering bliver i forlængelse heraf hvad det betød at evalueringsdimensionen blev så markant integreret med læring og undervisning.

Sociokulturel læringsteori

Juul Jensen henviser til den norske uddannelsesforsker Olga Dysthe når hun begrunder sit læringsteoretiske ståsted (Juul Jensen 2000). Dysthe har markeret sig med et sociokulturelt syn på kundskab og læring som hun også har etableret som et teoretisk grundlag for portfolioevaluering (Dysthe 2001 og 2003). Hun begrunder sin vægtning af det sociokulturelle perspektiv med at det er inden for denne retning der i dag findes mest teoretisk refleksion omkring evaluering (Dysthe 2003: 40). Dysthe henviser til Vygotsky og Bakhtin samt nyere læringsteoretikere der har videreudviklet disses tænkning til teorier om læring knyttet til dialog/kommunikation og betydningsdannelse. Hun fremstiller sammenhængen mellem lærings- og evalueringssyn:

I kortform kan vi seie at eit behavioristisk syn støttar opp om eit kvantitativt syn på kunnskap og læring der vurdering betyr å måle kor mykje kunnskap og ferdigheiter den lærande har tileigna seg på eit fagområde. Ei

kognitivt fundert vurdering legg vekt på om den lærande forstår generelle prinsipp på eit fagområde og kan bruke høvelege metodar og strategiar i problem- og oppgåveløysing. Eit sociokulturelt eller situert perspektiv understrekar at vurdering er ein integrert del av læringsaktiviteten og kvaliteten på den lærande si deltaking inngår i vurderingsgrunlaget. (Dysthe 2003)

Opfattelsen af undervisning som kommunikation, betydningsdannelse og vidensproduktion forbinder kommunikationsteori og skrive-teori med sociokulturel lærings- og evalueringsteori. Sociokulturelle teorier om læring udspringer af kognitive læringsforestillinger, men sætter fokus på den læring der finder sted i rummet mellem individet og det sociale, og dermed på den læring der medieres af sprog og andre tegnsystemer. For kognitivt baserede forestillinger om læring skabes kundskab kontinuerligt når mennesker approprierer viden ved at knytte den sammen med den viden og de forestillingsskemaer som de i forvejen besidder. Sociokulturel læringsteori udvider det kognitive fokus med feltet mellem individ og kultur. Sprog forstås her som kommunikation og betydningsdannelse og ses som det fælles medium for indre kognitive processer og dialog. De lærende forbinder sig med og bidrager til kundskabsproduktion gennem brugen af sprog og andre kommunikationsformer, og kundskab skabes således gennem dialog og interaktion mellem mennesker og mellem mennesker og kulturelle medier.

Brugen af sprog i kommunikation og betydningsdannelse ses som kernen i kundskabsudviklingen. Den faglige kundskab i en skoleklasse er repræsenteret i kommunikationen, og den (re)produceres til stadighed gennem kommunikationen. Derfor er *deltagelse* læringens kerneudtryk, hvad enten den har form af tavs refleksion eller aktiv kommunikation. Læring er knyttet til deltagelse i praksis- og fagfællesskaber, og kundskab udvikles og får eksistens i de kommunikative processer i klasserummet. Kundskab etableres som en faglig kultur som den enkelte har andel i og er medproducent af. At lære et fag drejer sig derfor ikke bare om at lære et fagligt indhold, men også om at blive socialiseret ind i fagets tænkning og fagkulturen. Med et sociokulturelt udgangspunkt består produktiv undervisning i at etablere didaktiske rammer for interaktion, dialog og kundskabsudvikling sådan at elever kan indgå i ydre og indre dialoger om og med den faglige kundskab.

Sprog og kommunikation formes af den sociale praksis den finder sted i. Man skriver forskelligt i dansk og i biologi, og der er forskel på at deltage i en klassesamtale og i en samtale over middagsbordet i familien. Bakhtin skriver at de forskellige sammenhænge vi færdes i, udvikler deres egne talegenrer, dvs. mønstre for sproglig handlen i bestemte sociale situationer (Bakhtin 1986). På samme måde udvikler skolefagene deres særlige sæt af fagdidaktiske genrer som en kombination af de faglige metoder og de arbejdsformer som har vist sig særligt produktive i de konkrete undervisningsfag.

Sociale genrer fungerer som en form for kompetence til handlen inden for den givne sociale ramme. De bliver først synlige når genre-normerne bliver brudt. Det gælder også ofte for de faglige genre-normer. Lærere, og ofte også elever, reagerer intuitivt på genrebrud, men der eksisterer ikke altid en eksplicit viden i klasserummet om fagets genre-normer. I portfolioforsøget blev der imidlertid udviklet en didaktisk praksis hvor genre-normer blev ekspliciteret og udviklet som en kollektiv og distribueret faglig viden. Det sociokulturelle udgangspunkt blev her og på andre måder udviklet og konkretiseret, og det spørgsmål som det sociokulturelle teoriudgangspunkt fører frem til, er således hvordan læring gennem deltagelse i social praksis blev kvalificeret og værdsat i portfolioforsøget.

Skriveforskning og skrive-didaktik

I den internationale skriveforskning og skrive-didaktik indtrådte der omkring 1970 et paradigmeskift fra en normativ fokusering på den gode tekst til en forståelse af skrivning som en dynamisk betydningsskabende proces (Nystrand 2001: 115f.). Indtil omkring 1970 blev skrivning primært opfattet som et ærinde for undervisning, og fokus var på den færdige tekst og på idealttekster som normative modeller for skrivning. Fra slutningen af 60'erne opstod en skrive-pædagogisk bevægelse der arbejdede med skrivning som en individuelt frigørende, ekspressiv og udforskende proces (Hoel 1995: 48f.). Parallelt hermed udviklede der sig en egentlig empirisk og teoretisk skriveforskning hvor man satte fokus på skrivning som en kognitiv aktivitet og udvidede interessefeltet ud over undervisningen med studier af almindelige menneskers skriveprocesser (Nystrand 2001: 116). Den kognitive skriveforskning gennemførte eksperimentelle

studier af skriveprocesser og udviklede almene teorier om skrivningens kognitive dimensioner og potentialer.

Siden 1980'erne har en ny generation i skriveforskningen både i og uden for USA sprængt det almene, individfokuserede perspektiv som karakteriserede den ekspressive skrivepædagogik og den kognitive skriveforskning. Her studeres skrivning i en social kontekst inden for en bred variation af forskningstraditioner og videnskabelige tilgange. Skrivning forstås som en betydningsskabende proces der formes af og bidrager til at forme den sprogligt-social kontekst den er en del af.

Skriveforskningen i og uden for USA har i de senere tiår uddifferentieret sig i forskellige retninger. Der er imidlertid nogle hovedmønstre som de forskellige retninger og skriveforskningsmiljøer orienterer sig i forhold til. Hvor det første paradigmeskift satte skel mellem på den ene side den tekst- og normorienterede og på den anden side den kognitivt procesorienterede skrivediskurs, satte det næste skift skel mellem den kognitive og en socio-kontekstuel orienteret diskurs. Senere uddifferentieres inden for den socio-kontekstuelle diskurs en socialt kompensatorisk retning og en retning der fokuserer på balancen mellem det (sprog)handlende individ og den genrekultur der ageres indenfor.

Den amerikanske socio-kontekstuelle forskning orienterede sig mod antropologien. Den var en reaktion på og et opgør med den kognitive psykolingvistiske retning. Jerome Bruner har karakteriseret de to traditioners opfattelser af bevidstheden som 'computerisme' og 'kulturalisme'. I den kognitive tradition som blev videreudviklet af datavidenskaben, opfattes hjernen som en computer der behandler en given information, og betydningsdannelse forstås som et systemisk bevidsthedsfænomen. Her er forskningsinteressen hjernens funktion som et selvberørende system. I den kulturelt orienterede tradition forstås bevidsthed som et fænomen der både konstitueres af og realiseres gennem brugen af menneskelig kultur. Her er forskningsinteressen betydningsdannelse som et felt der forbinder individet og kulturen (Bruner 1998: 47ff.). Bruner viser hvordan de to traditioner repræsenterer henholdsvis en naturvidenskabelig, forklarende og en humanistisk, fortolkende tilgang. Hans pointe er at de to forskningstraditioner ganske vist er inkommensurable størrelser, men at de frembringer viden om bevidsthedens virkeformer

der komplementerer hinanden (Bruner 1998: 54f.). Bruners pointe kan man se udfoldet i praksis i skrivedidaktiske miljøer. I det praktisk-pædagogiske arbejde trækkes der typisk på både kognitiv og kontekstuel forskning. Den socio-kontekstuelle tilgang er imidlertid dominerende i nordamerikansk og nordamerikansk inspireret skriveforskning og skrivedidaktik. Skriveforskningen er her inspireret af pragmatisk og nyretorisk sprogfilosofi og har fokus på genre som den dynamiske strukturering af det kulturelle og det sociale.

Den engelsk-australske skriveforskning har semiotikken som sit grundlag og bygger på sprogforskeren Michael Hallidays systemisk-funktionelle lingvistik. Den australske genredidaktik har i væsentlig grad taget udgangspunkt i 'literacy'-behovet hos socialt marginaliserede befolkningsgrupper. Her ses det systematiske studium og tilegnelsen af kulturens og fagenes genrer som undervisningens middel og mål.

Historien om skriveforskningen har baggrund i 'den sproglige drejning' i sprogforskningen i 50'erne og 60'erne, båret af sprogforskere og sprogfilosoffer som Ludwig Wittgenstein, J.L. Austin og John Searle. Den sproglige drejning refererer til et skift i opfattelsen af sprog fra at se sprog som repræsentation af et indhold til at se sprog som handling og betydningsproduktion. Dette skift genkendes i skriveforskningen og skrivedidaktikken som et skift fra fokus på hvad sproget *repræsenterer* til hvad sproget *gør*. Den traditionelle skriveundervisning har fokus på indhold og grammatik. Sprogligt retter undervisningen sig mod korrekthed, dvs. mod sprogniveauer fra sætningen og nedefter. Sproget ses som en iklædning af indholdet, og skriveundervisning er primært formel færdighedstræning. Siden 70'erne er nye sproglige vidensområder trængt ind i skriveundervisningen, først og fremmest med fokus på sprogets og teksters funktion. Pragmatik og kommunikationsteori sætter fokus på sprogets funktion i det sociale rum. Retorikken er genopstået som 'nyretorik'. Genreteori og argumentationsteori er uddifferentieret som selvstændige vidensområder. Endelig er tekstlingvistikken udviklet med sit fokus på sproglige tekstniveauer over sætningen, på sammenhængen i tekster.

Den sproglige drejning kan også ses som den intellektuelle baggrund for skriveforskningens og skrivedidaktikkens fokusering på *skriveprocesser* som betydningsdannelse. Skriveprocesser er det slidsomme arbejde med at etablere en stemme i forhold til stoffet og genren, og

det skrivedidaktiske spørgsmål som rejste sig, kom følgerigtigt til at fokusere på den sproglige produktion af viden og på den skrivendes positionering i faglige genrer og diskurser.

Den procesorienterede skrivepædagogik som blev udviklet i USA fra 1970'erne, gjorde op med den traditionelle skriveundervisning hvor læreren gav opgaver for som blev skrevet individuelt derhjemme, hvor lærerrollen var bedømmerens, og hvor skrivning blev forstået som en lineær proces hvor færdigtænkte tanker kunne nedfældes med støtte i en disposition. Den procesorienterede undervisning havde interaktiv karakter. Læreren fungerede som vejleder under skriveprocessen, og eleverne samarbejdede i skrivegrupper. Autoriteten i forhold til teksten delte læreren med klasserummets diskursfællesskab. Skrivning blev forstået som en proces der foregik igennem rekursivt forløbende arbejdsfaser hvor tanker opstod gennem skrivningen, og hvor selvrefleksion og selvfremsstilling var en del af skriveprojektet.

I Danmark blev den procesorienterede skrivedidaktik introduceret omkring 1990 og siden udbredt i de gymnasiale uddannelser gennem et ministerielt efteruddannelsesprogram. Skrivning og skrivedidaktik har med lidt forskelligt fokus haft uddannelsespolitisk og ministeriel bevågenhed lige siden og har i særlig grad været et udviklingsområde i danskfaget (jf. Krogh 2003). Portfolioforsøget har sine rødder i dette udviklingsarbejde. Juul Jensen deltog således bl.a. i forsknings- og udviklingsprojektet *Når sproget vokser* (Juul Jensen et al. 1998). Karakteristisk for den danske udvikling af den procesorienterede skrivedidaktik er at fokuseringen på skriveprocesser førte til en voksende interesse for de funktionsorienterede sproglige vidensområder, genreteori, retorik, argumentationsteori og tekstlingvistik. Med udtryk hentet i fremmedsprogsforskningen åbnede den procesorienterede skrivedidaktik for et fokus på udvikling af elevernes *procedureviden*, dvs. deres praktiske gøren med skrivning, og dette førte til et behov for *deklarativ* viden knyttet til denne gøren (Tornberg 2001: 66ff.).

Den historiske skitse af skriveforskningens og skrivedidaktikkens udvikling stiller spørgsmål til portfolioforsøget om synet på sprog, om balancen i undervisningen mellem procedureviden og deklarativ viden, og om hvilke vidensområder der inddrages i skriveundervisningen. Endelig rejser den spørgsmålet om evalueringsprojektets betydning for disse forhold.

Det udvidede skrivebegreb – med fokus på refleksion

Et centralt aspekt af den kommunikationsteoretiske og procesorienterede tilgang til skriveundervisning var udvidelsen af skrivebegrebet, dvs. udvidelsen af »dansk stil« eller »skriftlige opgaver« til et bredt spektrum af skrivefunktioner og genrer. I det følgende sættes der fokus på nye skrivefunktioner.

Den procesorienterede skrivedidaktik refererede til en skelnen mellem to grundlæggende skrivefunktioner (jf. Vygotsky 1971): skrivning for at tænke og skrivning for at formidle. Tænkeskrivning indgik i skriveprocesser, men blev også, under betegnelsen logskrivning, udviklet som et didaktisk værktøj i undervisningen (jf. Juul Jensen et al. 1998). Tænkeskrivningens didaktiske ide er at udvikle interaktiv og reflekterende sproglig tænkning over stof, viden og arbejdsprocesser som er adresseret til eleven selv, og som, for så vidt den skal læses af andre, inklusive læreren, ikke underlægges bedømmelse som *tekst*.

Den form for tænkeskrivning som i særlig grad forbinder sig med evaluering, er metaskrivning om processer, refleksionsskrivning. Yancey (1998) har udviklet og undersøgt refleksionsskrivning som led i universitetsskrivning. Hun definerer 'refleksion' som på samme tid proces og produkt:

1. the processes by which we know what we have accomplished and by which we articulate accomplishment and
2. the products of those processes (eg, as in, »a reflection«). (Op.cit: 6)

Refleksion indebærer både et blik *fremad* mod mulige mål og et blik *tilbage* mod det sted vi kom fra, og ofte bringes de to bevægelser i dialog med hinanden. Refleksion bringer det kognitive, det affektive og det intuitive i spil med hinanden, og disse processer kan bruges til at teoretisere fra og over praksis:

Speaking generally, reflection includes the three processes of projection, retrospection (or review), and revision. For writing, it likewise includes three processes:

1. goal-setting, revisiting, and refining
2. text-revising in the light of retrospection
3. the articulating of what learning has taken place, as embodied in various texts as well as in the processes used by the writer. (Ibid.)

Yancey indkredser refleksionsbegrebet med henvisning til Dewey, Vygotsky og Polanyi, men videreudvikler først og fremmest organisationsteoretikeren Donald Schöns begreber om »reflection-in-action« og »reflective transfer«. Schön ser »reflection-in-action« som den professionelle gentænkning af sin praksis for at forandre denne. »Reflective transfer« er en form for generalisering af denne type erfaring:

In normal social science, the choice of questions, the selection of variables, and the design of experiments are all designed to produce externally valid causal generalizations of the covering law type. In contrast, causal inquiry in organizations typically centers on a particular situation in a single organization, and when it is successful, it yields not covering laws but prototypical models of causal patterns that may guide inquiry in other organizational situations – prototypes that depend, for their validity, on modification and testing »in the next situation.« »Reflective transfer« seems to me a good label for this kind of generalization. (Schön 1995: 97, her hos Yancey 2001: 13).

Yancey re-teoretiserer Schöns to begreber til tre adskilte, men forbundne, begreber og overfører disse på skriveundervisning og skrivelæring:

reflection-in-action, the process of reviewing and projecting and revising, which takes place within a composing event, and the associated texts

constructive reflection, the process of developing a cumulative, multi-selved, multi-voiced identity, which takes place between and among composing events, and the associated texts

reflection-in-presentation, the process of articulating the relationships between and among the multiple variables of writing and the writer in a specific context for a specific audience, and the associated texts. (Op.cit: 14f.)

Refleksion-i-handling kan være privat eller offentlig. Dens formål er at forstå den enkelte skrivebegivenhed i processen og finde mening i den. *Konstruerende refleksion* er et resultat af mangfoldige skrivebegivenheder. Den er almindeligvis privat og ofte uarticuleret. *Refleksion-i-præsentation* er offentlig. Den er det skriverbillede som forfatteren præsenterer for en anden. Almindeligvis ses refleksion-i-præsentation i den indledende selvpræsentation i portfolier. Den ligger genremæssigt i nærheden af brevet og essayet og forbindes typisk med evaluering.

Refleksion-i-handling har en kritisk distancerende funktion i forhold

til det som Schön kalder viden-i-handling. Viden-i-handling er den tavse, automatiserede viden der gør det muligt for os at klare hverdagssituationer hurtigt og effektivt. Gennem refleksion-i-handling tager vi kritisk stilling til både den konkrete situation og den viden der får os til at handle som vi gør. Refleksion-i-handling sætter en rekursiv og generativ proces i gang (op.cit: 24).

For skriveren udvikler refleksion-i-handling professionel ekspertise i skrivning. Den tvinger til at anlægge ikke bare en skriversynsvinkel, men også læserens synsvinkel på den fremvoksende tekst. Yancey beskriver erfaringer med forskellige former for refleksion-i-handling: »Writer's Memo« er en proces- og produktbeskrivelse skrevet umiddelbart efter færdiggørelse af et udkast (op.cit: 26ff.). »Talk to« er en selvevaluerende ledsagerefleksion hvor den studerende dels forholder sig til sin tekst fra forskellige perspektiver, dels forsøger at forudsige og diskutere lærerens kommentar (op.cit: 32ff.). »Response piece« er et svar fra de studerende på lærerkommentaren.

For læreren bidrager de studerendes refleksioner-i-handling på flere måder til forbedret indsigt i de studerendes skrivning og forbedret didaktisk praksis (op.cit: 43f.):

1. Kendskabet til konteksten for de studerendes skrivning modvirker tendensen til at læse deres opgaver op mod en idealt tekst hvad enten det er den læreren selv ville skrive, eller andre studerendes tekster.
2. Studerende tror ofte at professionelle skrivere kommer let og hurtigt til deres skrivning. Ved at iværksætte og interessere sig for refleksioner af denne type sender læreren også en meddelelse om hvad det vil sige at være skriver.
3. De studerendes observationer giver dem et sprog om deres egen skrivepraksis som er en identitetsdannende proces.
4. De studerendes refleksioner bidrager til at udvikle et sprog om skrivning som informerer både lærere og forskere. I refleksioner-i-handling forbindes den personlige sansning med den offentlige aktivitet og gør det muligt for forfatteren at fortælle sin egen udvikling.

Også for de studerende bidrager refleksion til indsigt i og forbedring af deres skrivepraksis gennem fire former for viden (op.cit: 44f.):

1. *Selv-viden*, dvs. viden om egen praksis, egne ritualer, strategier og erfaringer som skriver.
2. *Indholdsviden*, dvs. den dybere indsigt som stofbehandling i en skriveopgave fører med sig.
3. *Opgaveviden*, dvs. udvikling af et sprog om skriveprocesser og skrivning.
4. *Dømmekraft*. Denne form for viden indebærer analyse af egen skrivning og dermed også af sig selv som en sproglig konstruktion: erfaringer med at man som skriver positionerer sig forskelligt i forskellige tekster og til tider i forskellige dele af den samme tekst. Dømmekraft indebærer og forudsætter endvidere en sekvens af processer: for at kunne kritisere må man både kende sin tekst og kunne lide den. Endelig er dømmekraft essensen af ekspertise og dermed målet for enhver skriveundervisning.

Refleksion-i-handling bidrager ifølge Yancey til at gøre klasseværelset til et rum for en mangfoldighed af *intertekstualitet*:

Reflection-in-action helps make the classroom a place for multiple intertextuality – not only the Bakhtinian intertextuality of texts, but also the Vygotskyian intertextuality of contexts that students bring with them. (Op.cit: 47)

Yancey ser refleksion-i-handling som det medium der kan sætte forskellige former for »curriculum« eller læreplaner i spil med hinanden. De studerendes refleksioner forbinder de tre læreplaner som er til stede i et klasseværelse: den *levede læreplan* (»the lived curriculum«) som er produktet af de studerendes læring til det givne tidspunkt, den *leverede læreplan* (»the delivered curriculum«) som er designet af læreren i overensstemmelse med styredokumenterne, og endelig den *erfarede læreplan* (»the experienced curriculum«) som er den studerendes individuelt erfarede læreplan (op.cit: 18).

Konstruerende refleksion (»constructive reflection«) er Yanceys videreudvikling af Donald Schöns begreb »reflective transfer« (jf. ovenfor side 33) til skriveundervisningen. Der ligger således heri ideen om generalisering af enkelterfaringer til en form for prototypiske modeller for handling som kan afprøves i nye retoriske situationer. Konstruerende refleksion udspringer af refleksion-i-handling og

kan på den ene side ses som den kumulative effekt af refleksioner-i-handling over mange tekster, på den anden side bidrager den til en mere generaliseret respons til særskilte situationer (op.cit: 51). Konstruerende refleksion *medfører* således »reflective transfer«, dvs. en skrifters evne til at samle viden og anvende denne viden på lignende problemer. Men konstruerende refleksion involverer også konstruktion af det skrivende selv der bevæger sig fra den ene retoriske situation til den anden. Konstruerende refleksion udvider »reflective transfer« fra dette at være i stand til at generalisere på tværs af retoriske situationer til at *se sig selv generalisere* de forskellige fortolkninger fra situation til situation og forstå at disse generaliseringer i refleksioner-i-handling producerer deres egne kumulative effekter (ibid.). Det drejer sig om at udvikle *skriveridentiteter*.

Lærere kan spørge efter konstruerende refleksion på forskellige måder: Man kan spørge til skriverens mål, man kan spørge til historier om konkrete skriveerfaringer, man kan spørge mere generelt om hvad studerende mener de lærer, og endelig, påpeger Yancey, bør man vide at studerende reflekterer konstruerende uanset om de får den slags spørgsmål eller ej (op.cit: 53). Hun lancerer en spørge-matrix for denne type refleksion, om end med et vist forbehold fordi spørgsmålene kan siges at være for generelle og dermed ikke udnytter de muligheder der ligger i at bevæge sig fra det specifikke til det generelle:

- Hvad har du lært?
- Hvordan forbinder dette sig med hvad du på forhånd vidste/ved?
- Er dette hvad du forventede at lære? Hvorfor eller hvorfor ikke?
- Hvad har du yderligere brug for at lære?
- Hvordan vil du gribe dette an? (Op.cit: 61)

Refleksion-i-præsentation er ifølge Yancey i USA velkendt i praksis, men teoretisk underbelyst. Genren findes i lidt forskellige versioner i portefolier der indleveres til bedømmelser, og i reflekterende tekster der indleveres ved slutningen af kurser. Af relevans i den foreliggende sammenhæng er kun den første type.

Refleksion-i-præsentation har en dobbelt natur, den ser indad, i refleksion, og den vender udad, i og med at det er en offentlig tekst der repræsenterer selvet. Den er på den ene side offentlig og akademisk, på den andens side personlig og ikke-akademisk (»extra curricular«) (op.cit: 70).

Refleksion-i-præsentation trækker på forskellige faglige kontekster. Den første er refleksionens egen kontekst i refleksioner-i-handling og konstruerende refleksion. Refleksion-i-præsentation har mange ligheder med konstruerende refleksion idet den lægger op til at generalisere skrivererfaringer og reflektere over selv som skriver. Men den forbinder sig også med en retorisk kontekst gennem kravet om at den skal fremlægges for et publikum og således skal tilfredsstillе både skriver og læser. Endelig forbinder den sig med selvbiografien som genre. I selvbiografien etableres en produktiv spænding mellem det faktiske (skrivende) selv og det repræsenterede selv, og det selv der repræsenteres, er formet og konstrueret i den konkrete retoriske situation (op.cit: 71ff.).

Præsentationsskrivninger i portfolier skal sætte portfoliens udvalgte tekster ind i forskellige kontekster. Når der er tale om portfolier der afleveres til og evalueres af en lærer der kender sine studerende, er genren relativt åben, og der findes forskellige modeller. Yancey rejser en række spørgsmål til genren:

- Hvor eksplicit skal instruktionerne til refleksioner-i-præsentation være?
- Er der specifikke spørgsmål som de studerende skal tage op?
- Hvilke former tillades (fx et brev, et digt, et essay, en website)?
- Hvilke forventninger følger med denne »opgave«?
- Hvordan ved den studerende at den lykkes? (Op.cit: 78)

Hun opstiller også tekstuelle indikationer på at refleksioner-i-præsentation ikke lever op til forventningerne om artikuleret, udviklet, kompleks læring:

- En tekst der er for kort.
- En tekst der er uvidende om forfatterens arbejde eller læring: den studerende synes ikke at have viden om sine tekster, sin egen kundskab og forståelse.

- En tekst hvor forfatteren ikke kan tænke retorisk eller syntetiserende, hverken kan læse forbindelser eller sprækker.
- En tekst som reproducerer klasse- eller lærerkonteksten uden at demonstrere den indflydelse de har haft. (Op.cit: 82)

På baggrund heraf udvikler Yancey gennem undersøgelse af en række refleksioner-i-præsentation de retoriske træk som forventes og værdsættes i genren. En væsentlig observation er her at et gennemgående retorisk træk ved de studerendes kommunikation i portefolierne var deres brug af metaforer:

- Teksten introduceres ved at påkalde en erfaringskontekst eller en klassekontekst.
- Den taler om tidligere selv'er som en måde at forstå det aktuelle selv.
- Den bruger metaforik som et middel til at udforske forhold.
- Den evaluerer eget arbejde eller læring.
- Den påkalder af egen drift andre kontekster som et middel til at forstå og forklare.
- Den retter opmærksomheden mod sprækker og forbindelser som to midler til at syntetisere, relativere og reflektere.
- Den svarer på spørgsmålet: »hvad har jeg lært?« med lige så megen vægt på jeget som på det lærte. (Op.cit: 95)

En hovedpointe hos Yancey er at refleksion forbinder det private og det offentlige, og at refleksion i forbindelse med skrivning udvikler et sprog der bidrager til den skrivendes læring og identitetsdannelse, og som også er et enestående objekt for studium af læreprocesser og identitetsdannelse. Dette sprog etablerer en 'oversættelse' eller rekontekstualisering af faglig viden og faglig praksis der transformeres til faglig identitet og personliggjort faglighed. Som et aspekt heraf danner refleksioner bindeled mellem teori og praksis, mellem deklarativ skrivefaglig viden og procedureviden.

Grundlæggende kan refleksionsskrivning ses som eksternalisering af faglige dannelsesprocesser. Som et selvstændigt kommunikativt sprogområde kan refleksioner beskrives som en didaktisk genre med tre funktioner: interaktion med stof og opgaver, faglig identitetsdannelse og kommunikation af det personliggjorte faglige selv.

Den reflekterende ytring etablerer et genspejlende metablik på faget, på den skrivende og lærende og på den (skrive)faglige kommunikation.

De tre typer af refleksion som Yancey udvikler, har hver for sig dominans på et af de tre aspekter i en reflekterende ytring. I refleksion-i-handling dominerer interaktionen med stoffet og opgaven, i den konstruerende refleksion dominerer den faglige identitetsdannelse, og i refleksion-i-præsentation dominerer kommunikationen af skrivekompetence og af den kompetente skriver.

Fagdidaktisk teori

Et fagdidaktisk projekt i dansk

Portfolioforsøget var en videreudvikling af et større forsøgsarbejde med procesorienteret skrivepædagogik i danskfaget 1993-1996, jf. forskningsrapporten *Når sproget vokser* 1998 (Juul Jensen et al. 1998). Her rapporteres om tre års forsøgsundervisning i dansk i fem gymnasieklasser med fokus på den skriftlige dimension. Forsøgets formål var at undersøge hvordan en systematisk procesorienteret skriveundervisning ville udvikle elevernes skrivekompetence. I forsøget blev skriveundervisningen i stadig højere grad integreret i den øvrige undervisning.

Første års forsøg havde som mål at gennemføre en systematisk undervisning med den procesorienterede skriveundervisning i skriftlig dansk. Vægten lå på arbejdet med logbøger og med respons på og omskrivning af stile (op.cit: 11). Andet års forsøg inddrog derudover en læserorienteret litteraturpædagogik der integrerede skriftligt arbejde i det mundtlige (op.cit: 12). Tredje forsøgsår blev målet en fagdidaktisk integration af den mundtlige og den skriftlige dimension af faget.

Denne fagdidaktiske integration dækkede en organisering af undervisningen hvor sproglig aktivitet og sproglig bevidsthed blev læringsveje til både litteraturlæsning, vidensappropriering og skriftlig formidling. Den fagdidaktiske grundformel bestod i at individuelle skriftlige og kollektive mundtlige sproglige læreprocesser blev integreret i faglig vidensproduktion. Dette skete gennem en trefaset

model hvor udgangspunktet var den enkelte elevs formulering af sin individuelle og eksisterende forståelse. Ud fra de individuelle elevbidrag opbyggede eleverne under vejledning af læreren en ny fælles faglig forståelse. Disse nye kundskaber formulerede eleverne i deres eget sprog når de evaluerede og formidlede deres individuelle udbytte af undervisningen og arbejdet (ibid.).

Målet var at integrere det skriftlige og det mundtlige arbejde i faget i et fagdidaktisk projekt. Pointen her var at integrationen skulle række ud over genstandsniveauet hvor integrationen består i at man stiller opgaver inden for det stof der arbejdes med. Målet var at udvikle arbejdsprocesser, metoder og begreber som var fælles for det mundtlige og det skriftlige arbejde og dermed knyttede de to sider af faget sammen (ibid.). Den faglige sammenhæng og helhed på det didaktiske niveau var således central i *Når sproget vokser*, og forsøget førte ifølge rapporten til en sammenhængende fagdidaktisk genre- og opgavekultur (op.cit: 18).

Fagdidaktik præsenteres i rapporten som det niveau hvor helheds- og sammenhængstænkningen kan etableres. Fagdidaktik skelnes fra faglige formidlingsformer hvor fag og pædagogik ses som adskilte dimensioner:

Hvis man skelner mellem fag og pædagogik, udskiller man bevidsthedsdimensionen og den personlige udvikling som noget ektrafagligt. Vi er i stedet optaget af at beskrive og arbejde med integrationen af det faglige og det pædagogiske, altså af fagdidaktikken. Man kan sige at vores læringsbegreb og vores fagsyn bygger på integrationen af fag og pædagogik. (Op.cit: 138f.)

Der var tre karakteristiske træk ved den fagdidaktiske position der genereres i forsøgsprojektet *Når sproget vokser*. Det ene er det processuelle: fagdidaktik var noget der blev udviklet gennem en undervisningspraksis der blev initieret, fulgt og efterfulgt af refleksion. Denne *didaktiseringsproces* var samtidig model for elevernes lærerarbejde.

Det andet karakteristiske træk var at didaktiseringsprocessen knyttede sig til (skrift)sprog i dets metakognitive funktion og (skrift)sprog som kommunikativ og betydningsdannende praksis. Den fagdidaktiske genre- og opgavekultur ('procespædagogik') repræsenterede et didaktisk projekt der byggede på elevens individuelle og kollektive

refleksion over faglig viden, faglige spørgsmål, og fagligt udbytte. På forsøgsniveauet knyttede didaktiseringen sig til forsøgslærernes refleksioner og teoretiseren over praksiserfaringer og den ændrede faglighed som udsprang heraf. Didaktisering var således en *sprogligt-kommunikativ proces*.

Det tredje karakteristiske træk var at didaktiseringsprocessen rettede sig *både indad og udad i forhold til faget*. Indad i elevers og lærers refleksioner over hvad og hvordan man lærer i danskfaget, og udad i særligt lærernes refleksioner over fagets karakter og potentialer i relation til elevers kompetence- og dannelsesprojekter.

Disse træk videreudvikledes i Mi'janne Juul Jensens portfolioforsøg. Her etablerede portfolierne rammer for elevers refleksion over og evaluering af faglig kompetence, og i arbejde på klassen med at udvikle evalueringskriterier blev der produceret metaviden om hvad danskfaglighed indebærer. På lærerniveau udfoldedes og videreudvikledes fagdidaktikken i forsøgsrapporter og den publicerede artikel. Det foreliggende forskningsprojekt repræsenterer endnu et skridt i den fortløbende didaktiseringsproces af danskfaget.

I *Når sproget vokser* etableredes fagdidaktikken, realiseret som sprogligt båret didaktisering, som det sammenhængsskabende projekt i danskfaget. Hos Juul Jensen peges der på portfolierne som sammenhængsskabende didaktisk element. Her signaleres en forskydning i det sprogligt-didaktiske projekt hen imod evaluering som nøglefunktion.

Fagdidaktik som vidensområde og forskningsinteresse

Fagdidaktik forbinder to videnskabsområder, det aktuelle fag og didaktikken eller pædagogikken. Traditionelt har disse to vidensområder i skoleverdenen været udviklet som to forskellige positioner med rod i henholdsvis folkeskolen og de gymnasiale uddannelser. Den første position lægger hovedvægt på *didaktik*, dvs. på de overordnede dannelsesmål. Disse er styrende for indholdsudvælgelse (hvilke fag, hvilket indhold) og tilrettelægning (didaktisk metode). Fagene ses som indholdsområder hvor de didaktiske spørgsmål konkretiseres. Den anden position lægger hovedvægten på *fagene*, og det er fagenes videnskonstruktioner der afgør hvad der skal un-

dervises i, hvordan og hvorfor. Didaktikken ses her som en metodisk hjælpefunktion til formidling af faget. Det karakteristiske for begge positioner er at der er et hierarki mellem fag og didaktik der reducerer det ene til hjælpefunktion for det andet. De bygger desuden på en forestilling om at didaktik og fag kan isoleres fra hinanden i undervisningsfaget.

I det følgende fremlægges en tredje position der lægger kritisk distance til opfattelser af fagdidaktik som enten en underafdeling af pædagogikken eller formidling af videnskabsfaget. Fagdidaktikken ses her som en *transvidenskabelig* konstruktion (jf. Krogh 2003). Heri ligger at fagdidaktikken forbinder videnskabsfag og didaktik i et ligeværdigt, men ikke ublandet, additivt forhold. Tværtimod er videnskabsfaget i undervisningsfaget passet til gennem en selektion af indhold og faglige metoder. Tilpasningen er foretaget – og foretages løbende – ud fra didaktiske overvejelser. Omvendt er didaktikken tilpasset den særlige faglighed den forbindes med, som vi ser det når vi taler om faglige kompetencer og dannelse. Fagdidaktikken flytter fagteori og didaktisk teori ind i sin særlige kontekst på en sådan måde at teoriernes grænser sættes på spil. Heri ligger det transvidenskabelige eller transfaglige.

Transvidenskabelig praksis adskiller sig fra tværvidenskabelig praksis. I tværvidenskabelige eller tværfaglige projekter bidrager forskellige fagligheder til at belyse et emne, men uden at teorier og metoder berøres eller anfægtes gennem samarbejdet. I transvidenskabelige eller transfaglige projekter sættes faglige teorier på arbejde inden for en anden faglighed, men uden at teorien reduceres til den anden faglighed. Faglighederne opæder ikke hinanden, men det transvidenskabelige arbejde sætter grænserne mellem dem på spil (Fairclough & Chouliaraki 1999). Fagdidaktik forstås altså ikke her som en disciplin, men som et re-kontekstualiserende princip der sætter fagteori og didaktisk teori på arbejde i et transvidenskabeligt værksted.

Denne tredje position løfter sig i et metaperspektiv over de to først præsenterede og bringer sig dermed i dialog med en række nyere forsøg på at indkredse fagdidaktik som et overgribende forskningsfelt for de enkelte fags og fagområders didaktik. En vigtig bidragsyder til dette teoretiske projekt er den norske fagdidaktiker Sigmund Ongstad som i *Språk, kommunikasjon og didaktikk* (2004) diskuterer muligheden

af at etablere en metafagdidaktik eller en flerfagsdidaktik der kan kaste lys over enkeltfagernes didaktik og forholde sig til generelle faglige og fagdidaktiske diskussioner.

Didaktisering

Sigmund Ongstad ser kommunikation som det aspekt der som et bindeled mellem fag og didaktik konstituerer en moderne fagdidaktik. Fagdidaktik er ikke selve faget, men en selvstændig kommunikativ praksis *om fag* (Ongstad 2004: 20). Fagdidaktik bliver således noget processuelt og kan ses som *didaktisering*, en fortløbende kommunikativ proces som involverer både forskere, lærere og elever.

Didaktisering som begreb og som kommunikativ praksis opsamler det fagdidaktiske projekt i *Når sproget vokser* og i portfolioforsøget. Ifølge Ongstad er fagdidaktikkens klassiske spørgsmål fortsat centrale for forståelsen af fagdidaktikkens vidensinteresse. *Hvad* der skal undervises i, *hvorfor* og *hvordan* er grundlæggende spørgsmål, suppleret af viden om eleverne (*hvem*) og de omstændigheder der sætter vilkår for undervisningen (*hvor* og *hvornår*) (op.cit: 21). Perspektivet må imidlertid udvides så også sprogets og kommunikationens uomgængelige rolle indgår i forståelsen af fagdidaktik. Fag er historiske konstruktioner i stadig udvikling som til stadighed må reflektere over hvad de har været og bør være. Disse refleksioner driver et fags didaktik frem.

Didaktisering af fag kan rette sig *udad* i begrundelser og argumentation for fagernes relevans og brugbarhed i relation til fx et flydende arbejdsmarked. Den kan rette sig mod de andre fag når fagligt samspil kræver ekspliciteringer af fagernes vidensformer, vidensinteresser, metoder og arbejdsformer. Men didaktiseringen kan også rette sig *indad* i undervisningen i diskussioner om og refleksioner over fag og faglighed og i eksplicitering af hvad der skal læres, hvordan og hvorfor, og af hvad der kendetegner gode faglige produkter og processer.

Didaktiseringsagenter forholder sig til faget både indefra og udefra. Her er tre kategorier af agenter: brugere: elever, professionelle: lærere samt undersøgende observatører: forskere. De tre kategorier har forskellige interesser og formål med didaktisering:

- Elevers interesse er læring af fag, og deres mål er uddannelse (kompetence) og dannelse.
- Lærere har flere interesser og mål:
 - o undervisning og formidling med elevers læring som mål,
 - o fagudvikling med egen faglig kompetence som mål,
 - o fagdebat med fagets identitetsudvikling som mål,
 - o fagbegrundelse og faglegitimering med fagets overlevelse som mål.
- Forskeres interesse er undersøgelse af fag med det mål at producere viden om fag, undervisning og læring.

Alle tre kategorier af agenter reflekterer over og kommunikerer *om* fag, om end for elevernes vedkommende ikke nødvendigvis som et organiseret led i undervisningen. Det er imidlertid et særtræk for portfolioforsøget at elevernes refleksion over fag og faglighed og altså elevernes didaktisering blev etableret som et aspekt af deres læring af faget.

Didaktisering af fag ser ud til i stigende grad at blive samfundsmæssigt nødvendig. Vidensøkonomiens globaliserings- og moderniseringsprocesser lægger pres på etablerede fag og vidensområder for at bidrage til nye former for vidensproduktion. Den videnskabelige udvikling frembringer stadige differentieringer og flerfaglige videnskonstruktioner som udfordrer traditionelle fagligheder. Med gymnasiereform 2005 er denne type pres på fagene blevet etableret i de gymnasiale uddannelser som en bekendtgørelsesfastsat supplerende faglighed, »fagligt samspil«. Kulturforandringer som individualisering og aftraditionalisering afstedkommer et meningsbehov hos de unge som viser sig i krav om at fagundervisning leverer både faglighed og mening. Større social og etnisk spredning i det danske samfund ophæver fagkulturenes selvfølgelighed og gør det nødvendigt at sætte sprog på tavs fagkulturel viden. I det hele taget afnaturaliserer alle disse historiske tendenser fag og faglighed og skaber behov for refleksion, kommunikation, begrundelser, legitimeringer, ekspliciteringer, beskrivelser - og for udvikling af nye sproglige ressourcer for didaktisering.

Didaktisering fastholder fagdidaktik som processer af kommunikation og betydningsdannelse. Det at ytre sig og forholde sig til ytringer er

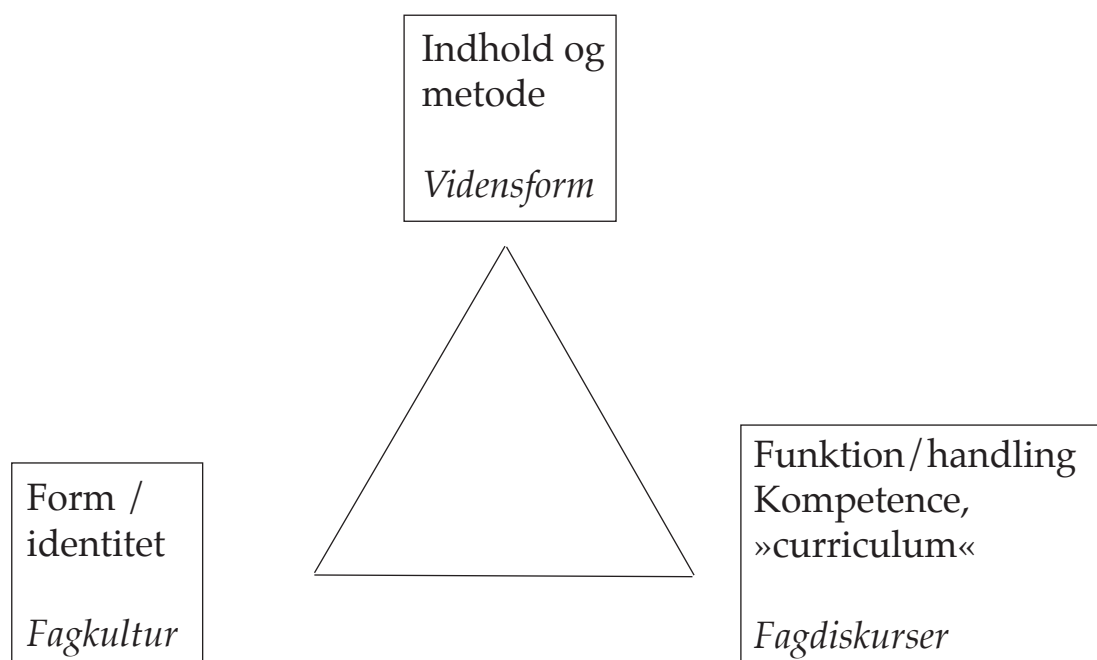
det fælles kommunikative grundlag for fagdidaktikken. En ytring bliver til ved at nogen ytrer sig til nogen om noget i en kontekst. Der er et slægtskab mellem den didaktiske trekant (lærer- fag -elev) og kommunikationens tre aspekter, form – indhold – handling. Ligesom de tre elementer i den didaktiske trekant altid aktualiseres i en undervisningssituation, er de tre aspekter af kommunikation indbyrdes forbundne og aktualiseres altid i ytringer. Det karakteristiske for ytringen som kommunikationens grundenhed er den stadige vekslen mellem kendt information og ny information. Ytringen griber her læringens grundelementer, den stadige kobling af ny viden med allerede eksisterende skemaer og vidensstrukturer (Ongstad 2004: 117).

Det er indlysende at undervisning og læring er kommunikation, men også fag og fagligheder kan analyseres som kommunikation. De udfoldes i særlige didaktiske *former*, refererer til bestemte *indholdsstørrelser*, begreber og metoder og udmønter sig i *elevkompetencer*. Den der ytrer sig, gør det altid i en kontekst som er reguleret af diskurser og genreforventninger. Taler man i en faglig sammenhæng, er der måder der er acceptable at ytre sig på, og måder der ikke er. Diskurserne og genreforventningerne er de givne, etablerede rammer for ytringer. Det er et vilkår for enhver ytring at den må agere inden for en diskursiv kontekst for overhovedet at kunne kommunikere. Samtidig er den enkelte ytring altid ny og producerer eller reproducerer konteksten på ny. En ytring i en undervisningssituation kan kun genkendes og anerkendes som relevant hvis den kommunikerer inden for den særlige fagdidaktiske diskurs. Samtidig produceres faget i en vis forstand hver dag gennem læreres og elevers konkrete ytringer i undervisningen.

Gennem kommunikationen i og om faget forbindes undervisningsfagets forskellige aspekter. I enhver ytring forbindes tre aspekter: den der ytrer sig (jeg, selv), det der ytres om (det, sag/ verden), og den der ytres til (du, samfund) (jf. Ongstad 2004). De tre aspekter repræsenterer en triade af form, indhold og funktion. Formen er ytringens udtryksaspekt, det der giver identitet og genkendelighed. Indholdet er det der refereres til i ytringen, sagen, faget, vidensdimensionen. Funktionen er omsætningen af ytringen i konkret brug, i kommunikation og kompetence.

Fagdidaktiske ytringer aktiverer også disse tre grundaspekter. Indholdsaspektet er de vidensområder som bidrager til faget, form-

aspektet er den undervisningskultur som giver faget identitet og genkendelighed for lærere og elever, og funktionsaspektet er de politisk administrative rammer, læreplanen som en regulerende diskurs der blandt fagets lærere kan underlægges forskellige fortolkninger. Et undervisningsfag kan således beskrives som en samtidig konstruktion af en regulerende vidensform, en identitetsskabende fagdidaktisk kultur og en reguleret fagdiskurs. Alle tre aspekter vil være underlagt varierende fortolkninger af dem der ytrer sig om og i faget, og fagets udviklingspotentiale knytter sig til forskydninger både inden for det enkelte aspekt og i relationerne imellem dem (Krogh 2003: 14).



De tre aspekter er altid alle tre virksomme både når der tales *om* faget, og når der tales *med* faget, dvs. når faglighed praktiseres. Man kan fokusere på ét aspekt ad gangen når man taler *om* faget, dvs. man kan udskille et aspekt analytisk, men man kan ikke udskille aspekterne fra hinanden når man taler *med* faget.

Den grundlæggende model for forståelse af undervisning i didaktisk litteratur, den didaktiske trekant, ses som nævnt i denne undersøgelse ligesom fagdidaktikken som et specialtilfælde af kommunikationstriaden (jf. Ongstad 2004). Al undervisning kan beskrives som ytringer der aktiverer de tre aspekter. Den didaktiske trekant sætter

fokus på undervisning i alment perspektiv, mens den fagdidaktiske triade er et værktøj til at analysere et fags specifikke didaktik.

Med den fagdidaktiske triade som analyseværktøj undersøger jeg de forskydninger i fagdiskursen som kan ses i portfolioforsøget, særligt i relation til skriveundervisningen. Jeg inddrager her tidligere analyser af danskfagets diskurser (Krogh 2003).

Fagkultur

Forskydningerne i fagdiskursen udsprang i portfolioforsøget af ændringer i fagkulturen. Der blev således etableret en særlig fagkultur i portfolioforsøget. Fagkulturen kan beskrives gennem mønstre i den fagdidaktiske praksis. Jeg undersøger mønstrene i den fagdidaktiske praksis ved at studere de *didaktiseringsprocesser* der bærer forsøget, og det mønster af *undervisningsgenrer* der konstituerer den fagdidaktiske kultur. Konkret analyserer jeg hvordan der kobles mellem hvad der henholdsvis *siges* og *gøres*. Ideen er ikke at foretage 'ideologikritiske' afsløringer af eventuelle modsætninger mellem hvad der siges, og hvad der gøres. Tværtimod forfølger jeg netop koblingerne, de sammenhængende processer af betydningsskabende 'sigen' og kraftigt ritualiseret gøren, fulgt op af evaluerende refleksion. Herigennem er det muligt at belyse projektet som et didaktiseringsprojekt der drives igennem af diskursivt belagte ritualiseringer af nye praksisformer (undervisningsgenrer) med et bredt evalueringsbegreb som bærende didaktisk princip.

Didaktiseringsprocesserne i forsøget er karakteriseret ved at der siges, ekspliciteres, begrundes og meningstilskrives i en grad der ikke er sædvanlig, ikke blot på overordnede niveauer, men også ned i detaljer i konkrete arbejdsprocesser. Herigennem tydeliggøres både didaktikkens kommunikative grundlag og didaktiseringsprocessernes karakter af kulturalisering og socialisering. Men derudover henviser den markante dominans af sigen også til portfolioprojektets særlige karakter.

Portfolioevaluering etablerer rammer for det skriftlige arbejde der stiller store krav til eleverne om selvreguleret indsats. Eleverne arbejdede langt mere med deres skriftlige opgaver end elever traditionelt gør. I et undervisningsprojekt der er karakteriseret ved at kræve mere tids- og arbejdskrævende rutiner af elever (og lærere)

end traditionelle undervisningsformer, er det nødvendigt at tilskrive aktiviteter *mening* på alle niveauer. Det er formentlig også nødvendigt at denne meningstilskrivning ikke kun foretages af læreren. Dette bestyrkes yderligere af at der var tale om et forsøg. Eftersom der ikke kunne henvises til skoleinstitutionens normalautoritet og selvfølgelig arbejdsnormer, måtte alt begrundes eksplicit. Fagkulturen i portfolioforsøget var derfor relativt let tilgængelig for beskrivelse og analyse gennem studiet af de meningstilskrivende refleksioner der gennemsyrede undervisningen.

Empiri og metode

Karakteristisk for kvalitativ forskning er at den er sensitiv over for den kulturelle kontekst den beskæftiger sig med, også i metodisk forstand. En væsentlig bestemmelse i definitionen af kvalitativ metode er at de vigtigste kategorier i undersøgelsen ikke er fastlagt af forskeren på forhånd (Dahler-Larsen 2002: 17). Samtidig er jeg ikke kommet forudsætningsløs til den foreliggende undersøgelse, hverken i praktisk erfaringsmæssig eller i teoretisk forstand. Det metodeproblem som jeg har skullet løse, er derfor at frembringe og analysere data på en sådan måde at forhåndsviden og forhåndsinteresse ikke blokerede for at få øje på det der faktisk gøres, skrives og siges af aktørerne i den undervisning jeg undersøger.

I indsamlingen og fremstillingen af empirien har jeg søgt at imødegå problemet ved at indhente tre forskellige typer af data der gør det muligt at belyse fænomener fra flere forskellige sider. Den første type er originaldokumenter fra undervisningen: indsamlede elevportfolier og undervisningsdokumenter, klassens evalueringer af forsøget i 1.g og 2.g samt flere andre sæt af refleksioner eller evalueringer af aspekter af portfolioarbejdet de første år. Den anden type data er udsagn om portfolioforsøget genereret som en del af undersøgelsen: to kvalitative spørgeskemaundersøgelser, interview med fire elever i tre omgange, både enkeltvis og sammen, interview med Mi'janne Juul Jensen. Den tredje datatype er Mi'janne Juul Jensens forsøgsrapporter samt en publiceret artikel (Juul Jensen 2000a, 2000b, 2002, 2003, 2004).

I analysen af de empiriske data har jeg søgt at udvikle systematiske analysetilgange der på den ene side bevarer sensitiviteten over for

materialet og på den anden side gør det muligt at uddrage udsagn der kan perspektiveres til foreliggende teori. Disse analysetilgange er beskrevet i afsnittene om de konkrete undersøgelsesdele.

Design og erfaringer

I lærerens fodspor

I dette afsnit analyseres forsøget som didaktisk design. Datagrundlaget er Mi'janne Juul Jensens forsøgsrapporter samt en publiceret artikel (Juul Jensen 2000a, 2000b, 2002, 2003, 2004). Forsøgets design har sine udgangspunkter dels i 90'ernes skrivepædagogiske reformprojekt, dels i evalueringsteori og pædagogisk-didaktisk teori (jf. Ludvigsen & Hoel 2002). Dette afsnit viser hvordan disse udgangspunkter kobles sammen i det konkrete forsøgsdesign.

Reformudgangspunkt

Portfolioprosjektet var, som det fremgår af forordet, et forsøgs- og udviklingsarbejde initieret af Mi'janne Juul Jensen gennem ansøgninger til Undervisningsministeriet. Mi'janne Juul Jensen har siden 1999 gennemført forsøg med portfolioevaluering i skriftlig dansk, først et etårigt forsøg i en 1.g (1999-2000), siden et toårigt forsøg i 1. og 2.g (2001-2003) som blev fulgt op af forsøg i den samme klasse i 3.g i skoleåret 2003-2004. Ministeriet bevilgede timer til forsøgsudvikling og rapportskrivning, og i forbindelse med det treårige forsøg som er i fokus for denne undersøgelse, gav ministeriet dispensation fra bekendtgørelsesbestemmelsen om tre årlige standpunktskarakterer. Forsøgsklassen fik standpunktskarakterer i skriftlig dansk to gange årligt, i januar og i maj, i forbindelse med aflevering af præsentationsportfolier.

Portfolioforsøget udsprang af 90'ernes udviklingsprogrammer for skrivepædagogik og undervisningsdifferentiering, og det blev gennemført under den forsøgs- og udviklingsparaply der blev spændt

ud med *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser 1999-2004*.

Forsøget var som nævnt en videreudvikling af forsøgsprojektet *Når sproget vokser*. *Når sproget vokser* forbandt sig med en reformpædagogisk tradition, mens portfolioforsøget i højere grad spejler 90'ernes moderniseringstendenser og kompetencetænkning. Reforminteressen var i begge forsøg overordnet rettet imod elevernes sprog, men der ses en forskydning i målene. I *Når sproget vokser* anlægges et rent elevperspektiv; her fokuseres der på elevernes personlige udvikling og dannelsesinteresse:

Vi anser det for at være et af vore vigtigste mål at støtte vore elever i at tage ordet og tage sproget tilbage. Hvis de ikke gør det, vil møder med litteraturen, tilegnelse af kultur- og litteraturhistorien, mundtlige og skriftlige udfoldelser forblive ren udvendighed der forsvinder igen uden at efterlade aftryk. (Juul Jensen et al 1998: 17)

I formuleringen af målet med portfolioforsøget ses skrivningen i et mere funktionelt og samfundsøkonomiske perspektiv. Nøgleordet er kompetence:

»Kva slag skrivekompetanse skal elevane ha? Kva slag typar av skrivning har elevane sjølve og samfunnet bruk for at dei kan beherske? Kva slag undervisningspraksis vil gi dei denne kompetansen, og kva slags vurderingspraksis vil både styrke og måle denne kompetansen?«, spørger Olga Dysthe i sin artikel »Alternativ elevevaluering i norsk«. Det er spørgsmål, som vi også bør stille os i Danmark. (Juul Jensen 2000b: 91)

Portfolioprosjektet blev gennem forsøgsbevillinger et led i det reformforberedende arbejde der i 1999 blev iværksat politisk med *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*. Udviklingsprogrammet havde fokus på styrkelsen af studiekompetence. Portfolioprosjektet hørte strategisk hjemme under indsatsområdet 'Nye evalueringsformer', men det kan ses som en pointe at det med sin vægt på formativ evaluering og sine fagdidaktiske perspektiver også bidrog med ny viden og erfaring til indsatsområder som 'elevaktiverende arbejdsformer' og 'faglig udvikling og fordybelse'.

Forsøget var imidlertid som nævnt ikke initieret af Udviklingsprogrammet. M'janne Juul Jensen udviklede portfolioforsøget på eget initiativ, inspireret hovedsageligt af et tilsvarende udviklingsarbejde

i Norge. Hverken ansøgninger eller rapporter vidner om tilkobling til Udviklingsprogrammets udvikling af kompetencediskursen (faglig, almen, personlig og social kompetence). Det er ikke tilfældigt at det er Dysthe der får ordet når kompetencemålene formuleres ovenfor. Juul Jensens interesse er mere konkret og fagdidaktisk betonet. Det aspekt der står centralt i forsøget, er behovet for at viderequalificere skrive-didaktikkens evalueringsdimension. Portfolioforsøget danner på sin vis en bro mellem en lang dansk tradition for lærerinitieret pædagogisk-didaktisk udviklingsarbejde og nyere styringsformer af udvikling hvor ministerielt initierede programmer meldes ud. Indholdsmæssigt ses dette i at forsøget på sin vis indholdsudfylder gymnasireformens kompetencediskurs og rækker ind i reformens projekt med en mere fagdidaktisk og dannelsesorienteret dagsorden.

I 2004 forelå Gymnasieloven og de nye bekendtgørelser for de fire gymnasiale ungdomsuddannelser. Gymnasireformens overordnede profil er styrkelse og modernisering af fagligheden gennem samspil mellem fagene og gennem omlægning fra indholdsstyring til målstyring. Evaluering indgår som et styrings- og udviklingsredskab der forbinder læring, undervisning og organisation. Der lægges således megen vægt på evaluering i reformen. På læreplansniveau forholder alle læreplaner og vejledninger sig til løbende evaluering, og der er indført nye prøveformer. Portfolioevaluering er indskrevet som løbende evalueringsform i danskfaget i stx, hf og htx, i studieområdet på hhx og htx samt i de kunstnerisk æstetiske fag. Som prøveform er den skrevet ind i alle nævnte med undtagelse af danskfaget på stx og hf. Ideerne bag portfolioevaluering har også inspireret beskrivelser af den løbende evaluering i andre læreplaner hvor selve betegnelsen ikke bruges.¹ Interessen for evaluering i al almindelighed, for pædagogisk evaluering i særdeleshed og for portfolioevaluering som en af de mest gennemgribende nye evalueringsformer er stor og vil formentlig fortsat øges.² Udviklingsarbejde og vidensudvikling om evaluering i de gymnasiale uddannelser finder for tiden sted i en lang række sammenhænge.

Teoriudgangspunkt

Portfolioforsøget er i det oprindelige design først og fremmest inspireret af et tilsvarende norsk forsøg i den norske ungdomsskole

(Dysthe et al 1996a og 1996b).³ Herudover støttede Mi'janne Juul Jensen sig til svenske introduktioner til portfolioarbejde (Taube 1997, Moreau et al. 1999). De svenske publikationer havde fortrinsvist karakter af praksisberetninger og metodisk introduktion. Rapporten og artiklen om det norske forsøg indeholdt også teoretisk refleksion og indplacerede dette i en læringsteoretisk, en evalueringsteoretisk og en fagdidaktisk ramme.

Kundskab og læring blev i det norske forsøg forstået i et konstruktivistisk og sociokulturelt perspektiv, som »noe som må konstrueres og bygges opp av hver enkelt elev med hjelp fra læreren og i samspill med medelever« (Dysthe et al 1996a: 7). Eleverne skulle have mere ansvar for deres egne læreprocesser end sædvanligt i norske skoler, og det betød en aktiv og medskabende elevrolle og en lærerrolle med vægt på at tilrettelægge læringssituationer og vejlede enkeltelever såvel som grupper (ibid.).

Evaluering blev anskuet som en kompetence eleverne skulle udvikle, og som et aspekt af undervisning og læring. Træningen af elevernes evalueringskompetence var en integreret del af arbejdet med at udvikle deres skrivning:

Mappevurdering er et forsøk på å oppnå større samsvar mellom arbeidsmåte og vurderingsform (ibid.).

Det overordna målet er å utvikle vurderingsmåter som kan være en del av læringsprosessen og virke positivt inn på den. (Op.cit: 8)

Der blev i det skriftlige arbejde lagt vægt på arbejdet med respons, og grundlaget for dette arbejde var eksplicite vurderingskriterier.

Den tætte kobling mellem undervisning, læring og evaluering betød at også fagdidaktikken blev berørt. *Fagdidaktisk* byggede forsøget på at norskfagets elementer skulle integreres, både gennem tekstvalget som skulle have sammenhæng med de teksttyper eleverne arbejdede med skriftligt, og gennem den gennemgående genretilgang til arbejdet med såvel litteratur som skrivning (op. cit: 9f.).

Det norske forsøg byggede på de årelange erfaringer mange norsk-lærere på dette tidspunkt havde gjort med værkstedsbaseret og procesorienteret skrivning. Karakteristisk for dette udviklingsarbejde var imidlertid at evalueringsformen ikke ændrede sig; der var fortsat tale om traditionel produktevaluering som læreren var ansvarlig for.

Det nye i portfolioforsøget var netop at denne modsætning mellem undervisning og evaluering blev ophævet (op.cit: 7).

Dette er også Juul Jensens udgangspunkt. I Juul Jensen 2000b peger hun indledningsvist på at 90'ernes udvikling af skriveundervisningen i dansk ikke har fulgtes med ændringer i evalueringsformen:

Med indførelsen af basiskurset har skriveundervisningen ændret sig markant.

Men det har ikke haft konsekvenser for evalueringsformen. I løbet af året sætter vi stadig karakter på det enkelte produkt og regner standpunktskarakterer ud som summen af enkeltkaraktererne. Til studentereksamen sidder eleverne stadig 5 timer alene med definerede opgaver og skriver stil, uden mulighed for at søge information, for at vende tanker med andre eller få tilbagemelding på et udkast. (Juul Jensen 2000b: 92)

I sine teoretiske referencer forbinder Mi'janne Juul Jensen, i lighed med det norske forsøg, læringsteori, evalueringsteori og fagdidaktik. Det aspekt som kobler de tre teoriudgangspunkter sammen, er sproglige praksisformer. Juul Jensen henter sin primære teoriinspiration hos Olga Dysthe. Det fagdidaktiske teoriperspektiv var som vist ovenfor (side 46f.) en særskilt pointe i *Når sproget vokser*. Det er siden blevet videreudviklet teoretisk i Krogh 2003 og er igennem forsker-lærersamarbejdet om portfolioforsøget indgået i forsøgets teoriperspektiv.

I Juul Jensen 2000b formuleres lærings- og kundskabssynet bag portfolioforsøget.

Det kundskabs- og læringssyn, der ligger til grund for dette forsøg, ser eleverne som konstruktører af deres egen kundskab. Det er dem, der skal være aktive og tage medansvar for deres egen læring. Vores opgave er at skabe betingelser for, at den viden og de erfaringer, eleverne har, bliver synlige og danner udgangspunktet for ny læring. Det sker, når eleverne knytter ny viden og forståelse til det, de i forvejen ved og forstår, eller anderledes sagt, det sker, når de er i stand til at formulere den nye kundskab i deres eget sprog. Kundskab bliver således ikke en fast defineret størrelse, noget, læreren besidder, giver videre til eleven og derved alene har ansvaret for, at eleven lærer.

Kundskab bliver i stedet noget, der skabes af lærer og elev i undervisningssituationen, når den enkelte går i dialog med sig selv, med andre elever eller med læreren.

Sproget som erkendelses- og forståelsesredskab bliver derfor kernen i aktiviteterne, at bruge sproget – den vigtigste aktivitet i undervisningen – skriftligt, mundtligt og bedst i kombination. (Juul Jensen 2000b: 94)

Her skitseres en sociokulturel læringsteori. Den skildres som en reaktion på et behavioristisk læringssyn og som en udvidelse af mere kognitivt orienterede forestillinger om læring. Disse forestillinger bygges hos Juul Jensen ind i en sociokulturel forståelsesramme gennem det særlige fokus på sproget som erkendelses- og læringsmedium.

Evalueringsforbindelsen hos Juul Jensen med dette sociokulturelle perspektiv. Hovedinteressen i forsøget var udviklingen af den formative evaluering. Vægten i forsøget ligger således på portfolioevaluering som en undervisningsstrategi snarere end som et evalueringsværktøj (Juul Jensen 2000b: 93):

Her drejer det sig om, hvordan vi som undervisere kan støtte udviklingen af en række egenskaber og færdigheder hos den enkelte elev. Fokus ligger altså både på vækstpunkter og udviklingsmuligheder i elevens skriftlige produkt, og på selve arbejdsprocessen, der fører frem til det endelige udkast – eksempelvis på elevens evne til konstruktivt at indgå i responsgrupper. (Op.cit: 93f.)

Evalueringsforbindelsen ses som et integreret aspekt i undervisningen, målrettet mod læring og udvikling. Selvevaluering og kammeratevaluering er både medier og mål for den formative evaluering. Kvalificeret deltagelse i responsgrupper indgår i vurderingsgrundlaget for de portfolier der afleveres til bedømmelse (Juul Jensen 2000b: 96).

I Juul Jensen 2000b nævnes følgende fagdidaktiske aspekter, her opregnet kronologisk som de optræder i artiklen:

- sproglig bevidstgørelse (Juul Jensen 2000b: 91, 99),
- skrivekompetence / tekstkompetence (op.cit: 96, 105, 113),
- bevidsthed om skriveproces, skrivestrategier og skriveudvikling (op.cit: 96, 100, 106),
- kompetence i at bruge tænkeskrivning (op.cit: 96),
- genrebevidsthed (op.cit: 97, 99),
- genreprogression (op.cit: 97f.),
- progression i responsarbejdet (op.cit: 98f.),
- formidlingsbevidsthed (ibid., samt 103),
- metarefleksion om sproglig kvalitet (op.cit: 99),
- integration af mundtligt og skriftligt gennem portfolioevaluering (op.cit: 99, 114),

- integration af skrivning og tekstlæsning gennem sprogligt arbejde (op.cit: 100, 102),
- opstilling af faglige produktmål og kvalitetskriterier for opfyldelse af målene, samt selvevaluering og kammeratevaluering i forhold hertil (op.cit: 102f.).

Listen kan samles i to kategorier af fagdidaktiske mål:

- Fagdidaktiske *læringsmål* under hovedoverskriften *kompetence og metarefleksion i tilknytning til sprog og skrivning*.
- Fagdidaktiske *undervisningsmål* under hovedoverskriften *integration af mundtligt og skriftligt gennem sprogligt arbejde og gennem portfolioevaluering*.

De to kategorier er her kun adskilt analytisk. I den fagdidaktiske konstruktion i forsøget er pointen netop at de forudsætter hinanden. Teoretisk bygger denne konstruktion for det første på den forståelse af sprog og skriftlighed som blev udviklet af Lev Vygotsky, for det andet på et funktionsorienteret sprogsyn og for det tredje på den fagdidaktiske tænkning som blev genereret i *Når sproget vokser*.

Forsøgets design

I forsøgets design samles reformudgangspunkt og teoriudgangspunkt. I det følgende fremstilles forsøgsdesignet på grundlag af Juul Jensens rapport fra 3.g-forsøget (Juul Jensen 2004). Hvor det er relevant, trækkes der perspektiver tilbage til 1.g og 2.g med henvisning til tidligere rapporter. Rapporten fra 2004 er et evaluerende tilbageblik på skoleåret og rummer derfor også refleksioner og kommentarer til det faktisk gennemførte forløb set fra lærersynsvinklen. Fokus i dette afsnit er imidlertid på undervisningens design.

Det design for forsøget som Mi'janne Juul Jensen oprindeligt lagde fast, fastholdt hun i de overordnede træk frem til det skoleår som er i fokus for denne undersøgelse. De ændringer som er sket undervejs, har karakter af videreudvikling af de potentialer der ligger i designet. Det karakteristiske mønster for videreudviklingen er at

evalueringsaktivitet i stadig stigende grad er blevet integreret i faget og transformeret til fagdidaktisk aktivitet.

I forhold til reformudgangspunktet lagde Mi'janne Juul Jensen i vid udstrækning forsøget inden for rammerne af gældende bekendtgørelse og fagbilag (Bekendtgørelse 1999). Portfolierne skulle danne grundlag for årskaracteren, men berørte ikke eksamen. Arbejdet med portfolierne kunne i dette regie uden vanskeligheder rummes inden for det gældende fagbilag.

En vigtig ændring i forhold til gældende bestemmelser fandt dog sted da Juul Jensen som tidligere nævnt i 2001 fik bevilget dispensation fra gældende krav om tre årlige standpunktskarakterer. Mens det første forsøg var underlagt bekendtgørelsens krav om tre karaktergivninger i løbet af året, blev antallet af karaktergivninger i det efterfølgende, toårige forsøg reduceret til to. Her fik eleverne således en standpunktsbedømmelse på grundlag af en præsentationsportfolio i januar og i maj. Begrundelsen for denne ansøgning om dispensation var at væsentlige mål med evalueringsformen ikke kunne nås med tre årlige karaktergivninger.

Dispensationen fik stor betydning for udviklingen af grundtanker i portfolioforsøget. Af forsøgsrapporten 2002 fremgår det således at denne dispensation førte til følgende ændringer i forhold til det tidligere forsøg: for det første blev der skrevet et tilstrækkeligt stort antal tekster til at det blev en reel udfordring for eleverne at udvælge tekster til præsentationsportfolien. For det andet betød det lettede karakterpres at det ikke var nødvendigt at legitimere karakterer gennem afsluttende, vurderende kommentarer til de enkeltopgaver eleverne skrev, og det stillede eleverne over for en mere reel udfordring med at begrunde udvælgelsen af tekster til præsentationsportfolien. Eleverne i det første forsøg støttede sig i deres begrundelser for udvælgelse af tekster meget til lærerkommentarerne til enkeltopgaverne; det fik eleverne ikke på samme måde mulighed for i det senere forsøg eftersom der her kun blev givet lærerrespons på første udkast eller respons efter udvalgte kriterier på andet udkast (Juul Jensen 2002⁴).

Olga Dysthe og Knut Steinar Engelsen (2003) har udviklet en analysemodel for portfolier som jeg her vil bruge som grundlag for analysen af Juul Jensens portfoliodesign. Modellen repræsenterer

en slags idealtype for portfolioprocesser. Den er nedenfor gengivet i dansk oversættelse.

Dysthe og Engelsen fastlægger deres begrebsbrug som følger (op.cit: 208f.)⁵: Med *portfolioprocesser* menes de aktiviteter som er knyttet til produktion, dokumentation, præsentation og vurdering af kundskab i et uddannelsesforløb. *Procesportfolien* er en samling af alle de arbejder der indgår i et uddannelsesforløb, såvel individuelle som kollektive, produkter og procesdokumentationer. *Præsentationsportfolien* er den portfolio som lægges frem til bedømmelse.

I analysemodellen er portfolioprocesserne inddelt i tre læringsfaser. Denne opdeling af en proces som egentlig er en sammenhængende læreproces, har til formål at gøre det muligt at fokusere på de læringspotentialer der knytter sig til hver enkelt fase og dermed også at diskutere hvordan disse potentialer udnyttes i det konkrete projekt (op.cit: 208).

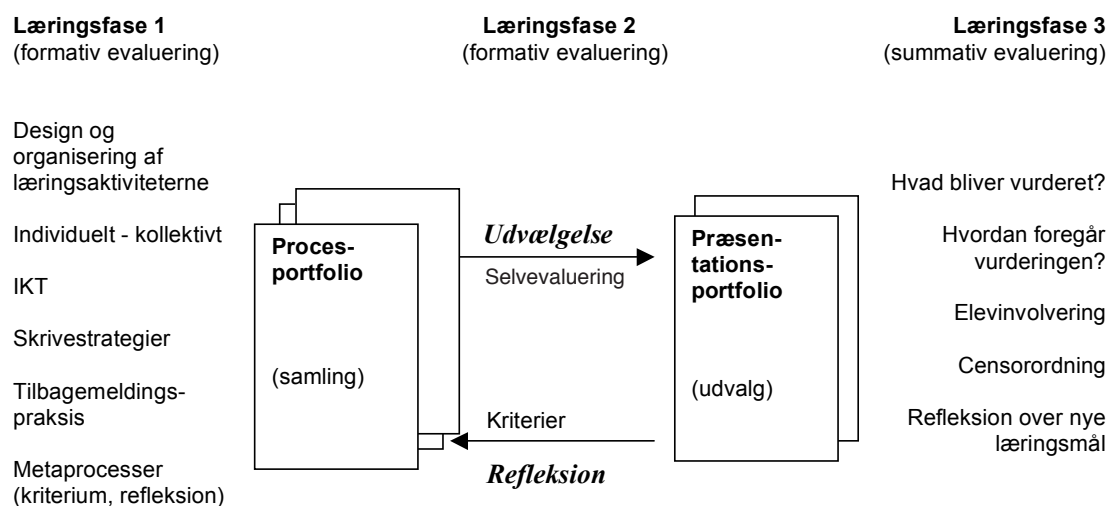
Læringsfase 1 dækker det læringsarbejde som foregår i forbindelse med produktionen af det der indgår i procesportfolien. Her spørges der dels til den overordnede organisering af læringsaktiviteterne (makroniveauet), dels til den konkrete realisering af disse (mikroprocesserne). Det drejer sig om design og organisering af undervisningen og om det bagvedliggende syn på kundskab og læring; om vægtningen mellem individuelt og fællesskabsorienteret arbejde; om brugen af IKT som læringsværktøj, former for tilbagemeldingspraksis og vejledningsstrategier, samt endelig hvilke typer af metaproceser der lægges op til.

Læringsfase 2 dækker læringsarbejdet i tilknytning til forberedelsen af præsentationsportfolien. I denne fase udvælger eleven dokumenter fra procesportfolien til præsentationsportfolien. Her spørges der til i hvilken grad og på hvilke måder eleverne bliver engageret i at evaluere sig selv på basis af kriterier og refleksion; i hvilket omfang de har fået opgivet eksplicite evalueringskriterier, og i hvilket omfang de selv er blevet oplært i at udvikle og bruge kvalitetskriterier i forhold til eget og andres arbejde. Endelig spørges der til i hvilken grad og på hvilken måde eleverne er blevet engageret i refleksion over egne produkter og processer.

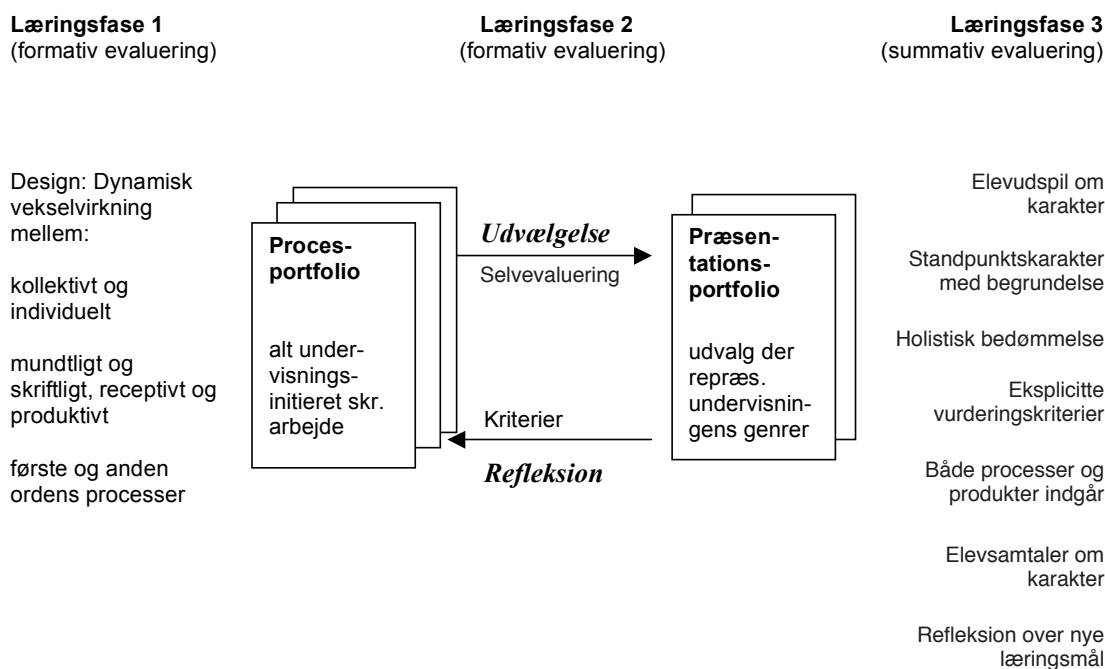
Læringsfase 3 dækker læring i tilknytning til eksamen eller standpunktskarakter. Her er fokus på den summative, afsluttende

evaluering, men ved at kalde også denne fase en læringsfase ønsker Dysthe og Engelsen at understrege at der også ligger et læringspotentiale i selve slutevalueringsprocessen. Her opregnes i modellen en række kritiske faktorer for denne læringsfase: Hvad evalueres, i hvilken grad involveres eleven i evalueringen, og i hvilken grad har eleven kontrol over eksamenssituationen? Er evalueringskriterierne eksplicite eller implicite, knyttet kun til produktet eller også til processen? Hvordan er censorordningen? Er der plads i ordningen til refleksion over nye læringsmål baseret på resultatet fra slutevalueringen? (Op.cit: 209ff.).

Analysemodel for portfolioprocesser
(efter Dysthe og Engelsen 2003: 210):



Det er ikke alle analysemodellens kategorier der er lige relevante for Juul Jensens forsøg. Det gælder især for stikordene vedrørende eksamen i læringsfase 3. Men selv om der i dette forsøg kun rækkes frem mod en årskaraktter, kan modellens stikord alligevel fungere som spots på centrale aspekter af portfolioprocesserne. Nedenfor er Juul Jensens design lagt ind i Dysthes og Engelsens model.



Læringsfase 1

Eleverne samlede alle skriftlige produkter der blev initieret i undervisningen, i deres procesportfolier. 'Alle skriftlige produkter' vil sige alt fra tænkeskrivninger i forbindelse med tekstlæsningen til udkast til skriftlige opgaver og evalueringer af forløb.

Der var i forsøget tale om papirportfolier, og eleverne opbevarede deres procesportfolier hjemme. IKT indgik i traditionelle værktøjsfunktioner som skriveværktøj, men ikke i funktioner som organiseringsmedier for portfolier, respons og kommunikation. Den organiserede undervisningskommunikation foregik mundtligt og på papir. Det betyder ikke at eleverne ikke anvendte andre funktionaliteter på computere, men dette indgik ikke systematisk i forsøgsundervisningen.⁶

På makroniveauet, altså i det overordnede didaktiske design, blev undervisningen i skriftlig dansk tilrettelagt som en systematisk og dynamisk vekselvirkning mellem

- kollektivt og individuelt
- mundtlige og skriftlige, receptive og produktive aktiviteter
- første og anden ordens processer.

Disse didaktiske vekselvirkningsprincipper er gennemgribende såvel på makroniveau som på mikroniveau. De glider ind over hinanden i de konkrete forløb, men i analysen vil jeg fokusere på dem hver for sig.

Vekselvirkningen mellem kollektivt og individuelt var styrende for arbejdsprocesser på flere niveauer. På niveauet for planlægning og gennemførelse af undervisningen blev eleverne inddraget gennem evaluering af læreprocesser og forløb. Mål og progression for skriveundervisningen blev fastlagt af læreren og offentliggjort for eleverne både i form af overordnede undervisningsplaner og løbende konkretiseringer af de enkelte forløb. Disse dokumenter indgik som delgrundlag for løbende evalueringer af læreprocesser og undervisningsforløb. Evalueringerne blev derefter inddraget i planlægningen af kommende forløb.

Som arbejdsform udfoldede dette didaktiske princip sig i tilrettelægnings af skrivearbejdet. Skriveforløb indeholdt således følgende faste elementer

- kollektiv videns- og ideudvikling
- kollektive genre- og modelstudier og udvikling af evalueringskriterier
- individuelt 'forarbejde'
- individuel skrivning af første udkast
- responsgivning i grupper samt respons fra lærer
- individuel skrivning af andet udkast
- respons på forbedringer fra lærer
- individuel refleksion over skriveproces og produkt.

Den dynamiske vekselvirkning mellem kollektiv og individuel vidensudvikling forbinder sig med de fagdidaktiske grundbegreber 'genre' og 'skriveide'. Juul Jensen rapporterer om målsætningen med 3.g-undervisningen (Juul Jensen 2004: 1):

Skriveundervisningen i 3.g har taget udgangspunkt i studentereksamenstil, og mit mål har været dobbelt: For det første har jeg ønsket at bibringe eleverne en overordnet forståelse af genreforventninger til en studentereksamenstil samt en bevidsthed om de vurderingskriterier, de vil blive bedømt på. For det andet har jeg fokuseret på at lære eleverne

en arbejdsproces, hvor de i studentereksamensstilene kunne udnytte de erfaringer, de havde fra 1. og 2.g-undervisningen, dvs:

- at udvikle skriveide og lade den sætte sig igennem teksten som rød tråd
- at skrive genre- og formidlingsbevidst
- at skrive engagerende og korrekt.

Bag nøglebegreberne 'genre' og 'skriveidé' kan aflæses den semiotisk-kommunikative grundforestilling om relationen mellem ytring og genre (jf. ovenfor side 32f.). Når den skrivende ytrer sig, sker det inden for kulturelle genreforventninger. Ytringen skaber i princippet altid ny betydning eftersom den aldrig før har været hørt eller set. Men den får mening igennem genren, både for den der ytrer, og for den der skal forstå.

I arbejdet med skriveide og genre fokuserede skriveundervisningen i forsøget på de bærende aspekter i kommunikation og betydnings-skaben. Samtidig bæres også den didaktiske tilrettelæggelse af disse grundprincipper. Den organiserede bevægelse mellem rum for individuelt ytringsarbejde og rum for kollektiv faglig vidensudvikling er en didaktisk ritualisering af faglig kommunikation der gør det muligt at adskille og arbejde didaktisk med delprocesser. Denne fokusering på undervisning som kommunikation med sproget som omdrejningspunkt forbinder også forsøget med sociokulturel læringsteori (jf ovenfor side 33f.).

Det didaktiske princip om vekselvirkning mellem kollektivt og individuelt har således et vidtgående perspektiv for danskfagets didaktik. Det fagdidaktiske projekt i danskundervisningen forbinder almene læringsteoretiske indsigter med fagets grundlæggende vidensområde, sprog og betydningsdannelse.

Vekselvirkning mellem mundtlige og skriftlige, receptive og produktive aktiviteter lå som didaktisk princip til grund for undervisningens praksis generelt. Den følgende rapportering om 3.g-årets første forløb kan ses som eksemplarisk for dette princip.

Som baggrundsinformation skal her gives at Juul Jensen i 1. og 2.g konsekvent integrerede skriftlige opgaver med tekstlæsningen og de øvrige mundtlige projekter. Dette var en noget større udfordring i 3.g hvor hun ønskede at øve eleverne i de tekstgenrer som de ville blive prøvet i til studentereksamen. Hun besluttede derfor at lade

eleverne skrive opgaver efter tidligere studentereksamensstilesæt hvor der stilles opgaver i tilknytning til en lille tekstantologi, oftest samlet under et overordnet tema. I rapporten berettes at skoleåret har været delt op i to faser. I efterårssemestret blev der på skift i såvel de skriftlige opgaver som i tekstlæsningen sat fokus på de genrer som optræder i studentereksamensstilene. I forårssemestret valgte eleverne selv hvilke genrer de ønskede at træne i de studentereksamenssæt de arbejdede med. I det følgende berettes om første forløb i første semester:

Vi startede skoleåret med et forløb i rationalismen med Holberg som omdrejningspunkt. Årets første skriveopgave var en »Gør rede for og diskuter«-opgave. Her havde jeg sammenstykket 6 forskellige opgaver i denne genre fra tidligere eksamenssæt, så eleverne havde flere opgaver at vælge mellem – dog inden for samme genre. Som støtte for det skriftlige arbejdede vi med epistlen som argumenterende tekst: hvad er Holbergs hovedpåstand, hvilke belæg fører han for den, hvordan får han dybde i sin argumentation, hvilke påstands- og appellformer bruger han etc., etc.? Dertil kommer, at jeg undervejs i forløbet indlagde to mindre skriftlige redegørelsesopgaver dels om Holberg selv, dels om forskellige aspekter i perioden. Disse bidrag blev siden samlet i klassens minikompendium om rationalismen. I Holberg-opgaven arbejdede eleverne i par, men med hver sin besvarelse. Den anden opgave blev skrevet i de faste skrivegrupper og førte i processen til diskussion i gruppen og med mig af, hvad der var væsentligt og uvæsentligt samt en hensigtsmæssig rækkefølge af informationerne. Begge opgaver fik respons af andre skrivegrupper, der som fokus selvfølgelig også havde relevans og struktur. Klassen endte med at give en samlet vurdering af de forskellige grupperes bidrag til kompendiet og fik således endnu engang trænet vurderingskriterierne for den gode redegørelse. Samtidig sad eleverne tilbage med en række modeltekster med hver sine styrker, der kunne tjene som inspiration for den enkelte siden hen.

Som en sidste støtte – og denne gang til den argumenterende del af »Gør rede for og diskuter«-genren -indførte vi »Dagens synspunkt«. Til hver dobbeltime forberedte en elev et kort indlæg om en selvvalgt problemstilling. Efter hver fremlæggelse gav klassen feedback: hvad var hovedsynspunktet, hvordan var argumentationen bygget op, var de enkelte argumenter foldet ud med konkrete eksempler, og endelig en vurdering: fik den pågældende elev »solgt« sit synspunkt?

»Dagens synspunkt« var en meget givende og eksemplarisk øvelse, fordi den enkelte tilhører selv mærker belæggenes kraft. På et tidligt tidspunkt blev det fx meget tydeligt i et oplæg, der var velstruktureret, med klar

påstand understøttet af 2 belæg, at belæg nr. 1 med et tilhørende konkret eksempel havde langt stærkere overbevisningskraft end belæg nr. 2, der ikke blev anskueliggjort gennem en konkretisering. Den erkendelse satte sig igennem i de følgende elevoplæg.

Efter ønske fra eleverne afsluttede vi det første skriveforløb med at læse og kommentere 3 elevbesvarelser, der hver på sin måde var vellykkede. Som forberedelse havde eleverne koncentreret sig om, hvad der var lykkedes godt, og hvad der kunne blive bedre. Selv om det koster en dobbelttime at diskutere elevstile, er der god mening i at gøre det. Når eleverne får træning i at bruge vurderingskriterierne, får de et mere og mere bevidst forhold til dem – både de generelle og de genrespecifikke, de udvikler deres sprog om sprog, og det bliver klart, at vejene til det gode produkt er mangfoldige. (...) (Juul Jensen 2004: 1f.)

I *Fremtidens danskfag* (2003) udpeges beherskelse af, viden om og refleksion over det danske sprog som danskfagets grundlag. Dette overordnede kompetencemål inddeles i fire kulturelle kompetencer: tale, lytte, læse og skrive. Om fagets didaktiske projekt skriver arbejdsgruppen for Fremtidens danskfag:

Det er indlysende rigtigt at skrive- og læsepædagogikken må kombineres, ligesom vi mener at det mundtlige og det skriftlige og det receptive og det produktive kan kombineres (...) og bør arbejde sammen på en måde der hverken er instrumentel eller lineær, men dynamisk og spiralisk. (Arbejdsgruppen for Fremtidens danskfag 2003: 42)

Juul Jensens beretning i citatet udfolder på nærmest eksemplarisk vis disse normer for god danskundervisning. Her er netop tale om dynamiske og spiralske samspil mellem de fire aktivitetsformer. De er dynamiske i kraft af at den enkelte aktivitet bygger på de foregående og skaber grundlag for de efterfølgende. Og de er spiralske i kraft af at de faglige temaer igennem forløbet tages op på stadig højere niveauer og i stadig mere komplekse sammenhænge.

Denne gennemsigtighed og konsekvens i tilrettelægningen er styret af et didaktisk helhedssyn på danskfaget som fremhæver sproget som erkendelsesredskab:

Sproget som erkendelses- og forståelsesredskab bliver derfor kernen i aktiviteterne, at bruge sproget – den vigtigste aktivitet i undervisningen – skriftligt og mundtligt og bedst i en kombination. Behersker man sproget, og tør man tage ordet, styrkes selvtilliden og

dermed muligheden for at kunne gå ind i fællesskaber og forhandle sig handlende og forandrende i dem. (Juul Jensen 2000b: 94)

Som supplement til forløbsbeskrivelsen skal her endnu engang fremdrages selve skriveprocessen med de skriftlige opgaver, og det vil også sige arbejdsprocessen med den skriftlige opgave i det beskrevne forløb. Denne ekspliciteres ikke i ovenstående beretning fordi der er tale om et gentaget procesforløb der har været indøvet og ritualiseret siden 1.g. Delelementer i skriveprocessen kommenteres imidlertid i rapporten i afsnit om progression i responsarbejdet og progression i refleksionsskrivningerne (Juul Jensen 2004).

Det karakteristiske didaktiske mønster for skriveprocessen er beskrevet ovenfor (se side 70). Her udfoldes igen den dynamiske vekselvirkning mellem mundtlige og skriftlige, receptive og produktive processer i skiftene mellem individuelt forarbejde og fælles forarbejde, skrivefaser, responsfaser og individuelle og kollektive refleksions- og evalueringsfaser. Den væsentlige pointe med at fremdrage skriveprocessen her er netop den selvfølghed der fører til at den ikke ekspliciteres i Juul Jensens 3.g-rapport. Her er tale om en overordnet didaktisk genre med en række undergenrer der er etableret i undervisningen som en bærende *form*, et identitetsgivende og kulturbærende kendetegn for skriveundervisningen i klassen.

Det tredje overordnede didaktiske princip, den dynamiske *vekselvirkning mellem første og anden ordens processer*, forbandt systematisk ritualiseret faglig aktivitet med metaproceser som refleksion og evaluering. Denne vekselvirkning skabte rum for på den ene side lærerens eksplicite og direkte udøven af faglig og didaktisk autoritet gennem vidensformidling og didaktisk styring og på den anden side individuelle og kollektive refleksions- og evalueringsprocesser der havde til hensigt både at styrke læreprocesser og at fungere som demokratisk korrektiv for lærerautoriteten.

I Dysthe & Engelsens analysemodel spørges der til tilbagemeldingspraksis og metaproceser. Begge aktivitetstyper er former for vekselvirkning mellem første og anden ordens processer, den ene fokuserer på lærerens tilbagemeldinger undervejs i arbejdsprocesserne, den anden på elevernes refleksioner og evalueringskrivninger.

Lærerens *tilbagemeldingspraksis* havde i forsøget to formative funktioner, nemlig dels at give feedback til den enkelte elev om muligheder og problemer i udkastet, dels at danne model for elevernes eget responsarbejde. I Juul Jensens rapporter gøres der rede for målet med lærerens feedback i forhold til elevernes første og andet udkast. Lærerens 'model'funktion i forhold til eleverne kommenteres ikke særskilt i rapporterne, ligesom der heller ikke reflekteres over form og karakter af lærerens feedbackkommentarer. Disse aspekter indgår imidlertid i mine analyser nedenfor.

Læreren gav respons på både første og andet udkast af elevernes opgaver. Responsen på første udkast forholdt sig til hele udkastet, mens responsen på andet udkast kun forholdt sig til elevens forbedringer af førsteudkastet. Dette faste mønster blev imidlertid ændret i anden halvdel af 3.g hvor lærerresponsen på første udkast blev trukket tilbage, og der i stedet blev givet fuld respons på andet udkast:

Responsarbejdet har været tilrettelagt således, at eleverne har bevæget sig mod en stadig større selvstændiggørelse dels i forhold til selve responsarbejdet, dels i forhold til sammensætningen af responsgrupper. Ligeledes har jeg flyttet min respons fra 1. udkastet i efteråret til 2. udkastet i foråret for mere og mere at få den enkelte elev til at anvende vurderingskriterierne i forhold til sine egne produkter, altså træne den enkelte i »selvrespons«, så han/hun blev i stand til at overføre den sprogbevidsthed og analytiske sans, som de har fået fra responsarbejdet, til den isolerede skrivesituation, som terminsprøve og eksamen er. (Juul Jensen 2004: 6)

Lærerens respons nærmede sig således i sin funktion i anden halvdel af 3.g genremæssigt den traditionelle afsluttende lærerkommentar til skriftlige opgaver. Der var dog den afgørende forskel at der i portfolioforsøget aldrig blev givet karakterer på enkeltprodukter. Lærerresponsen på andet udkast skulle derfor ikke begrunde en karakter. At dette opleves som en reel didaktisk forskel, dokumenteres i Juul Jensens kommentarer til den dispensation fra kravet om tre årlige karaktergivninger som hun søgte og fik efter sit første portfolioforsøg 1999-2000 (jf. ovenfor side 66). Overgangen fra tre til to årlige karaktergivninger førte ifølge Juul Jensen bl.a. til at lærerresponsen på elevernes andet udkast i højere grad blev frigjort fra kravet om at reflektere et karakterniveau, og dette betød igen at eleverne blev stillet over for en mere reel udfordring

med at begrunde udvælgelse af tekster til deres præsentationsportfolier (Krogh & Juul Jensen 2003: 30). Eleverne fik således i det treårige portfolioforsøg som ligger til grund for denne undersøgelse, kun to karakterer for deres skriftlige arbejde i løbet af et skoleår, nemlig karaktererne for henholdsvis midtvejsportfolien i januar og den afsluttende portfolio i maj måned. Perspektivet for denne reduktion af og udskydelse af karaktergivning var at elevernes opmærksomhed undervejs i arbejdsprocesserne blev fastholdt på udviklingen af deres skriftlige opgaver og på deres udvikling som skrivere frem for på deres standpunkt i forhold til de øvrige elever i klassen.

Undervisningens metaproceser for eleverne afrapporteres i Juul Jensen 2004 under følgende kategorier:

- *Responsarbejde*
- *Refleksioner*

Et integreret aspekt i begge kategorier er arbejdet med:

- *Kvalitets- og evalueringskriterier.*

I Juul Jensens rapport fremgår det, som allerede dokumenteret i beretningen om årets første forløb, at det systematiske arbejde med metaproceser gennemsyrede ikke bare det skriftlige arbejde, men også tekstlæsningen og arbejdet med den mundtlige fremstilling. Der blev således givet mere eller mindre formaliseret gensidig respons på mundtlige præstationer i tilknytning til det mundtlige arbejde. I Juul Jensen 2003 rapporteres fx om undervisning i mundtlig fremstilling hvor eleverne sammen udviklede evalueringskriterier for gode mundtlige oplæg og efterfølgende gav hinanden respons (Juul Jensen 2003: 3f., jf. nedenfor side 85). Ligeledes har Juul Jensen i interview redegjort for hvorledes udvikling af kvalitetskriterier for tekstanalyse på grundlag af Blooms taxonomi blev grundlag for time-outs i undervisningen hvor klassen gav hinanden respons på konkrete indlæg i samtaler om tekster.

Respons, refleksioner og kriterieudvikling indgik således systematisk i undervisning som en løbende vidensudvikling på anden ordens niveau om danskfaglighed og læring i dansk.

Responsarbejde dækker i Mi'janne Juul Jensens rapporter over elevernes gensidige respons på udkast til skriftlige opgaver. Her er tale om en kombination af skriftlig og mundtlig respons. Den skriftlige del af responsen havde form af løbende og sammenfattende kommentarer på kopier af kammeraternes udkast, mens den opfølgende mundtlige respons blev givet i skrivegrupper i klassen. Eleverne var siden 2.g organiseret i faste skrivegrupper der gav hinanden respons på første udkast. Grupperne blev sammensat af læreren på grundlag af skriftlige ønsker fra eleverne. Med mellemrum evalueredes gruppesamarbejdet, og grupperne blev omorganiseret hvis der blev formuleret behov for det (Juul Jensen 2003: 7).

I 1.g og 2.g arbejdede eleverne konsekvent med respons ud fra responsark, dvs. ark med responsspørgsmål til den givne opgavetype. Responsarkene blev i 1.g udarbejdet af læreren. Responsarbejdet var ritualiseret gennem et sæt af regler for responsmodtagerens og responsgiverens aktivitet. Juul Jensen beretter i rapporten fra 2003 om progressionen på disse punkter fra 1.g til 2.g. Eleverne blev således i 2.g inddraget i såvel udarbejdelsen af responsark som i udformningen af responsreglerne:

Responsarbejdet har været tilrettelagt således, at eleverne har bevæget sig mod en større og større selvstændiggørelse. For det første har vi arbejdet på at løsrive os fra det stillads, som reglerne for den klassiske respons udgør, og åbnet for en løsere responsituation med plads til dialog, refleksion og diskussion. Fx er det på elevernes ønske blevet fast kutyme, at eleverne på første udkast til mig eller kammeraterne noterer, hvad de specielt gerne vil have respons på.

De får således sat fokus på deres specielle behov enten i forhold til den pågældende skriveopgave eller i forhold til et særligt skriveproblem generelt og får på den måde lagt grunden til at løse deres problem.

I løbet af 2.g har klassen været inddraget i selv at udforme responsark til en given skriveopgave, så responsspørgsmålene har afspejlet opgavens faglige krav. Det var fx tilfældet i forhold til essayopgaven. Den bevidstgørelse, der ligger i selv at formulere vurderingskriterier er måske en af forklaringerne på, at netop dette skriveforløb lykkedes så godt for så mange i klassen. (Juul Jensen 2003: 6)

I citatet ses det at metaprocesserne blev etableret som didaktiske genrer af læreren gennem ritualisering af aktiviteter og dertilhørende instruktionsark. I takt med at respons som didaktisk genre blev en del af klassekulturen, løsnede læreren den stærke regelsætning og

imødekom også hermed elevernes ønsker om mere selvstyring. Dels blev de stramme regler for responsgivning som blev indført i 1.g, løsnet, dels blev eleverne selv inddraget i udviklingen af responsark og dermed i udviklingen af kvalitets- og evalueringskriterier for den konkrete genre.

Her demonstreres altså yderligere et metaniveau, nemlig i relation til undervisningstilrettelæggelsen. Det fremgår at læreren med jævne mellemrum iværksatte evalueringsdiskussioner i klassen om fx responsarbejdet eller bestemte aspekter af dette, og at elevernes evaluering førte til justeringer af praksis. Den vigtige pointe her er evalueringens målretning mod løbende justeringer. Portfolioforsøget indebar introduktion af arbejdsprocesser der ikke tilhører fagtraditionens forventede og kendte genrer, og det betød at disse løbende skulle bevise deres frugtbarhed for elevernes faglige arbejde. Elevernes evalueringer og justeringer var derfor nødvendige for lærerens undervisningstilrettelæggelse. Samtidig blev der herigennem etableret et demokratisk forum for beslutninger vedrørende det kollektivt organiseret faglige arbejde som har videre dannelsesperspektiver.

En tilsvarende evaluerings- og justeringsproces vedrørende arbejdet med responsark i 3.g beskrives i det efterfølgende lange citat. Det bringes i fuld længde fordi beretningen dokumenterer at evalueringsprocesserne på de to niveauer griber ind i og befrugter hinanden:

I forbindelse med årets første stil opstod der i klassen en diskussion om nytte af et egentligt responsark, som vi ellers tidligere havde arbejdet med. Klassen var delt i dette spørgsmål. Nogle elever mente, at de gav bedre respons ved at skrive kommentarer undervejs og sammenfatte indtrykkene af kammeratens 1. udkast til sidst. De syntes, at de havde indsigt nok til at vide, hvad der skulle stilles skarpt på. Andre ville gerne have responsarket som inspiration. Denne gruppes argument var, at responsarket fungerede som en slags »facitliste«, man kunne tjekke sin egen og kammeraters 1. udkast efter. Andre igen ville gerne bruge arket som konkret styrepind for responsen. Klassen besluttede at udarbejde et fælles responsark til »Gør rede for og diskuter-stilen«, at det var op til den enkelte at bruge det, og endelig at vi i fællesskab ville evaluere nytten af det efter forløbet. 3.x's responsark så således ud:

3.x's responsark til genren »Gør rede for og diskuter...«
Fælles beslutning: Alle svar skal begrundes.

Responsgiver:

Forfatteren: Hvad vil jeg specielt gerne have respons på:

1. Forholdet mellem redegørelsesdelen og diskussionsdelen

- o Omfanget af de to dele i forhold til hinanden?
- o Hvad er redegørelsens problemstilling? (klart fokus)
- o Forholder diskussionsdelen sig til problemstillingen?

2. Diskussionen

- o Er der et klart fokus?
- o Hvordan er strukturen?
- o Hvordan er argumentationen: Påstand – Belæg med konkrete eksempler?

3. Ind- og udgang

- o Hvad bruges indledningen til, og hvordan virker den?
- o Hvordan kommer læseren ud af teksten?

4. Overgange

- o Hvordan kobles redegørelsesdelen og diskussionen sammen?
- o Hvordan kobles de enkelte afsnit sammen?

5. Helhedsindtryk

- o Mangler der noget?
- o Korrekthed: sprog-, stave- og kommafejl?
- o Variation i sproget: i vendinger, i sætningsopbygning?

Udarbejdelsen af responsarket var en meget spændende proces. En del elever tog udgangspunkt i nogle af de problemer, de plejede at have i deres egne stile. En sagde fx: »Du skriver tit til mig, at jeg bruger de samme formuleringer: han mener, han mener...«. Denne kommentar førte i første omgang til punktet »Variation«, der efterfølgende af andre elever blev præciseret med: »i udtryk og vendinger«. Andre nævnte, at de ved årsprøven havde haft så svært ved at koble redegørelsesdelen sammen med diskussionsdelen. Det førte til punktet om »Overgange«, der igen blev konkretiseret i to punkter, nemlig i kravet om kobling mellem redegørelse og diskussion (makroplan) og mellem de enkelte afsnit (mikroplan) i hovedafsnittene.

Responsarket viser, at eleverne er helt bevidste om, hvad der skal til for at skrive en god »Gøre rede for og diskutere«-stil, og de får med deres punkter både fokuseret på specifikke genreproblemer såvel som generelle skriveproblemer. Samtidig får de konkretiseret vurderingskriterierne i en grad, at de bliver konkrete værktøjer, der ikke bare kan bruges i denne stil, men også i fremtidige skriveprodukter.

Evalueringen af responsarket viste, at størstedelen af klassen havde haft glæde af enten at udarbejde responsarket, bruge responsarket eller begge dele. To elever mente fortsat, at kvaliteten af responsen blev bedre ved løbende at kommentere en kammerats stil. Konklusionen blev, at den enkelte gjorde op med sig selv, hvordan responsgivningen fungerede bedst for ham/hende, og at vi ville prøve at arbejde uden decideret responsark med sagprosastilen, men bruge sagprosaværktøjskassen som støtte for responsen.

Evalueringen af dette skriveforløb viste, at de fleste elever syntes, at sagprosaværktøjskassen fungerede bedre end responsarket, så klassen valgte den samme model for den sidste bundne stil: analyse og fortolkning, hvor vi jo ligeledes havde lavet en lyrik- og en epikværktøjskasse. (Juul Jensen 2004: 6f.)

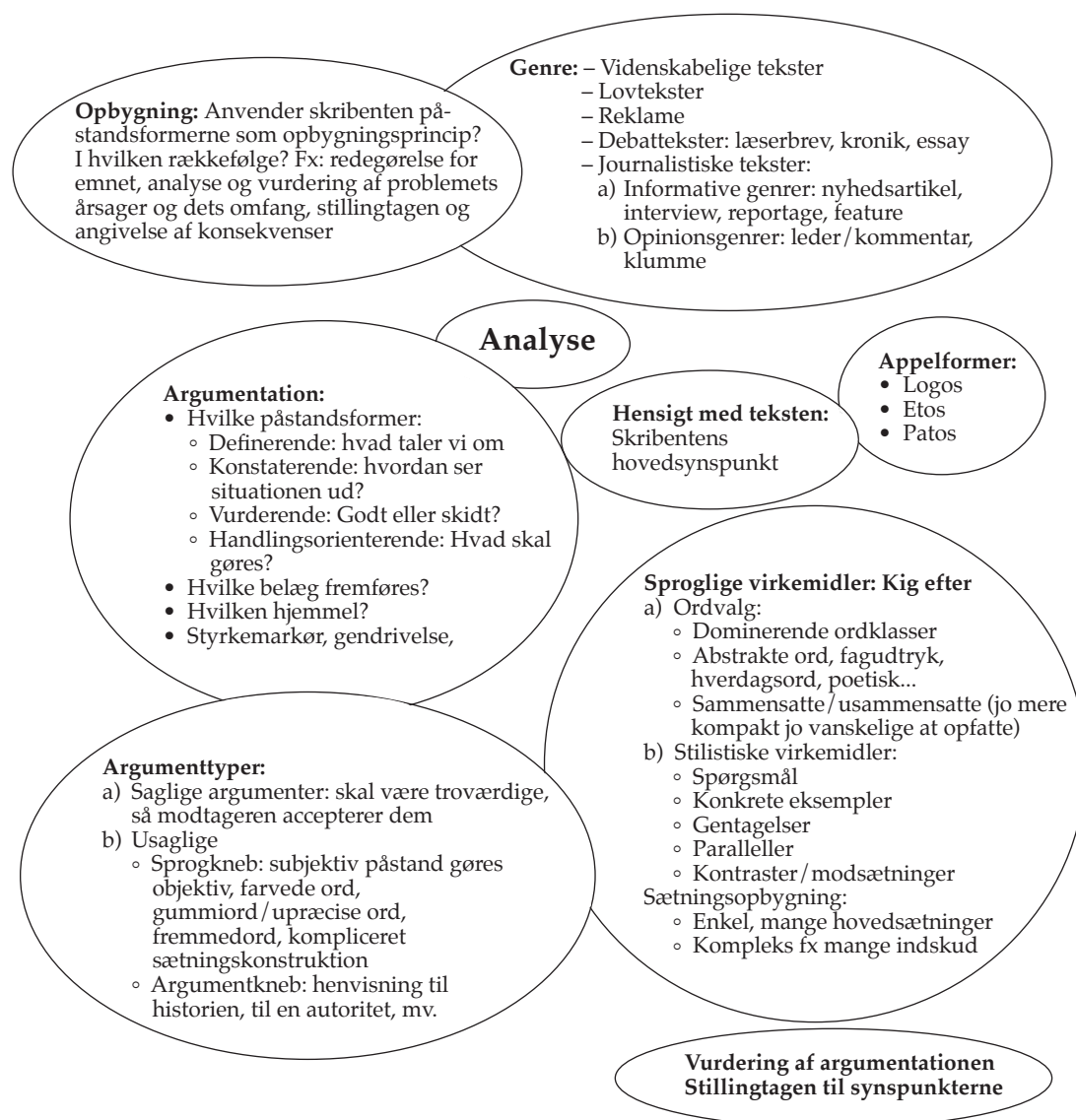
Den nævnte sagprosaværktøjskasse præsenteres tidligere i rapporten:

Som opsamling på de første måneders arbejde med analyse af sagtekster og som hjælp til sagprosastilen opstillede klassen en »sagprosaværktøjskasse«: hvad kan være relevant at forholde sig til i en sagprosatext? Den så således ud:

Sagprosaværktøjskasse

Præsentation af teksten: Kommunikationssituationen

Hvem (afsender) → Hvad (emne) → Hvem (modtager) → Hvornår → Hvor (medie/geografisk sted) og > under hvilke omstændigheder?



Som man kan se, er værktøjskassen et dokumentationsværktøj, der byder sig til med måder at kvalificere analysen på. Den er ikke opstillet lineært i punktform, men som bobler, der flyder rundt, og som man kan gribe, hvis det har relevans for den tekst, man nu arbejder med, og i den rækkefølge, man selv finder mest hensigtsmæssig. Hensigten med den er at fastholde, at enhver tekst er unik, og at en analyse altid starter med, at den enkelte gør sig klart, hvad den pågældende tekst vil fortælle en, altså

med at opstille en tolkningside. Herefter følger et dokumentationsarbejde, der skal »bevise«, at man har ret i sin tolkningside. Dokumentationens skal både forholde sig til tekstens indholds- og formside. Det kan vise sig, at man under tekstarbejdet får øje på elementer i teksten, man ikke i første omgang havde haft blik for, og som rykker ved ens umiddelbare oplevelse af teksten. Følgelig må man tilbage og justere sin tolkningside i forhold til den nye indsigt. Pointen er altså, at man ikke punkt for punkt kan presse et analyseskema ned over en tekst i håbet om at nå en sammenhængende og dokumenteret analyse, men man kan lade sig inspirere af en analysemodel og eventuelt supplere sin egen analyse med relevante vinkler på teksten. Ved nogle tekster kan det være mest hensigtsmæssigt at starte i en formanalyse, andre tekster lægger op til, at man tager afsæt i indholdsanalysen. (Juul Jensen 2004: 2ff.)

Beretningen illustrerer for det første hvordan responsarbejdet blev udviklet mod stadig mere selvstændige og differentierede former gennem løbende evaluering og justering i klassen. For det andet viser Juul Jensens kommentarer til sagprosaværktøjskassen – og selve værktøjskassens karakter – hvordan sådanne selvstændiggørende processer sætter sig igennem også på andre niveauer i undervisningen.

Mi'janne Juul Jensen bruger i rapporten fra 2004 '*refleksion*' som den generelle betegnelse for metaproceser hvor eleverne træder tre skridt tilbage og forholder sig til egne erfaringer, forløb og produkter. '*Refleksion*' bliver således et overbegreb også for evalueringsaktivitet. Som det er fremgået, arbejdede Juul Jensen med refleksion på mange niveauer. I rapporten fra 2004 fokuserer hun på nødvendigheden af at træne elevernes evne til refleksion. Dette gør hun ved at tage fat i refleksions*skrivning* og etablere et udviklingsarbejde omkring refleksionstekster som genre:

Som afrunding på hvert skriveforløb har eleverne reflekteret over deres erfaringer. Refleksionerne har rettet sig såvel mod den enkeltes proces og produkt som mod oplægget til skriveopgaven og samarbejdet i skrivegrupperne. I den forstand har refleksionerne også fungeret som evalueringer, som metakommentarer til det, der er foregået og har som sådan bidraget til at udvikle evalueringskulturen i klassen.

Som det fremgår af min rapport fra 2.g, er der stor forskel på, hvor konkret og præcist den enkelte elev kan formulere sig om sine produkter. Et af mine mål på dette punkt har derfor været at udvikle elevernes evne til

selvvurdering, og det har jeg gjort ved at arbejde med refleksionen som en genre, eleverne også må lære at beherske. (Juul Jensen 2004: 4)

Udviklingsarbejdet med refleksionerne spejler udviklingen i responsarbejdet. Også her er der tale om en bevægelse mod selvstændiggørelse og elevmedvirken i didaktiske overvejelser. Juul Jensen rapporterer at det indtil midt i 3.g altid var hende der opstillede spørgsmål til refleksionsskrivning. Hun giver som eksempel refleksionsspørgsmålene til den første stil (Juul Jensen 2004: 5):

Refleksioner over »Gør rede for og diskuter«- stilen

Navn:

Dato:

1. Hvad synes du lykkedes godt for dig?
2. Hvad havde du de største vanskeligheder med?
3. Hvordan fungerede din responsgruppe? (Samarbejdet, selve responskommentarerne...)
4. Hvordan fungerede responsen fra mig?
5. Inden I begyndte på stilen, opstillede I i klassen et responsark til denne genre. Vi diskuterede:
 - 1) om det var en god ide at lave responsark
 - 2) om I ville have glæde af at bruge responsarket.Hvad er din erfaring her?
6. Andre kommentarer:

I forbindelse med optakten til elevernes midtvejsportfolio i januar iværksatte Juul Jensen en diskussion af refleksionsteksten som genre, og eleverne nåede frem til en fælles karakteristik af den gode refleksion (ibid.):

Den gode refleksion**3.x december 2003**

1. En diskussion med sig selv
2. Formulering af ny erfaring:
 - Vellykkede elementer → ny stil
 - Fokuspunkter / forbedringer → ny stil
 - Genrebegrænsninger / muligheder
 - Hvorfor gjorde jeg, som jeg gjorde?

Når man fremhæver vellykkede elementer:

Husk konkretiseringer: god åbning fordi...

Når man peger på forbedringer:

Husk konkretiseringer, så meget man kan

Her blev således etableret en fælles og mere overordnet forståelse af refleksionsskrivning som efterfølgende blev grundlag for forårets refleksionsskrivning (op.cit: 6).

Kvalitets- og evalueringskriterier var konsekvent grundlag for elevernes arbejde med respons og refleksion. Her skal fremhæves den særlige didaktiske pointe der knytter sig til elevernes medvirken i udviklingen af evalueringskriterier.

I Juul Jensens rapport om 1.g og 2.g kommenterer hun sit arbejde med evalueringskriterier. Hun stiller to modeller op over for hinanden: den hvor læreren lancerer et sæt kriterier som eleverne så arbejder ud fra, over for den hvor eleverne selv formulerer kriterierne. I forsøgsklassen har de, skriver hun, konsekvent arbejdet ud fra den sidste model. En følge heraf er at de evalueringskriterier der arbejdes ud fra, er under stadig udvikling, og at læreren ikke insisterer på at korrigere de kriterier der opstilles i klassen, ud fra sin egen faglige indsigt.

Som eksempel herpå beretter Juul Jensen (2003) om arbejdet med at udvikle kvalitetskriterier for mundtlig formidling. Arbejdet blev indledt i et forløb om mundtlig formidling i 1.g som læreren satte i værk fordi hun så et behov for at kvalificere elevernes faglige fremlæggelser i klassen. Eleverne holdt på skift små foredrag for

hinanden og opstillede på grundlag af de første erfaringer med disse en liste med vurderingskriterier for fremlægninger. Allerede under det fortsatte forløb hvor eleverne gav hinanden respons ud fra listen over vurderingskriterier, opdagede de at listen var mangelfuld, og tilføjede mere indholdsbetonet respons (mundtlig meddelelse fra Juul Jensen). I 2.g gennemførtes et tværfagligt projekt med engelsk om mundtlig formidling med støtte i Power Point. Klassen arbejdede med Toulmins argumentationsmodel og sammenkoblede kritiske studier af argumenterende tekster med træning i praktisk argumentation. I forbindelse med dette projekt blev vurderingskriterierne fra 1.g taget op til kritisk revision, og klassen, som fandt dem for abstrakte og uden argumentationsfaglig indsigt, opstillede et revideret sæt vurderingskriterier som derefter blev brugt som afsæt for feedback på elevernes fremlæggelser i formidlingsforløbet:

Det gode mundtlige oplæg

1.x's evalueringskriterier fra 22.januar 2002

1. Tal højt, tydeligt og frit
2. Tal ikke i fagsprog
3. Varier sprog og stemmeføringen
4. Sproglig økonomi - drop ordgejl
5. Brug kroppen: gestik – bevægelse
6. Hold øjenkontakt til publikum
7. Stil spørgsmål til publikum
8. Vær engageret

Det gode mundtlige oplæg

2.x's reviderede vurderingskriterier november 2002

Indhold:

- Klart fokus
- Klar struktur
 - Fx de 4 faser: den definerende, den konstaterende, den vurderende, den handlingsregulerende
 - Fængende åbning
 - Udgang, så lytteren ved, at oplægget er færdigt og får noget at tænke over
- Interessant og lærerigt for målgruppen
- Argumentation for synspunkter

Sprog:

- Tale med virkemidler fx brug af retoriske spørgsmål, støtte i Power-Point
- Indrette sit ordforråd efter modtagergruppen
- Sproglig økonomi

Fremtræden:

- Tale højt, tydeligt, i roligt tempo, frit og varieret
- Have publikumskontakt via øjne og sprog
- Bruge sin krop
- Engagement

Eksemplet viser hvorledes Juul Jensen praktiserede Vygotskys princip om at god undervisning bør reflektere elevernes zoner for den nærmeste udvikling og ikke frustrere elevernes læreprocesser ved at opstille udviklingsmål der ligger uden for deres aktuelle udviklingszone. Det samlede forløb dokumenterer den anden del af Vygotskys princip, nemlig at god undervisning konsekvent udfordrer og udvider elevernes nærmeste udviklingszoner.

Selvevaluering og kammeratevaluering er komplicerede og krævende kompetencemål. Juul Jensen citerer i rapporten to evalueringskommentarer fra elever der i meget forskellige stilarter kommunikerer denne indsigt:

En elev skriver: »At sætte ord på sine skrivelser er noget af det sværeste.... Og det kan være svært at hive sig op til.... Ja , jeg synes vi flytter os, selv om det er virkelig hårdt og sygt til tider«. En anden fortsætter i samme spor: »Selv om arbejdet med responsarbejdet og flere udkast er en besværlig arbejdsmåde, kan fordelene mht. indlæring ikke benægtes«. Disse to udsagn er repræsentative for mange besvarelser. (Juul Jensen 2003: 12)

Kammeratevaluering og selvevaluering er også komplicerede af socialpsykologiske grunde. Eleverne føres her til at indtage positioner i forhold til kammerater og sig selv som traditionelt har været indtaget af læreren. Portfolioevalueringen rykker således ved kendte elev- og lærerroller og etablerer også herigennem en anderledes klasserumskultur. Selv om eleverne trænes i kompetencer der traditionelt har været lærerens gebet, er der ikke tale om at lærerens faglige og organisatoriske autoritet reduceres. Men autoriteten markeres og etableres i vidt omfang organisatorisk og strukturelt frem for i form af direkte autoritetsudøvelse fra katederet.

Rapporterne fra Mi'janne Juul Jensens forsøg viser at portfolioevalueringen blev oparbejdet som en sammenhængende evalueringsskema i klassen gennem en række faste arbejdsformer og strukturer

for arbejdet. Et nøgleord for denne organisering af en undervisningskultur er *ritualisering*.

Ritualisering af arbejdsformer i form af kraftig regelsætning for aktiviteter er et fænomen som kendes fra den procesorienterede skrivepædagogik. Den norske skriveforsker Torlaug Hoel har i sin disputats om elevsamtaler om skrivning undersøgt responsgivning som en arbejdsform der er baseret på at eleverne selv forvalter et personligt følsomt og fagligt krævende samarbejde. Her er ritualisering nødvendig for at skabe koncentration om den faglige opgave og for at aflaste deltagerne psykisk (Hoel 1995: 284f., 292f.). Den såkaldte 'klassiske' responsamtale er derfor underlagt en strukturering ned i alle detaljer. Senere, når eleverne har taget responsarbejdsformen til sig, kan ritualiseringen afløses af en mere deltagerstyret strukturering (dialogisk respons), og den stramme struktur i den klassiske responsamtale kan blive en valgmulighed blandt andre (op.cit: 261ff., 701ff., jf. Juul Jensen et al. 1998: 43f.).

Ritualer etablerer autoritetsrelationer i klasserummet som er knyttet til aktiviteten og ikke til personer. Når et ritual skal indføres, er det nødvendigt med kraftig autoritetsmarkering fra læreren. Læreren må styre ritualiseringen af samarbejdsprocesser fordi et fagligt fællesskab sjældent udvikles spontant i skoleklasser, ligesom fællesskabsorienterede arbejdsformer ikke uden videre fungerer. Men når ritualer er blevet etableret, flytter lærerautoriteten ind i det som en position der hører ritualer og ikke lærerpersonen til. Det ses når elever selv forvalter ritualerne som fx i responsamtaler. En sådan proces dokumenteres i Mi'janne Juul Jensens rapporter om portfolioevaluering i beskrivelsen af hvordan de nye undervisningsgenrer der hører evalueringskulturen til, etableres som fast ritualiserede arbejdsformer der styres af eleverne selv.

Læringsfase 2

Eleverne i forsøgsklassen afleverede to præsentationsportfolier som grundlag for karaktergivning, en midtvejsportfolio i januar og en afsluttende portfolio i maj. Grundlaget for præsentationsportfolierne var elevernes procesportfolier som principielt indeholdt alle de elevarbejder som var blevet initieret i undervisningen. De instruktioner som blev udleveret af læreren forud for arbejdet med at sammenstille præsentationsportfolierne, indeholdt altid en liste over de

tekster som skulle ligge i procesportfolierne og et indledende krav om 'selvangivelse', dvs. om at eleven angav om disse tekster faktisk forelå, og hvis ikke, hvorfor de pågældende tekster manglede.

Processen med at sammenstille præsentationsportfolierne indeholdt ifølge Juul Jensen følgende elementer:

- Eleverne *medvirker* før udvælgelsesprocessen i opsamling og formulering af kriterierne for udvælgelse.
- *Udvalg* ud fra læreropstillede teksttyper som spejlede undervisningens genrer.
- *Begrundelse, selvevaluering*: Eleverne begrundede deres valg af tekster og har som metasprog de evalueringskriterier der løbende er udviklet i klassen. (Juul Jensen, transparent ved mundtligt oplæg 2004)

Eleverne sammenstillede deres portfolier individuelt, men gav i klassen hinanden respons på deres arbejde, ligesom de også fik vejledning af læreren (Juul Jensen 2003: 7).

Midtvejsportfolierne og de afsluttende portfolier havde generelt forskellige funktioner. I 3.g havde de imidlertid ifølge Juul Jensen en lidt anderledes karakter end i 1.g og i 2.g:

De tidligere midtvejsportfolier har primært forholdt sig til produkternes kvalitet og elevernes skriveproces. Slutportfolierne har lagt op til mere overordnede selvevalueringsprocesser, da de ud over at spørge til skrivekompetence og skriveudvikling også har bedt om refleksioner over genretæk og opfordret eleverne til at give en bedømmelse af deres skriftlige kompetence. I midtvejsportfolien i 3.g valgte jeg at lave en blandingsform af de to portfoliotyper. Mine overvejelser var, at eleverne på dette tidspunkt var kommet så langt både i deres skoleforløb og i deres skriveudvikling, at de kunne gøre status og samtidig formulere, hvordan de hver især kunne målrette arbejdet med de sidste »øvestile« til at konsolidere deres styrker, arbejde med deres svagheder og byde på, hvordan skriveundervisningen kunne støtte dette projekt. På baggrund af elevernes tilbagemelding tilrettelagde jeg det sidste semesters skriveundervisning.

(...)

Den afsluttende portfolio havde i lighed med de andre afsluttende portfolier karakter af statusmappe, men i denne slutmappe skulle eleverne ikke bare tegne deres faglige selvportræt: hvordan vil jeg karakterisere mig selv som skriver i dag? Jeg ønskede også, at de skulle gøre sig overvejelser over, hvor og hvornår de i det 3-årige forløb havde udviklet sig mest for på et overordnet plan at skabe en bevidsthed hos den enkelte om

hans/hendes individuelle læringsmønstre. Endelig ønskede jeg, at eleverne skulle forholde sig bevidst til den forestående eksamenssituation og lægge strategier for forberedelsen til eksamen og selve eksamenssituationen. (Juul Jensen 2004: 8ff.)

Midtvejsportfolien indeholdt følgende instruktion:

Midtvejsmappe – 3.x

Januar 2004

Aflevering senest 19/12/03

Navn:

Dato:

I din skrivemappe skal du på nuværende tidspunkter have nedenstående skriveopgaver:

Tænkeskrivninger:

1. Læsedagbog over Holberg: »Jeppe på bjerget«, 26/8
2. Min personlige Holbergbiografi, 2/9
3. Hvad hæfter jeg mig specielt ved i dette romantiske billede?, 11/11
4. Hvad karakteriserer kunsteventyret i forhold til folkeeventyret, 11/11
5. Tolkningshypotese i forbindelse Gyllembourg: Den lille Karen, 20/11
6. Mine umiddelbare iagttagelser i den indledende naturbeskrivelse til J.P.Jacobsen: »To verdener«, 2/12
7. Pontoppidan: »Under Aaget«. Mit bud på, hvordan vil historien vil fortsætte/ende?, 9/12

Gruppenskrivninger: redegørelser

1. Centrale vinkler på rationalismen, 19/8
2. Hvorfor slår de romantiske ideer igennem på netop dette tidspunkt? 29/9
3. Hvorfor betegnes romantikken som »Guldalderen«?, 29/9

Hele skriveforløb (forarbejde, 1. udkast, responskommentarer fra mig, 2. udkast)

1. Gør rede for og diskuter, 17/9
2. Sagprosaanalyse, 22/10
3. Analyse og fortolkning, 8/12

Refleksionsskrivninger

1. Refleksioner over skriftlig årsprøve, 12/8
2. Refleksioner over »Gør rede for og diskuter«-stilen, 30/9
3. Refleksioner over sagprosastilen, 18/11
4. Refleksioner over analyse og fortolkningsstilen, 18/12

Midtvejsmappe – 3.x

Januar 2004

I din præsentationsmappe skal der ligge:

1. Din afkrydsede liste

Hvad har du liggende i din mappe? Hvis du mangler noget, forklar da hvorfor.

2. Genrebevidsthed

- På hvilke punkter ligner »Gør rede for og diskuter«-genren essayet? På hvilke punkter adskiller de to genrer sig fra hinanden?
- På hvilke punkter ligner den litterære analyse sagprosaanalysen? På hvilke punkter adskiller de to genrer sig fra hinanden?

3. Genreerfaringer

Du har nu prøvet at skrive i alle fire grundgenrer.

- Hvilke erfaringer - positive og negative - har du fået med hver af disse genrer?
- Hvilke genrer kunne du forestille dig at dygtiggøre dig i i foråret?

4. Skrivekompetence

Vælg den mest vellykkede besvarelse og kommenter den på følgende punkter:

- Hvad er din skriveide, og hvordan markerer du den igennem teksten?
- Hvordan har du struktureret din besvarelse og ud fra hvilke overvejelser?
- Hvilke sproglige virkemidler har du brugt for at skabe sammenhæng og fastholde læserens opmærksomhed?
- Hvordan kunne den forbedres?

5. Refleksionsskrivninger

Vælg en refleksionsskrivning, der har betydet noget for dig, og forklar hvorfor.

6. Skrivesamarbejde

I dette semester har I arbejdet i faste skrivegrupper dels med forarbejde dels med respons.

- Hvordan har din skrivegruppe fungeret?
- Hvordan har din arbejdsindsats i gruppen været?
- Til eksamen får I ligeledes tid sammen til forarbejde i skrivegruppen. Hvordan synes du det ideelle arbejdsforløb i en samtalegruppe ser ud?
- Hvordan skal skrivegrupperne se ud i foråret? Nye grupper, fortsætte med disse grupper?

7. Skriveundervisningen i foråret

Hvad kunne du tænke dig, vi skulle fokusere på i skriveundervisningen?

Har du fx helt styr på genrekravene? Indledning – afslutning? Hvordan man får dybde i sin argumentation? En fornuftig struktur? Kig dine gamle stile igennem, og se, hvor dine problemer har ligget.

Instruktionen til den afsluttende præsentationsportfolio så ud som følger:

Afsluttende evalueringsmappe

3.x april 2004

I din skrivemappe skal du på nuværende tidspunkter have nedenstående skriveopgaver.

Tænkeskrivninger:

1. Læsedagbog over Holberg: »Jeppe på Bjerget«, 26/8
2. Min personlige Holbergbiografi, 2/9
3. Hvad hæfter jeg mig specielt ved i dette romantiske billede?, 11/11
4. Hvad karakteriserer kunsteventyret i forhold til folkeeventyret, 11/11
5. Tolkningshypotese: Gyllembourg: Den lille Karen, 20/11
6. Mine umiddelbare iagttagelser i den indledende naturbeskrivelse til J.P.Jacobsen: »To verdener«, 2/12
7. Pontoppidan: »Under Aaget«. Mit bud på, hvordan historien vil fortsætte/ende?, 9/12
8. Fokuseret læsedagbog: Irene Holms baggrund og fortid, 15/1
9. Fokuseret læsedagbog: jeg-fortællerens beskrivelser af Ulla i Levisson: »Indespærret«, 20/1
10. Fokuseret læsedagbog: Fru Fønss ungpigeliv, ægteskab og liv indtil det tidspunkt i hendes liv, hvor vi møder hende. 22/1
11. Hvordan slutter et »Dukkehem«, 29/1
12. Præsentation af Aakjær: »Vredens børn«, 2/3
13. Præsentation af Nexø: »Lønningsdag«, 4/3
14. Christina Hesselholdt: Dette er historie om..., 10/3
15. Præsentation af Kim Blæsbjerg: Fælder, 11/3
16. Præsentation af Helle Helle: Der er ikke flere sennepsmarker..., 24/3
17. Tolkningshypotese: Jokum Rohde: »Dage på toppen«, 30/3
18. Tolkningshypotese: Blendstrup: »Manden der blandt andet var en sko«, 30/3

Gruppeskrivninger: redegørelser

1. Centrale vinkler på rationalismen, 19/8
2. Hvorfor slår de romantiske ideer igennem på netop dette tidspunkt? 29/9
3. Hvorfor betegnes romantikken som »Guldalderen«?, 29/9

4. Postmodernisme, 19/4
5. 90'ernes teater, 30/3

Hele skriveforløb (forarbejde, 1. udkast, responskommentarer fra mig, 2. udkast)

1. Gør rede for og diskuter, 17/9
2. Sagprosaanalyse, 22/10
3. Analyse og fortolkning, 8/12
4. Studentereksamen 1, 27/1
5. Studentereksamen 2, 4/3
6. Studentereksamen 3/terminsstil, 22/3
7. Studentereksamen 4, 1/4

Refleksionsskrivninger

1. Refleksioner over skriftlig årsprøve, 12/8
2. Refleksioner over Gør rede for og diskuter-stilen, 30/9
3. Refleksioner over sagprosastilen, 18/11
4. Refleksioner over analyse og fortolkningsstilen, 18/12
5. Refleksioner over studentereksamensstil 1, 29/1
6. Refleksioner over periodelæsning, 2/3
7. Refleksioner over studentereksamensstil 2, 10/3
8. Refleksioner over terminsstil, 25/3
9. Refleksioner over studentereksamensstil 3, 15/4

Afsluttende evalueringsmappe

3.x april 2004

Aflevering: torsdag den 15/4

Skriveudvikling

1. Hvordan vil du karakterisere dig selv som skriver i dag set i lyset af dine sidste stile?
Du kan fx reflektere over:
 - hvad du har lært
 - hvor dine styrker ligger

2. Hvordan er du kommet dertil?
Du kan fx reflektere over:
 - hvor og hvornår i det 3-årige forløb, du synes, det har rykket specielt? Kan du generalisere dine erfaringer og formulere, hvornår og hvordan du lærer?

Tænk på din besvarelse af dette punkt som en argumentation, og find/vedlæg konkrete skriveprodukter (tænkeskrivninger, hele skriveforløb, refleksionsskrivninger), der dokumenterer dine udsagn om din udvikling.

3. Strategier til studentereksamen.
 - Hvordan vil du gøre brug af de særlige styrker du har til den skriftlige eksamen?

- Hvordan vil du konkret tage højde for dine svage punkter? Fx i din forberedelse til den skriftlige eksamen, i den fælles forberedelse til selve eksamen (de 5 elever der har valgt forsøgsordningen), i de timer, hvor du sidder og skriver alene?
4. Standpunkt
- Hvilken karakter synes du, du skal have, når du samlet skal vurdere:
- din evne til at skrive i forskellige genrer
 - dit sprog
 - din evne til at give, modtage og bruge respons
 - din bevidsthed om, hvordan gode tekster bliver til
 - om du har orden i sagerne: har jeg afleveret det jeg skal
5. Evaluering af skriveundervisningen
- I efteråret prøvede I kræfter med de forskellige genrer. I foråret var I frit stillede i valg af opgave. Hvordan har det fungeret?
 - Havde arbejdet med genrer i efteråret nogen betydning for dit valg af opgave til terminsprøven? Tror du, det vil betyde noget i dit valg til studentereksamen?
 - Er der felter, vi burde have arbejdet mere med eller i en anden rækkefølge?
 - Hvor og hvordan har du kunnet bruge dine skriveerfaringer fra danskundervisningen i andre fag?
 - Andre kommentarer:

I præsentationsportfolierne var der altid krav om dokumentation af såvel produkter som processer. Af instruktionerne til midtvejsportfolien i 3.g fremgår det således at portfolierne skulle rumme forskellige kategorier af dokumentation. De to hovedkategorier er opgavebesvarelser og refleksionsskrivninger. Opgavebesvarelser dækker over såkaldte 'hele forløb', dvs. dokumentation af hele skriveprocessen fra første udkast med respons fra lærer og kammerater, over andet udkast med respons fra lærer til refleksionsskrivning over skriveprocessen og produktets kvalitet.

Det ekspliciteres dels i overskrifter, dels i selve instruktionsteksten hvilke kriterier der skulle anlægges for udvælgelse af dokumentation. Ud over udvalgte tekster og begrundelse for udvælgelsen blev eleverne også afkrævet formidling af deklarativ viden om genrer, erfaringsopsamling og strategier for kommende opgaveskrivning, evaluering af skrivesamarbejdet samt forslag til vægtning af det kommende semesters skriveundervisning.

Eleverne blev således i portfolien udfordret til at dokumentere og

reflektere over produkter, læring, arbejdsprocesser og strategier for kommende arbejde, samt til at formidle viden. Det overordnede projekt var selvevaluering. I midtvejsportfolien havde selvevalueringen karakter af et fagligt selvportræt, i den afsluttende portfolio blev eleverne derudover afkrævet et begrundet bud på en karakter.

Den afsluttende præsentationsportfolio udfordrede til at gøre status og til at trække et perspektiv tilbage til skriveudviklingen igennem det treårige gymnasieforløb. Her var ingen obligatoriske krav om bestemte teksttyper, men blot en generel opfordring til at dokumentere med forskellige typer af skriveprodukter. Denne instruktion lagde således op til en mere selvstændig forvaltning af genren.

Læringsfase 3

Læringsfase 3 bestod konkret i at eleverne afleverede deres portfolier og fik dem tilbage med en karakter og en skriftlig kommentar. Der var desuden mulighed for en mundtlig kommentar eller diskussion med læreren.

Der blev givet en holistisk bedømmelse af portfolierne, dvs. karakteren blev ikke spaltet ud i delkarakterer for bestemte aspekter. I slutportfolien blev både produktmål og procesmål bedømt, og der signaleredes i instruksens ikke nogen form for vægtning mellem disse.

Lærerkommentarerne forholdt sig til den række af evalueringskriterier som var angivet i portfolioinstruksens, og som eleverne også havde bedømt sig selv ud fra. Lærerkommentarerne inddrog ikke portfolien som samlet tekst. I de afsluttende præsentationsportfolier forholdt læreren sig diskuterende til elevernes eget forslag til karakter, men det fremgår ikke om uenighed om karakteren spillede en rolle for bedømmelsen (fx som indicium for manglende kompetence i selvevaluering).

Set med elevernes øjne

Portfolioklassen havde 19 elever, 10 piger og 9 drenge. Der var 4 piger med anden etnisk baggrund end dansk. Niveaumæssigt var klassen gennemsnitlig set i forhold til skolens øvrige 3.g-klasser samt til amtets matematikerklasser som helhed (jf. nedenfor side

121). Elevernes afsluttende årskarakterer placerede dem med 4 i den øverste tredjedel (mellem 10 og 11), 11 i den midterste tredjedel (mellem 7 og 9) og 4 i den nederste tredjedel (mellem 5 og 6).

Jeg besøgte klassen i september 2003, præsenterede mit projekt og fik elevernes tilladelse til at bruge deres skriftlige arbejder i min undersøgelse. Eleverne besvarede et kvalitativt spørgeskema om portfolioforsøget, og jeg opfordrede elever der ville være interesserede i at stille op til tre til fire interview i løbet af skoleåret, til at skrive sig på en seddel som blev sendt rundt i klassen. 9 elever skrev sig på listen, og heriblandt udvalgte jeg fire til senere interview. De fire var repræsentative for klassen mht. køn og etnisk baggrund. Der var to piger og to drenge, og den ene af pigerne havde tyrkisk baggrund. To af eleverne lå på det øverste niveau (Martin på 10, Astrid på 11 i årskarakter), de to øvrige lå lavt på middelniveauet (Selma og Thomas fik begge 7 i årskarakter).

I løbet af skoleåret gennemførte jeg tre individuelle interview med de fire elever samt et fællesinterview, hvor den ene, Selma, dog var forhindret i at deltage. Jeg fik desuden lov at kopiere deres samlede skriftlige arbejde gennem de tre skoleår. I det følgende præsenterer jeg de fire elever som de træder frem i interview og spørgeskemaer, og som de altså herigennem kommenterer og reflekterer over portfolioforsøget og danskundervisningen. Vi møder her fire ganske forskellige elevprofiler der alle synes de har lært meget af danskundervisningen med portfolioevaluering, men som ikke værdsætter de samme aspekter, og som heller ikke er enige i deres vurdering af forsøget.

Astrid – »altså man kan jo ikke skrive en stil uden at have noget at sige«

Astrid var blandt de dygtigste elever i klassen og gjorde brug af stort set hele det spektrum af lærings- og udviklingsmuligheder som danskundervisningen med portfolioevaluering bød hende. Hun lagde en stor arbejdsindsats i sit skolearbejde og også i skriveprojektet i dansk. Essensen i portfolioarbejdet var for Astrid at det giver *en ekstra chance*. Det forbandt hun både med muligheden for at vælge dårlige opgaver fra i præsentationsportfolierne og med responsarbejdet:

Jo men altså, i løbet af året skriver vi et vist antal stile, og så har vi nogle andre tekster også, hvor vi laver noget hurtigskrivning og sådan noget. Og normalt får man jo karakter for hver enkelt stil, men det gør vi jo så ikke. Men så engang hvert halve år, der laver vi så en mappe hvor vi samler det ind, vi synes har været bedst, eller hvor vi har udviklet os mest eller et eller andet, og så skal vi skrive ned hvorfor, og så er det den mappe vi får karakter for, så det giver én en ekstra chance, hvis der er en der er gået rigtig dårligt, altså så man kan vise at man kan godt mere, selvom den ene er gået dårligt. Og vi laver to udkast hver gang, dvs. der har du også en mulighed for at forbedre dig. Hvis det er gået helt galt ved første udkast, så kan du få nogle gode ideer til hvordan du kommer videre, og så kan du bruge de ideer, i stedet for at du bare får kommentaren og så lægger du den væk, og så næste gang du skal skrive en stil så har du glemt alt om det. (Interview december 03)

Den ekstra chance skaber rum for arbejdet med at forbedre opgaver. Det er her Astrid synes at hun lærer mest. For Astrid er den langsigtede dimension i portfolioarbejdet læringsperspektivet, at blive en skriver der kan arbejde med sin skrivning og sin udvikling:

Jeg synes man lærer meget af at forbedre stilen ud fra den respons man har fået. Så glemmer man ikke bare kommentarerne. (Spørgeskema september 03)

Denne her stil, den kunne nok godt have været mere præcis i afslutningen. Og det synes jeg egentlig også at man lærer mere af, at når vi skal have respons fra hinanden, så skal man skrive hvad vil du gerne have respons på i denne her stil. Så hiver du jo netop fat i de steder hvor... det kunne godt være der skulle ske lidt der, det må jeg hellere lige få respons på, og se hvad de andre siger. (Fællesinterview april 04)

Astrid synes at hun er kørt lidt fast i sin udvikling i forårssemestret i 3.g hvor der kun har været lærerrespons på andet udkast. Hun er ikke helt tilfreds med sine opgaver og mener ikke at de er på niveau med hvad hun tidligere har præsteret. Samtidig føler hun sig så tidspresset med andre arbejdsopgaver at hun ikke omskriver opgaver mere end én gang. Kammeraternes respons er mest positiv bekræftelse, og hun savner den kritiske respons som hun tidligere særligt har fået gennem lærerresponsen på første udkast:

Og den respons jeg har fået, har mest kørt på, det er igen en god stil, og så har der ikke været så meget andet. Altså, der bliver ikke slået ned på de punkter hvor jeg måske kunne gøre noget, og det hænger nok mest sammen

med at de ikke kan se det - og det kan jeg jo heller ikke altid selv se vel. Altså der hvor [lærernavn] har den erfaring mere, der gør at hun kan slå ned de rigtige steder og kan komme med nogle ideer til forbedringer...Hvor det nok er sværere for de andre i klassen. (Interview april 04)

Astrid er et skrivende menneske. Hun bruger skrivning i sin hverdag, og hun ser mange muligheder i den udvidede skrivepraksis som kendetegner danskundervisningen i portfolioklassen:

Jeg bruger ofte skrivning til at få styr på nogle ting. Det kan være alt fra skolearbejde til ting, jeg skal huske at gøre derhjemme og udvalgsarbejde i min badmintonklub. (Spørgeskema sept 03)

Når vi læser tekster, så er det ofte vi skriver noget til de tekster. Det kan være en læsedagbog hvor vi skygger en person, det kan være en hurtigskrivning, hvor ...vores umiddelbare tanker, at vi skriver dem ned, så vi fastholder dem. Og det kan være, hvis vi læser et lille stykke indledning fx, at vi skriver nogle refleksioner over det, hvad er der specielt centralt her. Og det giver en indgang til teksten, det bliver en måde man kan arbejde videre med teksten på. At du lige får skrevet ned, hvad er det jeg har lagt mærke til, fordi ofte så er det du hurtigt lægger mærke til, først når du læser det, det er ofte noget meget centralt i teksten. Selv om du ikke lige kan se det først, så vil der ofte være en del nøgleord i den hurtigskrivning. Så du kan bruge den til at komme ind i teksten og se, hvad er det denne her tekst handler om. (Interview december 03)

Altså hvert skriveforløb slutter vi af med en refleksionsskrivning, hvor vi ser, altså hvad har vi lært ved denne her stil, hvad kan vi tage med os herfra, hvad skal vi lade være med at tage med os herfra. Og det gør også, at man fastholder, hvad var det nu du fik at vide omkring denne her stil, i stedet for bare lige og hurtigt at skimme henover og sige, fint nok så lægger jeg den hjem i bunken. Så bliver du nødt til lige at tænke over...hvad kan jeg lære af det. Hvad skal jeg tage med til næste gang. Det gør jo at du lige tænker over det en ekstra gang, og på den måde er der større chance for at du husker det næste gang du skal skrive stil. (Ibid.)

Skrivning fungerer for Astrid som et værktøj til at huske og til at fastholde viden, også i andre fag:

Nå men jeg vil sige, man kan bruge det [skrivning] til mange ting, altså jeg bruger da derhjemme, bare det der med at skrive noter ned, hvis du har en masse ting du lige skal huske eller et eller andet, altså på den måde bruger jeg da skrivning meget til at fastholde nogle tanker. Om det så er nogle ting jeg skal huske derhjemme, eller hvad det er, så synes jeg ofte, bare det jeg skriver det, gør at jeg kan huske det. Og det kan man sige, i

andre fag, nu har jeg mange naturvidenskabelige fag. Men i matematik og fysik, som jeg har på højniveau, der sidder vi jo og skriver det ene bevis ned efter det andet, og skriver ned, hvad der nu bliver skrevet på tavlen og øvelser, og hvordan regner man det ud, og hvordan er det den formel er... Det er meget forskelligt hvor meget jeg kigger på de noter jeg får lavet, men bare det at jeg får skrevet det ned, gør at jeg kan huske det, på en helt anden måde. Og det tror jeg egentlig er det jeg bruger det mest til, det er simpelthen for at jeg kan huske det. (...) Så jeg vil sige skrivning er for mig nok meget med at fastholde noget viden. (Interview december 03)

Astrid værdsætter kommentarer frem for karakterer fordi kommentarer giver feedback orienteret mod hendes egen udvikling og læring, mens karakterer først og fremmest viser hvordan hun ligger i forhold til andre:

Altså karakteren viser hvor du ligger i forhold til de andre, hvor kommentaren kan sige hvor du ligger i forhold til, fx hvad du har gjort sidste gang. Hvor man kan sige, hvad er jeg blevet bedre til og se hvad skal jeg arbejde meget med, og hvad kan jeg sådan nogenlunde finde ud af. (...)

En lærer der giver en karakter giver det jo til en hel klasse og skal jo sørge for at give dem sådan at det passer indbyrdes også. Altså det skal jo ikke kun være til den enkelte elev. De bliver jo nødt til at sammenligne eleverne og sige hvor de ligger i forhold til hinanden. (Ibid.)

Tyngden og udfordringen i en skriftlig opgave knytter sig for Astrid til vidensindholdet og til dette at finde en vinkel på emnet, en skriveide. Hun synes at hun har fået styr på de skriftlige genrer der arbejdes med i dansk, gennem 1.g og 2.g hvor klassen altid har skrevet opgaver knyttet til de faglige områder i den mundtlige undervisning. Her har eleverne kunnet koncentrere sig om den skriftlige formidling fordi stoffet blev udviklet og bearbejdet i undervisningen. I anden halvdel af 3.g skriver eleverne studentereksamenstilene der ikke har nogen indholdsmæssig forbindelse med danskundervisningen i øvrigt. Ideen er at de herigennem, ligesom i terminsstilen, skal øve sig til den skriftlige studentereksamen. Astrid synes at eksamenformen er svær. Det er simpelthen vanskeligt at forberede sig til eksamen fordi det er helt uforudsigeligt hvilke emner og hvilke tekster man skal forholde sig til:

Bare det, jamen så har vi noget om folkeviser, jamen så har du fået nogle ideer om, hvad er en folkeviser. Vi har arbejdet med eventyr, altså med... hvor

vi har gået ind med Freud og sådan nogle ting. Altså der er det da nemmere at gå ind og skrive noget fagligt om det, fordi du lige har siddet og arbejdet med det, så det kræver ikke, altså det kræver ikke lige så meget forarbejde fordi det har du lavet.

(...)

Og hvor netop det der er det største arbejde for mig, det er at finde ud af hvad jeg skal skrive, altså finde ud af noget om emnet, finde ud af hvad det er jeg vil sige om det (...) Og det er da også derfor at det har været sværere her med studentereksamenstilene, fordi der skal du begynde helt forfra hver gang. (Interview april 04)

Jeg har meget svært ved eksamensformen, fordi jeg normalt går og tænker over det lidt tid. (...) Altså det er svært at skrive om noget, som ikke interesserer en. Det vil sige, nogle gange, hvis der er et emne jeg bare ikke kan lide, altså så bruger jeg da lige et stykke tid på at gå og danne mig en mening om det, så jeg har noget at sige. Altså, man kan jo ikke skrive en stil uden at have noget at sige vel.

(...)

Genrerne synes jeg, jeg har styr på. Dem synes jeg, jeg har fuldt styr på, det er ikke noget problem. Altså det er mest det der med, at du ikke ved hvad emne der kommer. Fordi det der er mit største problem hver gang, det er hvad er det for et emne, altså simpelthen at få en skriveide. Hvad kan jeg sige om det her emne, hvad har jeg af eksempler jeg kan putte ind og sige noget om det her emne. Altså jeg læser op på perioderne. Meget mere synes jeg det er svært at gøre. Jamen jeg synes det er svært det der med at få eksempler nok, altså jeg synes det er svært at være nok forberedt. (...) Normalt så plejer jeg at søge en del information op på Internettet, altså fx taloplysninger eller sådan nogle ting, for at styrke argumentationen. Det kan man jo ikke hernede. Altså det vil sige, du kan have en masse bøger med, altså *Litteraturhåndbogen*, *Litteraturens veje* har vi, men jeg bruger også nogle gange bøger fra de andre fag. Religion, filosofi, et eller andet kan jeg selvfølgelig også godt have med hened og bruge, men det er bare ikke altid, at det er nok, altså fordi ... jeg synes altid det ender med der så kommer, det er alligevel altid noget helt andet end man har forestillet sig, på en eller anden måde... (Interview april 04)

Astrid mener at danskundervisningen har et perspektiv der rækker meget længere end eksamen. Hun henviser til sin mor der er ansat i en stor medicinalvirksomhed, og hvis arbejde indebærer megen formidling og rapportskrivning. Det drejer sig ikke bare om at kunne skrive korrekt, selv om det også er vigtigt, men også om at have genrebevidsthed og om at kunne samarbejde om skrivning:

Det er da godt at have lært det der med at kunne hinanden respons. At man kan se på det de andre har skrevet, og sige, ved du hvad det er nok

bedre hvis du gør sådan og sådan. (...) Og der er meget projektarbejde [på arbejdsmarkedet, EK], så der synes jeg det er en god måde. Altså det er klart en fordel ud til arbejdsmarkedet, og det synes jeg på en måde også er vigtigere end til eksamen. (Fællesinterview 04)

Thomas – »jamen nu er jeg jo ikke gymnasielærer«

Thomas er lidt i udkanten af portfolioprojektet og danskundervisningen i det hele taget. Han kan ikke identificere sig med de krav om faglig selvkontrol og selvregulering som er bærende for det didaktiske projekt i portfolioevaluering. I samtalerne med Thomas er det tydeligt at han kun sporadisk har gjort det faglige begrebsapparat til sit eget. Det betyder ikke at han ikke synes at han har lært meget, men han føler ikke at han 'styrer' sin skrivning i dansk. Det gør han sådan set heller ikke i andre fag. Han beskriver sig selv som spontan og lyststyret, en »glad skriver« med meget på hjerte:

Jeg er en skriver med en masse ideer og meninger. Men dette kommer kun til udtryk, hvis det er et emne der *interessere* mig. (Spørgeskema 30.9.03)

Problemet kommer når lysten ikke er der. Thomas er afhængig af om emnet griber ham, og han magter kun at følge sine spontane ideer:

Ja vi burde jo kunne abstrahere fra hvad man selv synes, og så det der er rigtigt. Men jeg tror det er det der er problemet, at jeg ikke er så god til at abstrahere fra det, hvor det ligesom hvis det er det der griber mig, så er det at jeg er kommet til at gå ud over det man måske skal.

(...)

jeg har svært ved sådan ligesom at koble af, altså drive tankerne over på noget bestemt, som er korrekt, hvis jeg ligesom har en tankegang omkring noget andet, som ligger et helt andet sted. (Interview april 04)

Derfor er han heller ikke glad for at skulle give sig selv karakter. Han oplever det som et spørgsmål om held om han får en opgave og tekster som »berører« ham, og altså om han skriver godt eller dårligt:

Ja, jeg er ikke meget til det karaktergivning der. Fordi jeg synes der er så mange faktorer som kan spille ind, i hvert fald for mit vedkommende. Ja jeg kan jo godt lide at skrive når det er noget der berører mig, altså at jeg ligesom får en lyst og en glæde ved at skrive, hvorimod hvis det er et

emne som jeg føler er lidt træls, eller ikke rigtig...altså rører mig, så kan det godt sådan drive lidt ud. Som også er en lidt negativ ting, når man går til termins- og skriftlig eksamen. (Interview april 04)

Thomas føler sig heller ikke overbevist om at han nødvendigvis giver objektivt god respons til sine kammerater. Han opfatter både sine egne og kammeraternes synspunkter og responskommentarer som subjektive 'meninger', styret af smag frem for af faglige kriterier, og afleverer den faglige autoritet til læreren:

Man giver respons ud fra det man selv synes er godt, og hvad man synes er mindre godt. Og derfra, jamen nu er jeg jo ikke gymnasielærer, så jeg har jo ikke de kvalifikationer til ligesom at sige, at det der det er en rigtig god stil, og det der det er en rigtig dårlig stil. Jeg har jo kun de meninger som jeg selv har dannet mig gennem de tre år, for hvordan en god stil skal være.

(...)

der er forskel på responsen fra [lærernavn] og så responsen fra andre elever. Hvor jeg sådan synes at responsen fra [lærernavn] den er mest brugbar. Responsen fra andre det kan jo være ligesom ens egen subjektive ide om hvordan en opgave skal være. Det kan jo sagtens være at man har en forkert mening omkring det. Hvorimod [lærernavn] hun, må man gå ud fra, har den rigtige. Hvorimod respons fra elever, det kan jo godt være hvordan elever synes at en god stil skal være. (Interview april 04)

Hans modvilje mod at give karakterer bunder i et ønske om at beskytte sig mod at blive personligt ramt. Thomas bruger gentagne gange udtrykket »farligt« om dette at komme til at give sig selv en højere karakter end man faktisk får. Hvis det sker, kan man »blive rørt« (interview april 04).

Det der først og fremmest taler til Thomas ved portfolioprojektet, er muligheden for at *modtage* respons, at få hjælp til at forbedre et dårligt udkast. Refleksionsskrivningerne og den ide om bevidstgørelse, selvevaluering og selvstyring der ligger heri, siger ham ikke noget:

Jeg synes det [portfolioprojektet] går meget ud på fra første til andet udkastet at kunne se at man har lavet nogle forbedringer (...) Så jeg synes det går meget ud på at man kan se, når man får respons fra andre, at man kan se sine egne fejl, og så altså forbedre dem, eller altså måske undvære de der fejl, så man kan komme op på et niveau. (...) Jeg ved ikke rigtig hvad man skal bruge de der refleksionsskrivninger til, andet end ligesom

at komme med sådan et overblik over hvordan hele forløbet har været. (...) Jeg synes det vigtigste, det er det der forløb fra første til andet udkast. Det er der jeg lægger mest vægt og synes er det bedste ved den skrivemåde. (Interview december 03)

(...)

Jeg synes det er vidunderligt at man kan lave et første udkast, og så bare ...hvor man bare sidder og græder snot over det lortehæfte man skriver eller et eller andet, og så afleverer man bare en side...og så kan man få respons fra de to andre i gruppen, og de kan komme med en masse ideer, og så kan man aflevere et andet udkast på tre sider. (Fællesinterview april 04)

Thomas er også godt tilfreds med hele den evalueringsmæssige organisering af portfolioevalueringen. Han synes det er fint hvert halve år at skulle danne sig et overblik og gøre status, og han savner ikke flere karakterer end de to årlige karakterer for præsentationsportfolierne.

Han ser sig selv som »en middelskriver« (interview april 04) og synes at han har gennemgået en stor udvikling fra folkeskolen op gennem gymnasieårene. I folkeskolen »var det meget replikskrivning«:

Jamen så skrev man: og så sagde Hans det og det og det. Det ville man jo ikke gøre mere, medmindre du skal skrive et drama eller noget. Men altså ellers så synes jeg ikke rigtig...Jeg har lært at sådan tænke i billeder, og så skrive billedsprog og sådan mere beskrivende skrivning, end man gjorde før. Det synes jeg selv. Jeg ved ikke om jeg er god til det, men det er i hvert fald noget jeg har forbedret, altså sådan at læseren får et indblik i hvordan situationen er. (Interview december 03)

Netop dette at skrive i billedsprog ser Thomas som sin største styrke, og heri er han blevet bekræftet af både lærer og kammerater. Han arbejder bevidst med dette stiltræk hvor det forekommer ham relevant.

(...) Jeg sidder tit og lukker øjnene og så ligesom prøver at forestille mig hvordan det har været. (Interview april 2004)

I gymnasiet har han lært at gå i dybden med det skriftlige arbejde. Det drejer sig om at analysere og fortolke, at tage stilling og sætte i perspektiv, at være genrebevidst:

Jeg synes jeg har fået et større indblik her i gymnasietiden i hvad skrivning egentlig går ud på. At man kan fordybe sig i nogle ting. Man skal jo skrive om nogle emner som man kan gå i dybden med, og som vedrører andet

end at det bare er to mennesker der skal på en eller anden tur. Altså man kan analysere ting og sådan noget. Og det synes jeg, det har jeg fået meget ud af, og man kan bruge det i andre fag... (Interview december 03)

(...) altså i folkeskolen der så man et eller andet emne, et eller andet med at skrive hvordan Abdullah han fandt den der diamant i Arabien, og så skriver man bare om det. Hvorimod i gymnasiet, det er jo sådan nogle ting man skal tage stilling til, og man skal stille en diskussion op og sætte nogle ting i perspektiv og sådan noget. Det er det som jeg ligesom har lært, og som jeg sætter pris på her i gymnasietiden.

(...)

Og som jeg også synes er vigtigt, at man ligesom forstår genren rigtigt, så man ikke bare skriver noget som...som egentlig ikke er korrekt. Og det var ligesom det mit problem var i starten, at jeg bare skrev. Altså jeg havde sådan et folkeskolesyndrom, ved at man bare skrev en beretning og beskrivelse og sådan noget. Hvorimod nu, i gymnasiet, der skulle du jo ligesom.. tage stilling til nogle andre ting, altså ligesom tage det op på et højere plan, ens skrivning. Og det er ligesom det, som jeg synes jeg har udviklet mig utroligt meget i. (Interview april 04)

I det hele taget ser Thomas med glæde tilbage på de tre års skriveundervisning, netop fordi han har gennemgået så markant en læreproces:

Altså det er også en af de ting som jeg sætter pris på ved hele det her skriveforløb, at man ligesom kan mærke at der er sket en udvikling. Altså ved at man har arbejdet med nogle konkrete, sådan lidt specifikke ting, hvor man ligesom selv kan føle, at der er sket en udvikling. Det er en af de ting som jeg godt kunne lide ved det her. (Interview april 04)

Med denne grundoplevelse af skriveundervisningen, og med Thomas' særlige modvilje mod at påtage sig selvevalueringsautoritet og derigennem udsætte sig for at blive »rørt«, er det en meget dårlig oplevelse for ham da han i den afsluttende præsentationsportfolio selv byder på 8-9 i karakter, men får 7. Det er ikke kun karakteren der berører ham, men også lærerkommentaren. Han synes at denne forholder sig alt for lidt til det som han har set som den afsluttende portfolios vigtigste fokus, hans faglige udvikling, og heller ikke til andre vigtige proces-temaer. I stedet retter kommentaren sig primært mod det sproglige (se en nærmere analyse af denne konflikt nedenfor side 134ff.):

Jeg ved ikke helt, ikke fordi jeg sidder og skal sige at jeg er en bedre skriver, det kan godt være jeg kun skriver til 7 (...) det jeg er skuffet over, altså

hos [lærernavn] og gennem hele det her forløb, det er at skrivemappen, den hæfter sig ved at det handler om udvikling, så kan det godt være at jeg måske kun har udviklet mig til et 7-tal, og at mine stile måske kun er til et 7-tal, men så skal det da stå der, at min udvikling den har kun været til 7, og min respons den er kun til 7. Så skal der ikke stå at fordi jeg bytter om på ord og den slags, så får jeg 7. (Fællesinterview april 04)

Selma – »man kan altid lære nogle nye ting, altid«

Selma er glad for danskundervisningen og portfolioprojektet. Hun synes hun har gennemgået en stor udvikling gennem de tre år, og allermost i 2.g. »Alt godt var i 2.g«, siger hun, for i 2.g oplevede hun at hun i flere opgaver havde såvel tilstrækkelig baggrundsviden som genre-sikkerhed og kunne anlægge en selvstændig synsvinkel på stoffet. Denne kontrol over skrivningen søger hun til stadighed gennem responsarbejde, refleksionsskrivninger og udvikling af skrivefaglig viden.

Selma har tyrkisk baggrund. Det opleves i samtalerne som en næsten umærkelig forskydning eller forsinkelse i dialogen, som om der er en sproglig og kulturel forståelsessprække mellem os som jeg ikke mærker på den måde i samtalerne med de andre elever. Men netop næsten umærkelig. Selma er integreret i den danske gymnasieskole og refererer ikke på noget tidspunkt selv til sin baggrund som et sprogligt eller skrivefagligt problem. Men hun markerer at skriveundervisningen i gymnasiet var fuldstændig anderledes end i folkeskolen: »Man skulle starte næsten helt fra bunden af«. Hun følte næsten at hun skulle lære et nyt sprog. Man kan spekulere på om denne oplevelse af at skulle starte helt fra bunden af i dansk hænger sammen med at viden og erfaring har tendens til at binde sig mere til kontekst og situation når hverken man selv eller ens familie besidder den kulturbundne, tavse viden om fx hvad skriftlig dansk går ud på. Omvendt er det også tydeligt at netop den form for danskundervisning som hun har mødt i gymnasiet, er kommet Selmas særlige læringsbehov utrolig meget i møde. I folkeskolen blev hun somme tider misforstået, og hun havde ingen bevidsthed om hvad der blev krævet. Portfolioforsøget har givet Selma eksplicit skrivefaglig viden og systematisk træning i at omsætte den til procedureviden.

Selma opfatter den stadige (selv)udvikling som kernen i portfolioprojektet. Den knytter sig til kravet om selvevaluering og selvrefleksion:

[Hvad har mappevurderingen betydet for din egen måde at arbejde med det skriftlige på? Hvad har den betydet for din holdning til (skriftlig) dansk?] Jeg tager dansk mere seriøst. Jeg ved at al det arbejde jeg laver, laver jeg for mig selv. (Spørgeskema september 03)

Når jeg skal til at skrive mapper, så skal jeg tænke på hele det semester vi har arbejdet med – hvad har vi arbejdet med, hvad har jeg lært? Så kigger jeg i den der oversigt jeg har, hvad har jeg liggende i mappen, hvad har jeg lært, hvordan har jeg udviklet mig. Hvordan synes jeg, jeg selv har klaret mig det her år. Har jeg udviklet mig, eller har jeg bare...har jeg bare fulgt med, sådan uden at udvikle mig, eller sådan noget. Det tænker jeg over faktisk. (...) når jeg skal til at evalueres, så kan jeg godt se tilbage, tage et skridt tilbage og så se: Jamen hvad har jeg lavet, hvad har jeg lært. Hvad skal jeg gøre bedre, hvad skal jeg fokusere på det næste semester. Altså, man lærer af sin fejl ved at kigge, og så får man noget at gå efter, altså hvad skal jeg i mine tekster, hvordan kan jeg klare mig bedre til eksamen. Sådan tænker jeg. (Interview december 03)

(...) jeg lærer noget nyt hver gang, altså hver gang jeg skriver noget. Man er i stadig udvikling, man kan ikke bare stoppe og sige: jamen nu har jeg lært alt det jeg skal lære i 3.g, og nu stopper jeg med det her, så gider jeg ikke mere og sådan...Sådan er det ikke fordi man kan altid lære nogle nye ting, altid. (Interview april 04)

I folkeskolen var skriftlig dansk noget mere overfladisk og ligegyldigt for Selma. Dansk i gymnasiet var næsten som at skulle lære et nyt sprog:

jeg var ikke så god i folkeskolen til at skrive i dansk. Det var et anderledes forhold, altså det var bare en stil jeg skulle skrive, og så skulle den afleveres. Vi gik ikke i dybden med nogen ting, men da jeg startede i 1.g, der var det noget helt andet, der skulle man næsten lære at lave sætninger eller sådan noget. Det var noget helt andet, man skulle starte næsten helt fra bunden af...

(...)

jeg kunne godt lide at skrive forskellige ting, forskellige sprog. Men jeg kunne ikke forestille mig, der var sådan en form for arbejdsproces, for det havde jeg ikke kendt til før. Så det var noget helt andet faktisk. (Interview december 03)

Hun har oplevet en stor skriveudvikling i gymnasiet:

I folkeskolen havde jeg meget problemer med formuleringsfejl og sætninger, og jeg kunne ikke rigtig udtrykke mig, og nogle gange, så blev

det misforstået det jeg skrev, og der var ikke sådan sammenhæng, sådan god struktur i teksten, og det synes jeg jeg har fået på plads nu, det med strukturen, fordi jeg arbejder mest med kasser nu. Specielt når det er sådan nogle eksamensopgaver, analyse og fortolkning, så kan jeg lave sådan en struktur, altså tage nogle personer og dele dem op i kasser og sådan noget. Nu ved jeg hvordan jeg skal arbejde for at få en god struktur. Det havde jeg slet ikke, jeg var slet ikke bevidst om det i folkeskolen, det var jeg slet ikke. Jeg synes jeg har lært meget på den måde. Jeg har færre sproglige fejl, færre formuleringsfejl. (Interview april 04)

For Selma er metarefleksionen og den bevidsthed og kontrol med skrivning og udvikling den forbinder sig med, nøglespekter i portfolioprojektet. Hun fremhæver responsarbejdet som det man lærer mest af i skriveundervisningen med portfolier, men også refleksionsskrivningerne og arbejdet med at udvikle fælles faglig viden og kriterier i klassen finder hun vigtigt:

Interviewer: Hvad vil du sige er det vigtigste – det man lærer mest af, mener jeg?

Selma: Det er nok responsen. men jeg er også selv blevet en god respons-giver efterhånden, det er også meget vigtigt. (Interview december 03)

Altså for en time siden snakkede vi om det der med refleksion, refleksions-skrivning, om en ideel refleksionsskrivning, kan man sige. Og der kom vi ind på at man skulle have en...at hvis man har et godt forhold til genren, så har man måske nemmere ved at skrive ens refleksioner og sådan lige kigge tilbage og så se, hvor har jeg gjort mine fejl og sådan noget, det snakkede vi om i klassen. (...) Og altså sådan nogle ting laver vi i undervisningen, og de hjælper faktisk, fordi man bliver bevidst om, jamen hvad er det egentlig, refleksionsskrivning, altså det bliver hele tiden udviklet... (...)

og vi mener noget forskelligt, og så bliver vi enige om noget, og tit laver vi vores egne responsark, så det lærer man også noget af. (Interview december 03)

Jeg synes, for at være god skriver, der skal man hele tiden, fx hvis man laver en stil, og man opdager nogle fejl man har lavet, og når man får den tilbage rettet, så skal man sætte sig og så kigge på hvad er det man har lavet, hvad er det man ikke skal lave. Og så når vi skriver refleksionsskrivninger om genrer eller perioder eller sådan noget, der kan man virkelig skrive hvordan man har haft det med det der med genre og skrivning og sådan noget. Så synes jeg, når man læser dem efter 6 måneder eller sådan noget, så kan man se, hvad er det man har tænkt der, og så kan man se, at man stoppede med at gøre den fejl. Altså det sådan foregår i trin, synes jeg. Og de der refleksionsskrivninger, jeg synes de er meget gode. Når

jeg kigger tilbage til dem, jeg kan selv se de formuleringer jeg laver der, jeg kan virkelig se udviklingen der. Jeg synes det er vigtigt at se tilbage på det man har lavet, og så hvad man skal lave. Det hjælper meget med refleksionsskrivningen, synes jeg. (Interview april 04)

Selma har altid været glad for at skrive, og hun synes at hun har lært vældig meget i danskundervisningen. De bedste skriveerfaringer fik hun i 2.g. Her var der god sammenhæng mellem skriftligt og mundtligt, og vidensudvikling og genreerfaring fulgtes ad. Selma skrev opgaver hvor hun havde noget på hjerte, og hun fik god respons fra klassen. 3.g-erfaringerne er ikke så gode. Selma har i nogen grad mistet kontrollen med sin skriveudvikling i 3.g:

Jeg har altid været glad for at skrive. I folkeskolen skrev jeg mange stile, og udover »skole-skrivning« skrev jeg digte, både på dansk og på tyrkisk. Siden jeg startede i gymnasiet holdt jeg op med at skrive digte. Men jeg var / er meget interesseret i litteratur og poesi generelt. I gymnasiet har jeg mødt mange forskellige genrer som feature, gør rede for og diskutere, new journalism osv. Det har selvfølgelig medvirket i min skrivningsevne, og jeg er altid i en udvikling og håber jeg bliver bedre og bedre til at skrive. (Spørgeskema september 03)

I 2.g, vi havde læst en novelle der hed Emilie Grünen, og så skulle vi skrive en meddigtning (...) Og der synes jeg jeg klarede mig meget godt. Og jeg kan huske jeg havde læst det op for klassen, og jeg fik god respons for det.

(...)

2.g, det var en rigtig god periode for min skrivning. Der havde jeg nogle gode stile, og jeg var meget bevidst om de forskellige genrer vi havde lært. 2.g har gjort mig til det jeg er nu. Altså, det er der hvor jeg har haft højdepunktet, og det er der hvor jeg har set nogle gode karakterer, og altså, alt godt var i 2.g. Og så, men alligevel så forstår jeg ikke, jeg har stadig lært meget mere. Men jeg kan i hvert fald pege tilbage på 2.g og så sige jamen det er derfra jeg har det.

Interviewer: Men hvad var det der gjorde at det var sådan et godt år?

Selma: Jeg tror det var opgaverne lidt. Fordi i 3.g der var mere eksamener, og der var også sådan et pres, lidt stress på. Det kunne jeg ikke rigtig lide, men det var selvfølgelig godt vi så på nogle eksamensopgaver og fik fornemmelse af hvordan det ville se ud. Det er også det man skal, når man nærmer sig til eksamen. Men alligevel, 2.g-perioden var meget stille og roligere, og der var ikke så særlig mange genrer vi arbejdede med. Her i 3.g der arbejdede vi med, sådan tværs gennem forskellige genrer. Sådan

var det ikke i 2.g, der tog vi det stille og roligt, og der læste vi en novelle, og jamen så skulle vi skrive meddigtning på det, og det fungerede meget godt, der var sådan meget god sammenhæng mellem det skriftlige og det mundtlige. Mens 3.g sådan var mere løst. Altså hvor man fik sådan et stilehæfte, og så skulle man vælge og skrive hvad man ville, så det var sådan lidt. Der er meget forskel på det. (Interview april 04)

Det rykkede der hvor jeg begyndte første gang at arbejde sådan i kasser, altså bevidst. Der kunne jeg virkelig føle, at der var et eller andet skridt fremad. Men det blev altså, så blev der ikke sådan en videre udvikling der, men altså jeg har lært noget af det og jeg har set, jeg kan kigge tilbage og se det var der hvor jeg lærte at jeg skulle gøre det, og det kan jeg bevise med mine stile og alle de der ting. Men der var ikke stadig, altså der var ikke så meget fremgang i 3.g – masser af fremskridt, det var der ikke. (Interview april 04)

Selmas skriverhistorie i gymnasiet slutter med en væsentligt dårligere karakter end hun selv har ment at hun skulle have. Hun gav sig selv 9 og fik 7. I spørgeskema delt ud i samme time som klassen har fået deres afsluttende portfolioer tilbage med karakter og kommentar, er Selma rigtig ked af det, men i interview gennemført nogle uger senere anlægger hun et mere langsigtet perspektiv på skriveundervisningen og sin udvikling som skriver:

[Hvad siger du til din karakter og til [lærer]s kommentar?] Ikke noget. Jeg kan alligevel ikke bruge det til noget som helst nu. Det er bare ærgerligt at der skal stå 7 i mit studenterbevis, når jeg ved at jeg har gjort meget bedre. (Spørgeskema april 04)

Men jeg synes der er en god sammenhæng mellem de tre år, og det hænger meget godt sammen med de mapper vi har lavet. Når jeg kigger tilbage på det, så kan jeg godt se at jeg har virkelig lært noget i de tre år, og jeg kan se hvad der er sket i de tre år, det er ikke bare noget glemt. Jeg kan stadig huske hvad der skete i 1.g. Det synes jeg er meget godt, det hænger godt sammen, det er ikke bare et års pensum eller sådan noget vi arbejder med. Og det synes jeg, det er ret flot at man kan det, at man kan holde styr på de tre år ved at arbejde på den måde. Så derfor kan jeg godt anbefale det [portfolioevaluering] på den måde. Nu ved jeg fra de andre 3.g'er, de laver ikke sådan nogle mapper, og de får bare karakterer for nogle stile og sådan noget. Det er meget løs undervisning. Nogle klarer sig rigtig godt, og nogle har måske brug for at lave de her mapper, nogle har måske brug for at give respons. De ved det måske ikke selv, men det er det der gør én til en god skriver synes jeg, alle de ting vi har lavet. (Interview april 04)

Martin – »vi er her for at få et gennemsnit som vi kan bruge videre«

Skriveundervisningen med portfolioevaluering har haft afgørende betydning for Martins skriveudvikling på to punkter: han har fået mere struktur både på sine arbejdsprocesser og sine opgaver, og han har opdaget at skrivning er et håndværk der kan læres og tages i brug efter interesse og formål. Martins tilgang til skrivning er legende og eksperimenterende, og han er glad for respons som stopklods og vejviser. Overordnet forholder han sig instrumentelt til portfolioprojektet. For Martin dominerer den summative kontrakt.

Da jeg spørger Martin hvilket pseudonym jeg skal give ham, siger han: »Kald mig Rasputin eller...Stalin«. Hans modus er den spontane leg med ordene og sproget, og sådan ser han også sig selv som skriver:

Jeg er god til at skrive sådan følelsesladet og i billeder, så folk kan se det for sig. Og der er måske ikke så mange, som skriver på den måde. Og det er noget, som er specielt ved mig tror jeg. (Interview april 04)

Undervisningen med portfolier har for Martin haft en disciplinerende og strukturerende effekt, både ganske konkret og næsten symbolsk. Nødvendigheden af at gemme og samle sine opgaver satte sig igennem som en ordnende faktor, om end først efter et vist pres:

Lige det der med mappen, altså det er vel kommet sådan i 1. og 2.g, hvor man hver gang har fået klaps til de der forældrekonsultationer. Der har man fået klaps, at man ikke har skrivelsen i orden, nu skal Martin [klapper i bordet] og sådan noget. Og så siger man, nå okey nu giver jeg det en chance, og nu prøver vi, og nu tager jeg mig sammen. Og så finder man ud af, hold da op, altså hvor førhen der har det været sådan noget med, orv kan jeg ikke lige kigge med hos dig, og kan jeg ikke lige låne dit papir og sådan noget...Og så siger [lærernavn]: nå men i dag skal vi så lave det og det, og fint nok, jamen jeg kan bare lige slå op i min mappe og tage et papir frem, det har sgu været meget dejligt... (Interview april 04)

De meget strukturerede skriveprocesforløb har haft en tilsvarende ordnende effekt på Martins arbejdsprocesser med det skriftlige og er også slået igennem i selve opgavernes struktur:

Jeg har altid været sådan meget kaos-agtig når jeg skriver. Sådan ved ikke hvor jeg skal starte det, eller slutte det eller....Og det er blevet nemmere med mapperne. Man kan få lov at snakke med hinanden, og man kan sådan...(...) Det er blevet nemmere at sige: jeg starter her, jeg vil slutte her, hvad kunne være – hvad for nogle punkter skal jeg nå igennem. Struktur synes jeg er blevet bedre for mit vedkommende i hvert fald. (Interview december 03)

Forarbejde simpelthen. Det var ikke noget jeg lavede før, det var bare sådan noget med at så satte man sig ned, og så skrev man. (...) Men man får meget mere ud af sin argumentation hvis man laver noget research. (...)
en af mine store pukler eller ting må nok lige have været struktur. Også på selve stilene. Og det hjælper meget at lave sådan lidt forarbejde. (Interview april 04)

Han fremhæver også responsarbejdet og refleksionsskrivningerne som vigtige værktøjer for skriveudvikling:

Interviewer: Hvad er ideen med mappevurdering for dig?

Martin: Muligheden for at forbedre sig, tror jeg. Man kan sådan få det op til overfladen igen, og så kigge igennem det man har lavet, og så se hvad man egentlig er bedst til, og så lige få vurderet på det (Interview december 03)

Hvis vi siger jeg afleverede to stile, og den ene bliver jeg tvunget til at skrive en refleksion over. Og den anden den, der får jeg bare en karakter. Så karakteren den siger enten, det var fandeme ærgerligt det der, eller det var fandeme flot. Og så bliver den lagt væk. Men der hvor jeg skal skrive refleksion, der bliver jeg nødt til og gå ned i min tekst igen, så man bliver ligesom tvunget til det, og det er det der med at sætte sig ind i sin stil igen og så: det der var dårligt, det var faktisk meget godt det der, og så tage det med. Men jeg synes det der med at reflektere over det bagefter, det er meget godt. (Interview december 03)

Den absolut vigtigste erfaring for Martin har været at skrivning er et håndværk og hårdt arbejde. Det har næsten haft karakter af en åbenbaring for ham:

Jeg har fundet ud af at man ikke bare sætter sig ned og skriver hvad der lige kommer frem, men at det kræver lang forberedelse, men så bliver det også meget nemmere. (Spørgeskema september 03)

(...) i starten, der havde jeg det sådan, at jeg troede ikke rigtig på det der værktøjskasse-redskab. Altså, jeg ved ikke, det var ligesom at jeg havde

en ide om at skrivning det bare var noget sådan nogle få udvalgte, specielt gudbenådede personer kunne få ned på et papir uden sådan rigtigt at tænke over det. Men sådan langsomt begyndte jeg at forstå, at det er hård træning, og man skal bruge nogle virkemidler og nogle redskaber for at man kanOg det er vel nok den største åbenbaring eller hvad du vil kalde det, jeg har gennemgået, tror jeg – den største lektion. (Interview april 04)

Han eksperimenterer med teknikker og effekter. I argumenterende tekster er det blevet en leg for ham at skrive en markant holdning frem, og han behøver ikke nødvendigvis selv helt at stå inde for denne. Det der fascinerer Martin, er om hans tekster *virker* på læserne:

Det kan selvfølgelig diskuteres, men jeg tror det er vigtigt om ikke andet at give udtryk for at man har en holdning i det man skriver. Teksten bliver mere levende på en eller måde, hvis læseren kan se der er en holdning, at her er der en der vil sige mig et eller andet. Det er vigtigt. Om det så er ens holdning, eller om det er påtaget, det kan man jo så skjule. Stilen bliver også sjovere at skrive, hvis man selv mener man har et eller andet man vil sige, i stedet for at man bare sidder og snakker lidt. (Interview december 03)

Martins 'åbenbaring' hidrører særligt fra én bestemt opgave hvor han skrev en holdning frem som han ikke kunne stå inde for. Stilen fremkaldte en heftig debat i klassen og provokerede særligt én af pigerne. Martin generaliserer sin læreproces her: han eksperimenterer med 'værktøjskassen' og ser hvilken respons det giver. Det er herigennem han lærer:

Jeg skrev en stil, den hed Manhattan, og der havde jeg lidt om indvandrersproblemet i Danmark. Og altså nu vil jeg ikke kalde mig den store racist selv, og det er der heller ikke nogen af mine venner der kalder mig. Alligevel så var det nok en lidt skarp holdning jeg havde, og der blev også en stor debat i klassen, og det var noget værre noget, men altså det var sådan lidt påtaget. For ligesom at sætte mig lidt ind i problemet, så blev jeg nødt til at have nogle oplysninger, noget faktaviden, så jeg kiggede lidt på nogle internetsider, både med kriminalitetsprocenter og sådan nogle ting, for ligesom at gøre mine argumenter lidt mere slående. Men det var påtaget på en eller anden måde. (Interview december 03)

... altså det er ikke fordi jeg ser mig selv som sådan en ond person. Men jeg blev egentlig lidt grebet af det der med at man sådan kunne have en mening om noget man ikke har en mening om...eller foregive at man har en mening. Fx det der med [pigens navn] ... det var sådan et lidt ømt emne i forvejen.

(...)

Altså man får værktøjskassen, og så kan man ligesom prøve at lave sin stil efter den der skabelon. Og der prøver man jo, og så kan man først se bagefter om man har ramt, og det er *der* jeg lærer noget vil jeg sige. Altså når jeg prøver et eller andet, og man tænker: nå men så kan jeg gøre sådan, og så kan jeg måske slutte af sådan, og så ser vi hvad der sker, og så får man så en reaktion. (Interview april 04)

Martin kan godt se det etisk problematiske i at manipulere med folk på den måde, men for ham har det bare været en leg:

Det er da forkert, og man skal da ikke være sådan en der foregiver at være en hel masse som man slet ikke er. Men jeg ved ikke, jeg syntes bare det var sjovt, det slog mig bare at man kan sgu bruge det her sådan, og jeg fik lyst til at undersøge det - at prøve det. Og det gav resultater hver gang, ikke. Så ved jeg ikke, det blev jeg bare grebet af. (Interview april 04)

Martin er målorienteret i sin tilgang til portfolioprojektet og til gymnasieundervisning som helhed. Det er effekter, virkning, resultater og karakterer der tæller:

[Hvad har mappevurderingen betydet for klassens måde at arbejde med det skriftlige på? Hvad har den betydet for klassens holdning til skriftlig dansk?] Man kan godt lave noget lort en gang imellem uden at man bliver ramt af det. Det betyder at man nogen gange kommer til bare at sige det der er et lorteemne...jeg gider ikke...jeg giver det bare en skalle næste gang i stedet. (Spørgeskema september 03)

[Hvad har mappevurderingen betydet for din egen måde at arbejde med det skriftlige på? Hvad har den betydet for din holdning til (skriftlig) dansk?] Jeg blev nødt til at blive meget bedre til at argumentere for hvis du ikke kan det så får du ikke gode karakterer! (Ibid.)

[Hvad ser du som de vigtigste elementer i den evalueringskultur som er udviklet i jeres danskundervisning?] Det er dejligt at kunne få at vide hvad man har gjort godt og dårligt, det er rart at få på skrift. Men det er også lidt irriterende at man ikke får en karakter så man ved hvor man står. Det er jo det der tæller når alt kommer til alt. (Ibid.)

Interviewer: Hvad var det sværeste [ved at skulle producere den afsluttende præsentationsportfolio]?

Martin: Det var nok at vælge. Fordi, altså det det gælder jo om at...altså det er jo en karakter det munder ud i, så det er lidt svært at vælge hvad man synes er vigtigt at bringe frem af det man har lært. Hvad der ligesom vil tælle mest og fortælle...

(...)

Det er vel også, ja det ved jeg ikke, altså man aner jo ikke rigtig hvad vil tælle, og hvad man skal fremhæve, og hvad der vil se godt ud at fremhæve, men man tænker sådan nogle tanker som at det er ligesom om at man skal prøve at bevise et eller andet, eller prøve at redde sig et eller andet hjem. Fordi der ligesom er karakteren involveret. (Interview april 04)

Martin synes det er et stort problem ved portfolioforsøget at det vænner til en anden arbejdsform end man møder til eksamen. For ham er det bundlinjen, eksamenskarakteren, der tæller:

[Om terminsprøven]: Jeg synes det var meget ærgerligt at vi har trænet i én ting, altså én slags eksamen, og så kommer vi op i noget helt andet.⁷ Det var, altså hvorfor har vi så siddet og brugt så meget tid på det, ikke. Ligesom hvis man lærer sig selv at strikke for aldrig nogen sinde at skulle strikke altså. Det giver ligesom ikke nogen mening. Så det synes jeg var meget dårligt.

Hvis det skulle have været rigtigt så skulle vores eksamen have været anderledes. Fordi jeg synes det er ligesom om at de andre klasser de får sådan et hæfte der, og så laver de en stil: bang-bang. Men sådan vil deres eksamen også se ud. Vores eksamen vil jo ikke se sådan ud. Så vi laver bare en masse som...det er jo fint nok, men vi kan bare ikke rigtig bruge det til det slutpunkt. Og det er vel det der betyder noget, i hvert fald for mig, det er hvordan mine studentereksamener kommer til at se ud... (Fællesinterview april 04)

Ja man går i skole for at blive klogere, men man skal ligesom...vi er her for at få et gennemsnit som vi kan bruge videre. Og det er det det går ud på. (Interview april 04)

Analyser og perspektiver

Evalueringsaspektet

Fokus er i denne del af undersøgelsen på realiseringen af portfoliodesignet som *evalueringsform*. Undersøgelsesspørgsmålet lyder: Hvilke konsekvenser fik portfoliokonceptet for balancen mellem formativ og summativ evalueringsfunktion i undervisningen og i elevernes forståelse og praksis? Jeg søger svar på to niveauer:

1. Det registrerende niveau. Hvad, hvornår og hvordan evalueres der?
Her registreres de organiserede, genkommende evalueringshandlinger. Datagrundlaget er forsøgsrapporter, portfolier og elevinterview.
2. Det analyserende niveau. Hvordan afbalanceres formativt og summativt?
Her analyseres karakteren af evalueringshandlingerne og den brug eleverne gør af dem. Datagrundlaget er portfolierne.

Evalueringshandlinger

Med udgangspunkt i analysemodellen for portfolioforsøget (se ovenfor side 69) fremdrages her de organiserede, genkommende evalueringshandlinger i tilknytning til portfolierne. Hermed menes handlinger der indeholder et vurderende eller værdisættende aspekt, og som fører til dokumentation i portfolierne. Evalueringshandlingerne i tilknytning til portfolierne er i forsøget knyttet til skriftlige produkter der skrives af samtlige elever på samme tid. Det er et

udvalg af disse produkter der gøres til grundlag for den skriftlige karakter.

Jeg udskiller hermed evalueringshandlinger der ikke førte til dokumentation i portefolierne, og som altså må være blevet kategoriseret som mundtligt arbejde med relation til den mundtlige karakter. Mi'janne Juul Jensen rapporterer fx om at hun i forbindelse med træning af studentereksamsopgavetyper 'gør rede for og diskuter' indførte »Dagens synspunkt« hvor eleverne på skift holdt et oplæg om en selvvalgt problemstilling og efterfølgende fik feedback af kammeraterne. Hermed udskilles også det niveau man kunne kalde de løbende evaluerende udsagn knyttet til den daglige undervisningspraksis (jf. ovenfor s. 28). Disse aspekter inddrages imidlertid i analysen af forandringerne i fagkulturen i kapitlet om Didaktisering af danskfaget (s. 236f.). En sidste type af evalueringshandlinger er de undervisningsevalueringer som eleverne har skrevet gennem hele det 3-årige forløb. Også disse inddrages i kapitlet om Didaktisering af danskfaget.

Et afgørende aspekt i *Læringsfase 1*, dvs. den undervisning der lå før fremstillingen af præsentationsportfolier, var at der blev givet respons, men ikke karakterer for det skriftlige arbejde. Her er altså tale om en ganske markeret formativ kontrakt. Eleverne fik gennem undervisningsåret kun to karakterer, nemlig karaktererne for deres to præsentationsportfolier.

Læringsfasens portfolioprojekt er '*indsamling*' af løbende dokumentation af læreprocesser og læreprodukter. De evalueringshandlinger der registreres her, er undervisningens metaproceser. De kan lokaliseres i den oversigt over skriftlige produkter fra undervisningen som indgik i lærerinstruktionen til de to præsentationsportfolier (jf. ovenfor side 89ff.). Ses de to oversigter sammen, dokumenterer de fremvæksten af '*samlingen*'. Her gengives blot den samlede oversigt i den afsluttende portfolio:

Tænkeskrivninger:

1. Læsedagbog over Holberg: »Jeppe på Bjerget«, 26/8
2. Min personlige Holbergbiografi, 2/9
3. Hvad hæfter jeg mig specielt ved i dette romantiske billede?, 11/11
4. Hvad karakteriserer kunsteventyret i forhold til folkeeventyret, 11/11

5. Tolkningshypotese: Gyllembourg: Den lille Karen, 20/11
6. Mine umiddelbare iagttagelser i den indledende naturbeskrivelse til J.P.Jacobsen: »To verdener«, 2/12
7. Pontoppidan: »Under Aaget«. Mit bud på, hvordan historien vil fortsætte/ende?, 9/12
8. Fokuseret læsedagbog: Irene Holms baggrund og fortid, 15/1
9. Fokuseret læsedagbog: jeg-fortællerens beskrivelser af Ulla i Levisson: »Indespærret«, 20/1
10. Fokuseret læsedagbog: Fru Fønss ungpigeligiv, ægteskab og liv indtil det tidspunkt i hendes liv, hvor vi møder hende. 22/1
11. Hvordan slutter et »Dukkehem«, 29/1
12. Præsentation af Aakjær: »Vredens børn«, 2/3
13. Præsentation af Nexø: »Lønningsdag«, 4/3
14. Christina Hesselholdt: Dette er historie om..., 10/3
15. Præsentation af Kim Blæsbjerg: Fælder, 11/3
16. Præsentation af Helle Helle: Der er ikke flere sennepsmarker..., 24/3
17. Tolkningshypotese: Jokum Rohde: »Dage på toppen«, 30/3
18. Tolkningshypotese: Blendstrup: »Manden der blandt andet var en sko«, 30/3

Gruppeskrivninger: redegørelser

1. Centrale vinkler på rationalismen, 19/8
2. Hvorfor slår de romantiske ideer igennem på netop dette tidspunkt? 29/9
3. Hvorfor betegnes romantikken som »Guldalderen«?, 29/9
4. Postmodernisme, 19/4
5. 90'ernes teater, 30/3

Hele skriveforløb (forarbejde, 1. udkast, responskommentarer fra mig, 2. udkast)

1. Gør rede for og diskuter, 17/9
2. Sagprosaanalyse, 22/10
3. Analyse og fortolkning, 8/12
4. Studentereksamen 1, 27/1
5. Studentereksamen 2, 4/3
6. Studentereksamen 3/terminsstil, 22/3
7. Studentereksamen 4, 1/4

Refleksionsskrivninger

1. Refleksioner over skriftlig årsprøve, 12/8
2. Refleksioner over Gør rede for og diskuter-stilen, 30/9
3. Refleksioner over sagprosastilen, 18/11
4. Refleksioner over analyse og fortolkningsstilen, 18/12
5. Refleksioner over studentereksamensstil 1, 29/1
6. Refleksioner over periodelæsning, 2/3

7. Refleksioner over studentereksamensstil 2, 10/3
8. Refleksioner over terminsstil, 25/3
9. Refleksioner over studentereksamensstil 3, 15/4

Listen er genreinddelt efter fire kategorier af tekster. Den første kategori, *tænkeskrivninger*, forbinder sig ikke med evalueringshandlinger. Her er tale om skrivelser der indleder tekstarbejde, og hvis funktion er at iscenesætte skriftlig interaktion med teksten eller arbejdsprojektet. De indgår på et første ordensniveau i lighed med mundtlige indlæg i tekstarbejdet.

Den anden kategori, *gruppeskrivninger: redegørelser*, forbinder sig med evalueringshandlinger. Juul Jensen beretter i sin rapport om årets arbejde at eleverne skrev redegørelser for litteraturhistoriske perioder og forfatterskaber til klassens minikompendium (jf. ovenfor side 72). Det fremgår her at der blev givet respons på grupperedegørelserne af lærer og af kammerater. I de procesportfolier som jeg har fået adgang til, indgår grupperedegørelserne kun sporadisk. Det betyder ikke nødvendigvis at eleverne ikke har gemt disse produkter. Eftersom de genremæssigt har haft karakter af en mellemform mellem notater fra undervisningen og skriftlige afleveringer, har eleverne muligvis opbevaret dem sammen med deres øvrige notater. I de tilfælde hvor de indgår i procesportfolierne, foreligger de kun i de endelige versioner. En grupperedegørelse foreligger med overstregninger, formentlig et produkt af den afsluttende samlede vurdering af gruppernes bidrag til kompendiet.

Den tredje kategori, *hele skriveforløb*, forbinder sig med flere forskellige organiserede evalueringshandlinger:

- Forud for den enkelte opgave gennemførtes forskellige former for *forarbejde*. Der kan være tale om aspekter af undervisningsforløb, om træning af den konkrete opgavegenre, om modelstudier og udvikling af responsark eller andre former for støtte til responsarbejde. Endelig udførte eleverne individuelt forskellige former for forarbejde.
- Elever gav i skrivegrupper hinanden *respons på første udkast* til opgaver.
- Læreren gav indtil midt i 3.g *respons på første udkast til opgaver samt en kommentar til andet udkast* hvor hun fokuserede på

forbedringer fra første til andet udkast. I anden halvdel af 3.g overgik hun til kun at give kommentar til andet udkast.

- Afsluttende skrev eleverne en *refleksion over deres skriveproces*.

Et eksempel på et omfattende forarbejde gives i Juul Jensen 2004 der beretter om årets første skriveopgave hvor eleverne skulle træne opgavegenren 'gør rede for og diskuter' (jf. ovenfor side 72f.). Fokus i forarbejdet til opgaven var på argumentation og redegørelse. Der blev arbejdet med argumentation i tekstlæsningen hvor temaet var rationalismen og Ludvig Holberg, herunder hans argumenterende epistler. Redegørelse blev trænet gennem mindre delopgaver. Endelig øvede eleverne argumentation i fremlæggelser af og respons på »Dagens synspunkt«.

Modelstudier og udvikling af responsark var i 1.g og 2.g. fast praksis i forbindelse med indlæring af nye opgavegenrer. Lærer og klasse udviklede sammen en beskrivelse af kvalitetskriterierne for den givne tekstgenre eller den givne præstation, og læreren satte efterfølgende beskrivelsen op som et responsark, dvs. en række iagttagelser og spørgsmål som dannede grundlag for elevernes arbejde med den pågældende opgave og med den gensidige respons. Et fast aspekt i responsarket var et felt hvor eleven angav hvad han/hun særligt ønskede respons på i udkastet.

Der blev i 3.g kun udviklet ét nyt egentligt responsark (se ovenfor side 79). Til de efterfølgende to genrebundne opgaver brugte de fleste i klassen ifølge Juul Jensen de såkaldte 'værktøjskasser' for store tekstgenrer, sagprosa, epik og lyrik som klassen havde udviklet i tilknytning til tekstarbejdet (jf. ovenfor side 81). Her er således tale om en videreudvikling af arbejdet med kvalitetskriterier. Til forårets stile havde klassen mulighed for at bruge eksisterende responsark, værktøjskasser eller give respons uden direkte støtte, og responsen antog her mere individualiserede former. Klassen fastholdt den praksis at eleven angav specifikke responsønsker på sit udkast (Juul Jensen 2004). Derudover var det en fælles beslutning i klassen at alle kommentarer skulle begrundes (jf. responsark for »Gør rede for og diskuter..« ovenfor side 79f.) Typisk skrev eleverne dels løbende kommentarer i selve teksten, dels en sammenhængende kommentar, enten skrevet ind i et responsark eller som en selvstændigt udformet tekst.

Elevernes gensidige respons foregik i 3.g i faste skrivegrupper og var som de foregående år en fast bestanddel af opgaveskrivningen. Det fremgår af elevernes midtvejsportfolier hvor de vedlægger en opgave i flere udkast og med responskommentarer fra både kammerater og lærer, at eleverne lagde et betydeligt arbejde i at give hinanden respons.

Der var som nævnt også fast lærerrespons på elevernes opgaver. Indtil midt i 3.g gav læreren respons på første udkast og læste og kommenterede andet udkast med fokus på de forbedringer som eleverne havde foretaget. Efter jul i 3.g fik eleverne imidlertid kun respons på andet udkast. Juul Jensen ser dette som et led i en stadig større selvstændiggørelse af eleverne i arbejdet med responsen (Juul Jensen 2004: 6). Eleverne var ikke uden videre glade for denne ændring. Astrid som er en højt præsterende elev, synes ikke at hun får tilstrækkeligt udbytte af kammeratresponsen og savner i anden halvdel af 3.g lærerresponsen på første udkast:

Det er dog begrænset, hvor meget jeg har fået ud af responsen på de sidste par stile. Dette skyldes, som jeg tidligere har skrevet til dig, at det ikke er så meget respons, jeg får fra de andre i klassen. Den går i hvert fald ikke så dybt, som den jeg får fra dig. Det har derfor ærgret mig lidt på det sidste, at du først giver respons på 2. udkast. Da er det nemlig for sent at rette det – for jeg har altså ikke tid til også at lave et tredje udkast. (Astrid, Afsluttende præsentationsportfolio)

Tekst kategorien *refleksioner* dækker hovedsagelig afsluttende evaluering af periodelæringsforløbet indgik. Denne sidste repræsenterer en type evaluering som var genkommende efter hvert større forløb i 1.g og 2.g. Om refleksioner over skriveprocessen beretter Juul Jensen at refleksionsskrivningerne der gennem 1.g og 2.g blev styret af faste lærerformulerede spørgsmål, i løbet af 3.g blev udviklet til en selvstændig didaktisk genre gennem en kollektivt udviklet genrebeskrivelse (jf. ovenfor side 83ff.). Efter at denne beskrivelse af »Den gode refleksion« var udviklet i december, blev der ikke udleveret 'refleksionsark' til refleksionsskrivningen.

Læringsfase 2 indebærer evalueringshandlingerne *seleksion* og *refleksion*. Det konkrete arbejde med at udvælge og skrive begrundelser for udvalget af tekster foregik hjemme hos den enkelte elev, men

der blev afsat tid i timerne til at eleverne kunne diskutere deres valg og begrundelser med hinanden i de faste skrivegrupper samt få vejledning af læreren (Juul Jensen 2003: 7).

De to årlige portfolier stillede eleverne forskellige typer af refleksions- og selektionsopgaver. Midtvejsportfolien stillede eleverne følgende opgaver:

1. Din afkrydsede liste

Hvad har du liggende i din mappe? Hvis du mangler noget, forklar da hvorfor.

2. Genrebevidsthed

- o På hvilke punkter ligner »Gør rede for og diskuter«-genren essayet? På hvilke punkter adskiller de to genrer sig fra hinanden?
- o På hvilke punkter ligner den litterære analyse sagprosaanalysen? På hvilke punkter adskiller de to genrer sig fra hinanden?

3. Genreerfaringer

Du har nu prøvet at skrive i alle fire grundgenrer.

- o Hvilke erfaringer - positive og negative - har du fået med hver af disse genrer?
- o Hvilke genrer kunne du forestille dig at dygtiggøre dig i i foråret?

4. Skrivekompetence

Vælg den mest vellykkede besvarelse og kommenter den på følgende punkter:

- o Hvad er din skriveide, og hvordan markerer du den igennem teksten?
- o Hvordan har du struktureret din besvarelse og ud fra hvilke overvejelser?
- o Hvilke sproglige virkemidler har du brugt for at skabe sammenhæng og fastholde læserens opmærksomhed?
- o Hvordan kunne den forbedres?

5. Refleksionsskrivninger

- o Vælg en refleksionsskrivning, der har betydet noget for dig, og forklar hvorfor.

6. Skrivesamarbejde

I dette semester har I arbejdet i faste skrivegrupper dels med forarbejde dels med respons.

- o Hvordan har din skrivegruppe fungeret?
- o Hvordan har din arbejdsindsats i gruppen været?
- o Til eksamen får I ligeledes tid sammen til forarbejde i skrivegruppen. Hvordan synes du det ideelle arbejdsforløb i en samtalegruppe ser ud?

- o Hvordan skal skrivegrupperne se ud i foråret? Nye grupper, fortsætte med disse grupper?
- 7. Skriveundervisningen i foråret
Hvad kunne du tænke dig, vi skulle fokusere på i skriveundervisningen?
Har du fx helt styr på genrekravene? Indledning – afslutning? Hvordan man får dybde i sin argumentation? En fornuftig struktur?
Kig dine gamle stile igennem, og se, hvor dine problemer har ligget.

Til midtvejsportfolien skulle eleverne således *udvælge* følgende dokumenttyper:

- En opgavebesvarelse
- En refleksionsskrivning.

»Opgavebesvarelse« dækker et helt skriveforløb med udkast og respons. Eleverne skulle udvælge opgavebesvarelser ud fra kvalitetskriteriet 'vellykkethed'. De skulle kommentere besvarelsens 'skriveide', 'struktur' og 'sproglige virkemidler'.

I forhold til refleksionsteksten skulle eleverne vælge en »der har betydet noget for dig«. Fokus var således her ikke på tekstlige kvaliteter, men på betydning for skriveren. Det specificeres ikke hvilke former for betydning der kan være tale om (faglig, erkendelsesmæssig, personlig). Det lægges således op til eleverne selv i midtvejsportfolien at konkretisere hvilken form for betydning de anså for relevant at dokumentere. En nærmere instruktion har imidlertid været givet i forbindelse med den første midtvejsportfolio i 1.g hvor kvalitetskriterier for evalueringsgenren blev lagt fast:

Den bedste evalueringsskrivning er den, hvor du mest præcist og konkret får sat ord på din nye viden, indsigt eller erkendelse. (Midtvejsevalueringssmappe 1.x August 2001-Januar 2002)

De fleste elever tolker udfordringen sådan og begrundet valget af refleksionsskrivningen med at den – og ofte også den opgave den knytter sig til – repræsenterer et lærings- eller udviklingskred i forhold til deres skrivning. Nogle elever giver dog andre begrundelser, således skriver Thomas fx at han har udvalgt en refleksionsskrivning der giver et godt billede af både hans svage og hans stærke sider. En nærmere analyse af elevernes begrundelser gives nedenfor side 204ff.

Midtvejsportfolien indeholdt to faglige spørgsmål til elevernes *deklarative viden* om de genrer som klassen havde arbejdet med. Denne type dokumentationskrav havde tidligere været genkommende i de afsluttende præsentationsportfolier.

Herudover stillede portfolien krav om forskellige typer af *evaluerende refleksionshandlinger*:

- »Selvangivelsen« hvor eleverne anmelder deres samlede *arbejdsindsats og orden* med tingene og redegør for evt. manglende emner i procesportfolien.
- Evaluering af erfaringer samt formulering af handlingskonsekvenser, dvs. evaluering af *læringskompetence*. Denne refleksionstype rettes dels mod erfaringer med opgavegenrer, dels mod samarbejde i skrivegrupper.
- Evaluering af *skrivekompetence* med dokumentation af (og refleksion over) hvordan teksten kunne forbedres, dvs. af mere specifik læringskompetence.
- *Metarefleksion* over refleksionskrivning.

I den afsluttende portfolio i 3.g var der som noget helt usædvanligt ikke specifikke krav til *udvælgelsen* af bestemte teksttyper. Eleverne fik en anvisning om at betragte portfolien som et argument og at vedlægge udvalgte tekster der kunne dokumentere udsagnene om deres udvikling som skrivere. Der blev tilsvarende heller ikke lagt op til så bredt et register af *evalueringsrefleksioner* som i midtvejsportfolien. Der var ikke krav om dokumentation af deklarativ viden og om selvangivelse i forhold til procesportfoliens indhold. Portfoliens instruktioner lagde op til en selvstændigt udformet generel selvevaluering, dels af skrivekompetence, dels af læringskompetence. Her som i de foregående afsluttende præsentationsportfolier blev eleverne afkrævet en summativ selvevaluering, en karakter, som skulle begrundes med henvisning til de overordnede mål for skriveundervisningen.

Endelig blev eleverne bedt om at give en grundig evaluering af skriveundervisningen. Her var instruktionsregistret i højere grad det kendte, med en række styrende spørgsmål.

De faste evalueringshandlinger i *Læringsfase 3* bestod i karakteren og den skriftlige lærerkommentar, samt en mundtlig kommentar.

Dysthe & Engelsen kalder også denne fase en læringsfase fordi de vil understrege at der ligger et læringspotentiale også i slutevalueringprocessen (jf. ovenfor side 68). I forsøgets slutportfolio lægges der op til en læreproces rettet mod studentereksamen idet eleverne skal formulere strategier for den skriftlige studentereksamen. Der bliver ikke lagt op til at reflektere over skrivekompetence, læringskompetence og nye læringsmål i et videre perspektiv til livet efter eksamen selv om det for så vidt havde været oplagt.

Formativt og summativt

Ovenfor er de organiserede, genkommende evalueringshandlinger registreret og beskrevet. Den følgende, analyserende del af evalueringundersøgelsen retter sig mod spørgsmålet om afbalanceringen af formativt og summativt. Den falder i tre dele:

1. Skabes der i portfolioforsøget effektive rammer for formativt fungerende evaluering som ikke blokeres af den summative evalueringsfunktion?
2. Kvalificerer portfolioforsøget den summative evaluering?
3. Sammenfatning af de to analyser: hvordan er balancen mellem formativt og summativt?

Formativ evaluering

Skabes der i portfolioforsøget effektive rammer for formativt fungerende evaluering som ikke blokeres af den summative evalueringsfunktion?

Ifølge Wiliam (1998) er der først tale om formativ evaluering når der frembringes information om afstanden mellem det aktuelle og det ønskede læringsniveau, og når denne information faktisk bruges af den lærende til at ændre denne afstand (se ovenfor side 18f.). I denne definition er der fire grundlæggende elementer: *det ønskede læringsniveau, det aktuelle læringsniveau, relevant feedback og forbedring af produkter eller processer*. Det der skal undersøges her, er hvordan disse elementer realiseres i portfolioforsøget.

At frembringe information om *det ønskede læringsniveau*, altså om kriterier for den gode præstation, er et kompliceret spørgsmål når vi

har med et fag som dansk at gøre. Som påvist af Sadler (jf. ovenfor side 24f.) er der ganske vist typer af kriterier som kan beskrives og påvises direkte i tekster, og som derfor også relativt ukompliceret kan fungere både som instrukser og som grundlag for feedback til elever. Her er tale om det som Sadler kalder regulerende og logiske kriterier, dvs. kvalitetskriterier som omfang og tekstformatering, sproglig korrekthed og logik i ræsonnementer. Men selv om disse kvalitetskriterier kan være krævende nok for eleverne at omsætte til procedureviden i praktisk tekstproduktion, og selv om denne type kriterier formentlig vil lægge bunden i en bedømmelse, kan kvalitet i danskfaglige produkter ikke reduceres til regulerende og logiske kriterier. De konstituerende kriterier knytter sig i dansk til tekstarbejde og genrebevidsthed i bred forstand samt til brugen af vidensbaggrunden for begge dele. Kvalitetsforståelsen bag de konstitutive kriterier er udviklet i et fagligt fortolkningsfællesskab blandt dansklærere, med rødder i det universitetsfag som de er uddannet i. Den findes ikke normativt beskrevet i en opslagsbog og ikke engang særligt systematisk reflekteret, men er i et væsentligt omfang tavs viden. Den enkelte dansklærer foretager sine personlige oversættelser og konkretiseringer af de fagligt konstituerende kvalitetskriterier i dansk og etablerer her et sæt af kriterier som falder ind under Sadler's definition af præsriptive kvalitetskriterier, dvs. kriterier der er bundet til denne særlige lærertolkning af danskfaget og til de konkrete forløb som lægges til rette.

De konstituerende og de præsriptive kvalitetskriterier kan, som det fremhæves af Sadler, studeres og beskrives i foreliggende tekster, men det er langt vanskeligere at vende processen om og bruge kriterierne som grundlag for produktion af gode tekster. Eleverne er snarere henvist til at 'kalibrere', dvs. prøve sig frem, få feedback og justere, frem for at søge at styre skrivningen ud fra tekstnormer.

Juul Jensen etablerede i portfolioforsøget et rum for netop en sådan praksis hvor eleverne studerede modeltekster eller eksempler på klassens egne tekster, diskuterede kvalitet og udviklede evalueringskriterier, skrev udkast, fik og gav respons, forbedrede og reflekterede over processen med blikket rettet frem mod næste skriveopgave. Projektet var på sin vis at etablere et fagligt fortolkningsfællesskab i klassen om kvalitet i tekstarbejde og i tekster. Denne analyse bekræftes af at kvalitetskriterier faktisk i klassen blev udviklet gennem brug som

det dokumenteres både i beretningen om udviklingen af responsark og 'værktøjskasser' i 3.g, og i beretningen om to mundtlige projekter i 1.g og 2.g hvor eleverne i 2.g kritiserede og videreudviklede de kvalitetskriterier for mundtlige præsentationer som de havde opstillet i 1.g (Juul Jensen 2003, jf. ovenfor side 85f.).

Klassens faglige fortolkningsfællesskab manifesterede sig i rækken af ritualiserede didaktiske genrer knyttet til portfoliokonceptet samt i tekstformer som responsark og lærerinstruktioner. Det fik også symbolsk udtryk i en række metaforer der som lokale konkretiseringer voksede ud af de fagdidaktiske processer. Eleverne rådgav i responskommentarer hinanden om at lave *krøge* mellem afsnit i tekster og at strukturere tekster i *kasser*. De værktøjskasser for tekstanalyse eleverne udviklede som et led i repetition af de store tekstgenrer i 3.g, voksede frem som tankekort på tavlen og blev fastholdt i denne åbne form, som *sagprosaedderkoppen*, *lyrikedderkoppen* osv.

Information om *det ønskede læringsniveau* blev således i portfolioforsøget løbende frembragt i et samarbejde mellem lærer og klasse og udkrystalliseret i lister over kvalitetskriterier for givne tekst- og procesgenrer. I disse kriterielister er alle Sadler's fire kriterietyper repræsenteret, men med hovedvægt på konstituerende og præskriptive kriterier. Eksempelvis rummer 3.g-klassens responsark til opgavegenren »Gør rede for og diskuter...« følgende kvalitetskriterier, organiseret efter Sadler's typer:

- *Regulerende* kriterier (krav til længde, layout, struktur, konventioner for sprog og stavning og for tekstformater):
 - »Omfanget af de to dele i forhold til hinanden?« (relateret til forholdet mellem redegørelsesdel og diskussionsdel)
 - »Korrektthed: sprog-, stave- og kommafejl?«
- *Logiske* kriterier (krav om præcision og logisk struktur)
 - » Alle svar skal begrundes«
 - »Forholder diskussionsdelen sig til problemstillingen?«
 - »Hvordan er argumentationen: Påstand – Belæg med konkrete eksempler?«
- *Præskriptive og konstituerende* kriterier (normative udsagn som er bundet til definitioner og erfaringer i den lokale kontekst; kriterier der definerer faget):
 - »Hvad er redegørelsens problemstilling?«

- »Er der et klart fokus?«
- »Hvordan er strukturen?«
- »Hvad bruges indledningen til, og hvordan virker den?«
- »Hvordan kommer læseren ud af teksten?«
- »Hvordan kobles redegørelsesdelen og diskussionen sammen?«
- »Hvordan kobles de enkelte afsnit sammen?«
- »Mangler der noget?«
- »Variation i sproget: i vendinger, i sætningsopbygning?«

Rækken af præskriptive og konstituerende kriterier kræver, som det ses, at man er medlem af klassens faglige fortolkningsfællesskab, for at de kan fungere handlingsanvisende såvel for skrivning som for responsgivning.

Et fag som dansk har sin særlige kompleksitet i at de tekster der arbejdes med, refererer både til et stort erfarings- og vidensrum og til et stort intertekstuel rum, samt at de ofte kræver ekstensiv analyse og tolkning for at aflevere sammenhængende indsigt og erkendelse. I portfolioklassen blev den faglige kompleksitet reduceret ved at undervisningen helt frem til midten af 3.g blev tilrettelagt i længere, sammenhængende forløb der etablerede en slags modeller af det store tekstunivers og fagfolkenes tolkningspraksis. Her blev således oparbejdet et fortolkningsunivers af baggrundsviden, erfaring med de særlige problemstillinger og temaer, og et netværk af forbindelser mellem tekster, og det skriftlige arbejde gav eleverne produktive erfaringer med at agere i disse tekst- og genrerum.

I anden halvdel af 3.g fik eleverne imidlertid erfaring med at skulle agere i tekstrum som de ikke på samme måde havde oparbejdet en fortolkningsbaggrund i forhold til. Her skrev klassen studentereksamenstilene uden særlig forbindelse med det mundtlige arbejde. Selv om de gennem første halvdel af 3.g havde fået systematisk træning i studentereksamenstilenes opgavegenrer og selv fandt at de besad stor genresikkerhed, oplevede en del elever at de ikke kunne vælge opgaver efter genre som de på forhånd havde været indstillet på, men var henvist til at vælge opgave efter hvilke tekster de bedst kunne magte. Man kan sige at det tekstlige fortolkningsrum som eleverne havde opbygget, ikke var tilstrækkeligt komplekst til at de kunne håndtere en hvilken som helst af de tekster som stilehæfterne

præsenterede. Den samme erfaring tolkes som et overskud af en af de stærke elever som i sin afsluttende portfolio skriver at han synes han behersker genrerne på et sådant niveau at han har overskud til at gå efter teksten når han skal vælge opgave.

Information om *det aktuelle læringsniveau* i forhold til det ønskede læringsniveau blev i portfolioforsøget frembragt af læreren, af kammerater og af eleven selv. Denne information forbinder sig med *relevant feedback og forbedring af produkter eller processer*. Wiliam (1998) påviser at feedback skal være 'task-involving' for at være effektiv, dvs. den skal være rettet mod løsningen af den faktiske opgave (jf. ovenfor side 18f.). Han diskuterer videre i hvor høj grad feedback skal indebære konkrete løsningsforslag:

While at first sight it might seem clear that detailed, task-specific feedback would be better, such feedback might 'take the learning away from the student', and having to find out what needs to be improved might be an important element in coming to understand what counts as a good piece of work. (Wiliam 1998)

Drager man Vygotskys forestilling om zonen for den nærmeste udvikling ind i denne diskussion, kan man sige at den gode feedback støtter eleven i at række ud til grænsen for sin nærmeste udviklingszone og gerne udvide den.

I portfolioklassen har læreren tydeligvis dannet model for eleverne som respons giver. Lærerresponsen er hovedsagelig 'task-involving'. Den har oftest et element af personlig anerkendelse, men har absolut hovedvægt på den opgaverettede respons. Der er typisk tale om en slags trappetrin i løsningsforslag således at nogle er relativt tekstnære og enkle, oftest skrevet direkte ind som ændringsforslag i teksten, og andre trækker eleven ud til grænsen for udviklingszonen. At eleverne faktisk trækkes ud mod grænsen for deres udviklingszone, kan bedst dokumenteres konkret. Et interessant eksempel er en højt præsterende elev der i sin midtvejsportfolio som dokumentation for sin skrivekompetence vedlægger en analyse af Ravnkel Frøjs godes saga. Opgaven foreligger i tre udkast med respons fra lærer og kammerater på første udkast og lærerrespons på andet udkast. Eleven skriver som del af sin begrundelse for at vedlægge denne opgave:

Jeg har valgt min analyse af Ravnkel Frøjsgodes saga som min mest vellykkede besvarelse på grund af flere faktorer. For det første synes jeg denne opgave viser, at man over en længere periode kan gå og overveje hvordan man kan inkludere et bestemt element (i dette tilfælde en formanalyse), for så pludselig at få en god idé. Min idé til formanalysen kan ses i 3. udkast til stilen.

Det tredje udkast er omskrevet til midtvejsportfolien. Det er 'ekstra' i den forstand at det ikke forlanges af eleverne at de skriver mere end to udkast, og at det er fuldt acceptabelt at vedlægge et andet udkast som kunne forbedres yderligere. Eleven udbad sig allerede i sit første udkast respons på dette problem:

Jeg vil gerne have respons på, hvordan man kan få en formanalyse til at relatere til fortolkningshypotesen, og hvor stor en del af stilen denne bør fylde i genren.

I sin respons til første udkast skriver læreren:

Ja, det kan være lidt svært at se hvordan formanalysen kan komme ind, men du kunne måske bruge Skyums bud: Hans pointe er at man i denne landbokultur er så afhængig af hinanden at det gælder om ikke at komme på kollisionskurs. Det kræver en høj grad af takt og diskretion. Det afspejles i sagastilen, hvor handlingen samler sig om kendsgerninger uden overflødige beskrivende passager og i personbeskrivelserne, hvor vi ikke informeres om personernes indre, hvad de tænker og føler. Vi møder dem kun gennem det de siger, og det de gør.

Som respons til andet udkast skriver læreren: »God forbedring i indledningen, men hvad blev der af formanalysen?« Dette fører som nævnt til at eleven skriver et tredje udkast hvor følgende passage føjes ind i et afsnit om slægtens betydning:

Slægtens vigtighed kan også ses i den specielle form sagaerne er blevet skrevet i. Idet fortælleren ikke kunne risikere at komme på kollisionskurs med sin slægt, får læseren ikke nogen subjektive vurderinger af personernes egenskaber eller personlighed. Den eneste baggrundsoplysning, man får om personerne, er deres tilhørsforhold: forældre, sønner, slægtsnavn mm. Ud over dette samler de islandske sagaers handlinger sig om personernes handlinger og samtaler – der beskrives i et meget nøgternt, objektivt sprog, så der ikke kan herske tvivl om, om fortælleren favoriserer nogen personer eller fornærmer visse slægter.

Elevens problem har været hvordan han skulle få bygget formanalysen ind i den i øvrigt stramt komponerede opgave, og den gode ide som kom til ham, materialiserer sig i topsætningen i passagen hvor han binder lærerens responsforslag ind i sin egen tankerække i stilen. Dette er således en historie om at tage ejerskab til og integrere viden på en sådan måde at ens udviklingszone udvider sig.

Blandt klassens svagest præsterende elever er der imidlertid også eksempler på at responsen rækker længere ud end de magter at følge med. I en lærerkommentar til en 3 sider lang analyse af Tornerose står der således:

Du skal dog passe på at du ikke kommer for tæt på din kilde, og det er du flere steder her. Fx er sprogetonen og stillejet på side 1 nederst helt anderledes end fx denne side.

Eleven endte med at stryge hele den side i stilen som var dårligt fordøjet afskrift, tydeligvis fordi hun ikke evnede at omsætte teorien i selvstændig vidensbrug.

En helt særlig lærerrespons-genre er kommentarerne til præsentationsportfolierne. Lærerkommentarerne til præsentationsportfolierne rummer følgende elementer:

- Direkte reaktioner eller svar på elevens udspil i præsentationsportfolien.
- Kommentarer til pointer i teksten eller til udvalget af dokumentation.
- Forslag til fokuspunkter for det fremtidige arbejde.
- (Evt.) eksplicit begrundelse af karakteren.

Det strukturelle mønster er altså bevægelsen: respons (tilbage), kommentar (status), anvisning (fremad). Indholdsmæssigt er kommentarerne præget af en omhyggelig afbalancering af styrker og svagheder, med fokus på elevernes udviklingspotentialer og strategier for fremtidigt arbejde. Det følgende eksempel er en kommentar til den svagt præsterende elev der blev omtalt lige ovenfor. Læreren responderer på elevens præsentationsskrivning i portfolien og kommenterer denne i en samtalende form. Udgangspunktet er elevens egne kommentarer samt de tekster hun har valgt at inkludere i sin portfolio. Perspektivet er elevens udvikling med reference både til

tidligere præstationer og fremad. Læreren indleder hver sekvens med en bekræftende, anerkendende kommentar og knytter så hertil anvisende, udfordrende og vejledende bemærkninger der sigter på at fastholde fremskridt og udpege veje til videre udvikling. Afsluttende opsamles to fokuspunkter for næste semesters arbejde.

Kære [navn, pige],

Jeg kan godt forstå, du vedlægger din Tornerosestil, der klart er den bedste, du har skrevet indtil nu.

Som jeg tidligere har været inde på, skal du bruge kilder på en sådan måde, at du kan lade dig inspirere af dem, men du skal formulere pointerne i dit eget sprog.

Det er rigtigt at struktur er et af dine problemer, men den er faktisk blevet rigtig god her i Tornerose. Mærk dig, hvordan du har gjort, så du kan trække på den erfaring en anden gang.

Du skriver selv om strukturen, at du »har struktureret den ved at følge den røde tråd«. Hvad mener du med det? Prøv om du kan præcisere.

Hvis din ambition er, at der skal være en klar struktur i første udkast, kræver det meget forarbejde.

Du skal lave en plan, ikke bare på det helt overordnede niveau, men fx også for din indholdsanalyse eller diskussion. Hvis du kan huske »Karens jul«, kunne kasserne i temaanalysen fx hedde: Havnemiljøet, Karens baggrund og aktuelle situation, betjentens reaktion på mødet med Karen.

Så får du struktur på indholdsanalysen.

En anden ting, der er lykkedes bedre i denne stil end i de tidligere, er din bevægelse mellem de tre niveauer: faktastof, analyse og vurdering. Du har haft en tendens til at blive på faktaniveau og altså blot beskrive, uden at du siden har forholdt dig analyserende og vurderende til informationerne. Mærk dig, hvordan du bevæger dig mellem niveauerne, så du kan gøre det igen. Det skal du kunne lige meget hvilken genre du vælger at skrive i, det skal du kunne mundtligt i alle fag.

Du viser med dine genredimensioner, at du har styr på genretrækkene i »gør rede for« og essayet, men det er noget vrøvl, du skriver om den literære analyse og sagprosaanalysen.

Jeg ved ikke om det er en god ide at satse på alle genrer. Du har tre-fire forsøg tilbage, og det betyder, at du kun vil kunne prøve hver genre en gang i stedet for fx to genrer to gange, men det er selvfølgelig dit valg.

Fokus fremover

- o Struktur
- o Bevægelse mellem faktastof, analyse og vurdering

Karakter: 7

[navn]/Januar 2004

Der er tendens til en forskydning i kommentargenren i forhold til nogle af de afsluttende portefolier. Mange elever giver her sig selv højere karakter end læreren mener de skal have. Ifølge Juul Jensen er dette usædvanligt i forhold til de foregående års slutportfolier hvor langt størsteparten af eleverne evaluerede sig selv i overensstemmelse med lærerbedømmelsen (Juul Jensen 2004: 13). Dette får den konsekvens at lærerkommentaren i de afsluttende portefolier i nogle tilfælde får karakter af at være et modargument i forhold til elevens argumentation. Den sætter dermed mere fokus på elevernes svagheder end på styrker og potentialer. Her ses således et eksempel på at den summative kontrakt i nogen grad 'forurener' den formative.

Eleverne bliver i deres midtvejsportfolier bedt om at evaluere deres skrivesamarbejde i de faste responsgrupper. Bortset fra to elever der er i gruppe med to andre som ikke passer deres arbejde, angiver samtlige elever at de er glade for skrivesamarbejdet, og at de får god og brugbar respons fra kammeraterne. Der er dog to af de højt præsterende elever som stiller spørgsmålstegn ved hvor meget de får ud af responsen.

En gennemgang af de vedlagte responskommentarer i portefolierne viser at der er stor kvalitetsforskel på elevernes respons. Der er enkelte elever som tager opgaven let. Til en dreng i den nævnte dårligt fungerende gruppe skriver læreren tørt: »Hvad angår skrivesamarbejdet, er du den eneste i gruppen, der synes, det har fungeret upåklageligt.« Men et flertal af eleverne gør meget ud af responsarbejdet. Det er måske ikke så overraskende at de dygtige og højt præsterende elever også er i stand til at give meget kvalificeret respons hvor de både ret præcist diagnosticerer tekstens kvalitetsniveau og foreslår forbedringer med henvisning til kvalitetskriterier. Et eksempel:

En elev har skrevet udkast til en analyse og fortolkning af Teenagerlove. Han udbeder sig respons som følger:

Jeg ved at stilen fremstår med løse ender, men det er med vilje. Dels er jeg usikker på opbygningens rækkefølge, overskrifter? Og dels vil jeg gerne have respons på hvilke eksisterende områder der skal uddybes (og evt. forslag til hvordan) og hvilke nye aspekter der måtte ønskes tilføjet. - genrekravene (imødekommes de?)

Fra en af sine partnere i skrivegruppen får han som respons i selve teksten ganske få margenkommentarer og følgende kommentar på en side for sig selv:

Respons – Analyse og fortolkning 01.12.03

[navn]: Ernst Bruun Olsen: Teenagerlove

Det kan godt være jeg ikke imødekommer dine responskrav, men her følger et forsøg.

Særligt vellykket:

Præsentationen (de første 10 linjer) er klar og specificerer både din skriveidé samt selvfølgelig alle nødvendige informationer om teksten.

Samtidig er din fortolkning af Maggi (den stærke kvinde) god, og til sidst synes jeg, at du er god til at begrunde, hvorfor Ernst Bruun har valgt genren.

Hvad skal uddybes/tilføjes?

Jeg synes du skal perspektivere noget mere. Det kan du gøre ved at bevæge dig længere væk fra teksten i første omgang for så at vende tilbage med dokumentation i eksempler.

Perspektiveringen skal så omhandle den centrale problemstilling om masseproducent contra forbruger, bare på et mere generelt plan end bare teksten.

Andet:

- Dit sprog er godt, og jeg synes der er en overbevisende og præcis stemme i teksten.
- Afsnittet midt på side 2 går for meget i dybden, der er flere ligegyldige detaljer.
- Så synes jeg i øvrigt ikke der er så mange løse ender som du, men der er bestemt noget der skal gøres.

Her taler et medlem af et fagligt fortolkningsfællesskab der med sikkerhed og i en faglig diskurs både karakteriserer udkastets niveau og giver kvalificerede og relevante forbedringsforslag. Lærerresponsen til denne opgave går ad de samme linjer som denne, men foreslår i stedet for perspektivering uddybning af hovedtemaet. Den skrivende elev brugte responsen fra begge responsgivere og gav i andet udkast både den foreslåede uddybning og en afsluttende perspektivering.

Men der gives også kvalificeret respons af elever der ligger på middelniveauet. En af de svagest præsterende elever har skrevet en analyse og fortolkning af Tornerose og får respons af Selma. Undervejs i teksten er der konkrete tekstændringsforslag som fx »brug et andet ord, vær mere præcis«, »hvordan? Nævn frøen og kom ind på

eventyrtræk«, »hvordan kan du sige det? Kan du nævne konkrete eksempler i teksten?«, »omformuler eller ud«. Efterfølgende skriver Selma:

Kære [navn]

Du har fat på de vigtige ting til at gå i gang med. Men hver gang du argumenterer for noget, stopper du pludselig og siger noget andet. Pas på med det. Uddyb dine argumenter med belæg, kom ind på abstraktionsstigen og tænk også på blooms taxonomi. Du forholder dig kun i den »nederste del« på stigen, altså den der hedder »fakta«. Du gengiver handlingen, men man bliver ikke klogere af at læse dine »argumenter« eller tolkning. Du rører kun overfladen og hopper på noget nyt. Du skal have fat på flere eksempler fra teksten og give en psykologisk forklaring på hvorfor det er sådan og inddrag gerne Freud, og Værumartiklen, Bruno Bettelheim.

Du har også nogle uforståelige formuleringer (se i teksten). Har du læst en anden version af Tornerose? Fordi du skriver noget som ikke står i den tekst som vi har læst...

Overvej følgende til 2. udkast:

- udfoldelse af argumenter
- psykologisk tolkning
- stop med at gengive historien, prøv at analysere og tolke
- brug Freud og psykoanalysen
- skriv lidt mere til næste gang.

Responsgiver: Selma, den 28.11.2003.

Her er også en respons i et fagligt begrebsapparat. Der stilles en ret præcis diagnose og gives også nogle gode råd til forbedring. Responsen er mere generel og mekanisk end den foregående, men suppleret af de løbende kommentarer i teksten hjælper skribenten et stykke på vej. Selmas respons er i god overensstemmelse med lærerresponsen. I denne er der skrevet en lang række konkrete ændringsforslag ind i selve teksten. Den afsluttende kommentar lød:

Kære [navn]

Du ved hvor du vil hen med din analyse og skriver det frem i toppen og vender tilbage til det i slutningen. GODT.

Forbedringer:

1. Flyt vægten fra fakta mod analyse. Du refererer for meget og analyserer for lidt.
2. Lav et afsnit om genren, altså foranalyse. Fx kunne du hæfte dig ved de træk der almengør budskabet og bruge det i en
3. perspektivering, hvor du forklarer hvorfor vi stadig læser eventyr, der har rødder i middelalderen.

Den skrivende elev bruger en del af detailændringsforslagene i teksten. Hun bygger to nye analytiske betragtninger ind, men formår ikke at følge de mere avancerede forslag. Generelt løftes teksten fortsat ikke ud af »fakta«-niveauet. Lærerkommentaren på andet udkast lyder:

Kære [navn]

Du har ikke brugt responskommentarerne særlig godt – Derfor de samme problemer.

Prøv at læse [navn]'s eller [navn]'s stil.

Det er interessant at se denne elev give respons til Selma som har valgt at skrive den samme opgave. Her er kun tale om tilskrevne kommentarer i teksten; der mangler en opsamling. Der er fire rosende kommentarer til afsnit med begrundelser, en kritik af et afsnit for at blande for meget sammen og tre problematiseringer af detaljer i teksten (»hvor ser vi det henne«?, »skriv hellere... «). Relevant ros og forbedringsforslag, men hovedsagelig på et generelt niveau.

Samlet giver billedet af elevernes responsgivning indtryk af at alle der tager opgaven på sig, på hver deres niveau har etableret og bruger viden om kvalitet i deres respons. De dygtigste elever agerer med stor sikkerhed inden for de konstituerende og præskriptive kriterietyper, middeleleverne agerer også med de konstitutive kriterier, men mere mekanisk, og de svageste elever formår kun at respondere inden for de regulerende og logiske kriterietyper. Responsgivning sætter den faglige diskurs på spil, ikke kun som deklarativ viden, men også som procedureviden på anden ordens niveau når eleverne skal foreslå forbedringer i hinandens tekster. Det er indlysende, som også Sadler fremhæver det, at responsarbejdets betydning i lige så høj grad ligger i dette at *give* respons som i at få respons, men som det fremgår, giver mange elever en brugbar respons der faktisk omsættes i forbedring af teksterne.

Selvevaluering finder systematisk sted i elevernes *refleksionsskrivninger* i tilknytning til opgaveskrivningen og i deres præsentationsskrivninger i portefolierne. Her diagnosticerer eleverne deres aktuelle niveau og de lære- og udviklingsprocesser der har ført dertil, og de formulerer mål og strategier for deres videre faglige udvikling.

Refleksionsskrivningerne i forbindelse med opgaveskrivningen er indtil januar i 3.g typisk relativt kortfattede reaktioner på et spørgeark (jf. eksempel nedenfor side 212). Her angiver eleverne hvad de havde særlige problemer med, hvad der lykkedes særlig godt, om de fik god respons og kunne bruge responsen. Disse ark fungerer som en sammenfatning af erfaringerne fra skriveprocessen, og det fremgår af elevernes midtvejsportfolier fra januar 2004 at de faktisk brugte disse sammenfatninger. I midtvejsportfolierne skulle eleverne som nævnt vedlægge en refleksionsskrivning som havde betydet noget for dem, og forklare hvorfor. Mange elever skriver at de har udvalgt en given refleksionsskrivning fordi den repræsenterer en ny indsigt eller erkendelse eller en vigtig beslutning der fik konsekvenser for deres fremtidige skrivning. Et godt eksempel er en elev som angiver at hun har udvalgt den pågældende refleksionsskrivning fordi den opsamler en god skriveproces. I refleksionsskrivningen skriver hun at hun har problemer med redegørelsesgenren. Læreren anbefaler hende i en kommentar til denne at læse redegørelsen hos en anden elev. Dette fører skribenten til at skrive et tredje udkast hvor hun har fået styr på sin redegørelse. I sin afsluttende portfolio skriver eleven:

Det der rykkede (og stadig rykker) er bl.a. refleksionsskrivningerne. En genre jeg ikke var særlig glad for, var »gør rede for og diskuter« genren. Men efter en refleksionsskrivning gik det op for mig, hvad der var mine svage og stærke sider. Disse indtryk kunne overføres til de næste gange man skulle skrive stile.

Et andet eksempel ses hos en elev der har kæmpet med en for ordrig skrivestil. I sin afsluttende portfolio fortæller han:

Det at være konsekvent og tage en chance i ny og næ har også været medvirkende til min udvikling. Fx tog jeg i refleksionen over gør rede for/diskuter stilen den beslutning, at jeg konsekvent ville skrive færre ord. Det viste sig, at det var den opstramning der skulle til, og det at jeg tog chancen har løftet mit arbejde lige siden. Særligt den litterære analyse fra januar var særligt vellykket.

Denne elev påpeger at metodisk selvevaluering har styrket hans evne til responsgivning, og dokumenterer således at der (naturligvis) er en vekselvirkning mellem de to evalueringsformer. Han

har således gennemført et helt metodisk arbejdsprogram med sine opgaver, med fokus på sproglig økonomi og kommatering som har været hans svage sider, og det betyder også, skriver han, at han er blevet »god til at observere og udpensle fejl og overflødigheder i andres stile« (afsluttende portfolio). Den modsatte yderlighed hvor selvevalueringen er parkeret hos lærer og kammerater, findes dog også, som hos den elev der i sin afsluttende portfolio skriver:

Mit sprog er også blevet bedre, det er ikke det jeg får besked om at gøre noget ved.

Der findes ikke i mit materiale eksempler på de mere åbne refleksionsskrivninger som eleverne skrev i anden halvdel af 3.g efter deres diskussion om refleksionsskrivningen som genre og opstilling af kriterier for den gode refleksion (jf. ovenfor side 83). Om disse skriver Juul Jensen imidlertid at de var mere engagerede og målrettede end de tidligere refleksioner:

Fx refererede elever i deres refleksioner til skriveproblemer, som de havde omtalt i deres midtvejsportfolio, nogle skrev nærmest en opsang til sig selv. Generelt vil jeg sige, at der skete en bevidstgørelse af, hvad der havde stået i fokus for den enkelte under selve skriveprocessen, og hvordan resultatet rent faktisk var. (Juul Jensen 2004)

Præsentationsskrivningerne i portfolierne er mere udfoldede. De er typisk 3-5 sider lange, og selv om de er skrevet efter en instruktionsmanual, har de ofte karakter af sammenhængende argumenterende tekster. Præsentationsskrivningerne er helhedsorienteret faglig selvevaluering hvor eleverne

- gør status i et fagligt selvportræt,
- reflekterer over læring i forhold til foregående portfolio,
- dokumenterer status og læring gennem udvælgelsen af relevante tekster og tekstforløb,
- begrunder status og læring gennem konkret evaluering af de udvalgte tekster,
- formulerer strategier for fremtidig handlen,
- giver et bud på en standpunkts- eller årskaraktter (i de afsluttende portfolier).

Præsentationsskrivningerne inkarnerer på en vis måde portfolioevalueringens overordnede projekt: at udvikle elevernes kompetence i selvevaluering. En dreng reflekterer herover i sin slutportfolio:

Men der hvor jeg virkelig føler jeg rykker mig som skriver er når vi har lavet vores skrivemapper i løbet af de sidste tre år. Det er svært at dokumentere at det er her, men jeg føler virkelig at jeg rykker mig når jeg skal sætte mig ned og tænke mine tekster igennem. I en skrivemappe kan man både fremhæve det man er god til samt det man skal blive bedre til. Det er dejligt at man en gang imellem stopper op og kan klappe sig selv på skulderen og sige her er du god. Det er ikke noget man gør normalt og derfor giver skrivemappen lejlighed til dette. Ved at kritisere sig selv tvinges man også til at indse at man har nogle fejl. Og kun ved at indse disse fejl kan man virkelig udvikle sig. Skrivemapperne har gjort mig bevidst om mine fejl, samt hjulpet på at højne en selvtillid. (Dreng)

Også andre elever sætter fokus på selvevalueringskompetence som et afgørende læringsresultat:

Jeg synes at jeg har udviklet mig enormt som skriver, især det sidste årstid. Jeg har lært hvad der gør en stil til en god stil. Jeg er begyndt at benytte netop denne viden om det, når jeg selv skriver stile, det har jeg haft lidt svært ved.

Én af mine styrker er fx i »Gør rede for...«-genren her synes jeg, at jeg er rigtig god til at lave en stram og præcis redegørelse. I redegørelsen arbejder jeg desuden ofte i kasser (fx før – nu). (Pige)

Mest slående er dog min evne til at vurdere min egen skrivning, der har taget et enormt skridt fremad på grund af vores responsarbejde. (Dreng)

Jeg mener, at jeg kan beskrive mig selv som en skriver, der ligger overmid-del. I den sidste tid har jeg haft fokus på, hvad jeg er god til som skriver, og hvad jeg er mindre god til. Men i og med, at jeg har fundet ud af, hvad jeg er mindre god til, så ved jeg også, hvad jeg skal fokusere på, når jeg skriver, og dermed kan jeg få noget positivt ud af det. Denne måde at se mine stile på er en af mine stærke sider. (Pige)

Præsentationsskrivningerne viser, læst sammen med lærerkommentarerne, dels at eleverne, om end selvfølgelig på forskellige niveauer, faktisk har udviklet en høj grad af selvevalueringskompetence, dels at kontrakten mellem lærer og elever også på dette punkt er ganske klar. Kontrakten indebærer enkelt sagt at eleverne stort set leverer det arbejde som kræves, både mht. produkter og processer, og at

læreren på sin side anerkender procesarbejdet og selvevalueringen som en del af læringsresultatet. Brud på kontrakten honoreres konstant med tilbagevenden til traditionel bedømmelse på grundlag af produkter:

Elev, dreng: I de seneste stile har jeg lært en del. Jeg har fundet ud af hvor mine skrivefærdigheder er gode, og hvor de er svage. I min stil »polarhelte« er jeg god til at finde citater. Mine citater er centrale for teksten, og binder min stil godt sammen.

Lærerkommentar: Du skriver, du er god til at finde citater, hvad der fremgår af »Polarhelte«. Det er ikke dig, der er god til det, det er en Jan Nygaard, der har lagt sin stil ud på Studienet. Jeg kan altså ikke regne med, at du selv har skrevet det, du afleverer, så mit udgangspunkt for karakter er terminsstilen, som jeg med sikkerhed ved, at du er forfatter til.

Præsentationsskrivningerne balancerer summative og formative funktioner og må grundlæggende læses som argumenter for en karakter, også selv om det kun er i den afsluttende portfolio at eleverne eksplicit skal argumentere for en karakter. Men præsentationsskrivningernes formative funktion er lige så tydelig i og med at de sætter eleven på den opgave at stille en sammenhængende diagnose af sit aktuelle niveau set i forhold til de læringsmål som han/hun har arbejdet efter, at dokumentere faktisk læring samt at formulere mål og strategier for det fremtidige arbejde.

Det væsentlige spørgsmål vedrørende præsentationsskrivningerne er i dette afsnit i hvilken grad de opfylder en formativ funktion uden at denne blokeres af den summative funktion. Som vist er en evaluering ifølge Wiliam (1998) formativ når den frembringer information om afstanden mellem det aktuelle og det ønskede læringsniveau, og når denne information faktisk bruges af den lærende til at ændre denne afstand. Spørgsmålet må således her være om portfolioerne dokumenterer at den information der blev frembragt i den foregående portfolio, faktisk er blevet brugt af eleverne til at ændre afstanden mellem aktuelt og ønsket læringsniveau. Lærerkommentarerne forholder sig af gode grunde også til dette spørgsmål og oven i købet ganske systematiseret da de som nævnt lige indtil den afsluttende portfolio i 3.g opstiller fokuspunkter for elevens lærearbejde i det kommende forløb. Dialogen mellem elev og lærer drejer sig således om hvorvidt eleven har forbedret sit arbejde, dels på de punkter som har været fremhævet af læreren, men også ofte på punkter

som eleven selv har sat på dagsordenen. I slutportfolierne bliver dialogen relativt kontant eftersom den indeholder en diskussion om karaktersætningen.

Der er afgørende genre- og stilforskelle på præsentationsskrivningerne i midtvejsportfolierne og i de afsluttende portfolier. Midtvejsportfolierne er gennemgående sagsorienterede og reflekterende i deres stil, med fokus på faglig viden, læreprocesser og kvalitets spørgsmål. De afsluttende portfolier bærer mere præg af at være ét langt argument for den karakter som eleverne skal byde på og begrunde. De handler om »hvor god jeg er«. Hos enkelte elever afsætter det en floskuløs og oppustet stil, men gennemgående fører dette til en skærpelse og en præcisering af refleksionsteksten som sammenhængende, argumenterende tekst.

Lærerkommentarerne til midtvejsportfolierne har fokus på faktiske forbedringer og strategier for forårets skriveopgaver og inddrages her som dokumentation af præsentationsskrivningernes formative indhold. De bærer præg af at være indlæg i en længere dialog, ført gennem flere år. De følgende citater er eksemplariske og også kvantitativt repræsentative. I de tre første understøttes den enkelte elevs læreproces gennem anerkendelse af faktisk forbedring og forslag til strategi for det fortsatte lærearbejde. I det sidste eksempel henviser læreren sig til en elev som ikke har flyttet på sig, med kontant påvisning af dette:

(Til dreng): Du peger selv på ind- og udgang samt struktur som fokuspunkter i foråret. Det synes jeg ellers, du har godt hånd om. Jeg vil føje et enkelt punkt til: enkelt og klart sprog. Du har gjort store fremskridt på dette punkt og smidt snørklede og laaange sætninger væk. Men indimellem falder du tilbage i de gamle vaner igen. Måske var det en ide at læse korrektur specielt med henblik på disse to ting, for du kan jo sagtens omformulere, når du fanger en af de tunge sætninger. Et godt eksempel på en tung sag er 3.udkast side 2, første sætning i afsnittet, der begynder med »En af grundene til...'

(Til pige): Det er godt at læse, at du synes, du har fået mere styr på hvordan du kan arbejde med struktur, der jo ofte har drillet dig. Et fif: tænk i kasser, når du går i gang med indholds- / temaanalysen. Hvis du kan huske »Karens jul«, kunne kasserne i temaanalysen fx hedde: Havnemiljøet, Karens baggrund og aktuelle situation, betjentens reaktion på mødet med Karen. Ved kassetænkning får du struktur på indholdsanalysen, du kan bedre se, hvad der er relevant at tage med, du kan rykke rundt på kasserne, til du

har en fornuftig rækkefølge, du demonstrerer overblik over teksten og du kommer læseren i møde med den systematiske fremlægning af stoffet.

(Til pige): Jeg kan godt forstå, du vedlægger din Tornerosestil, der klart er den bedste, du har skrevet indtil nu.

Som jeg tidligere har været inde på, skal du bruge kilder på en sådan måde, at du kan lade dig inspirere af dem, men du skal formulere pointerne i dit eget sprog.

Det er rigtigt at struktur er et af dine problemer, men den er faktisk blevet rigtig god her i Tornerose. Mærk dig, hvordan du har gjort, så du kan trække på den erfaring en anden gang.

(Til pige): Et andet fokuspunkt du fortsat skal have er den sproglige korrekthed. I stilen vrimler det med bøjningsfejl, stavfejl, kommafejl og talesprogstræk som fx: »Det at T. går op i tårnet, det er hendes lystside, der fører hende.« Du bliver nødt til at læse korrektur, inden du afleverer, ellers får man indtrykket af, at du er sproglig usikker, og det er dyrt.

Se hvad jeg skrev til dig sidste gang:

Fokus fremover:

- *Udvikle dit sprog om sprog*
- *Dybde i din argumentation*
- *Sproglig korrekthed*

Det bliver det samme denne gang. Dybden i argumentationen får du ved at bevæge dig opad på Blooms trappestige.

I de afsluttende præsentationsskrivninger karakteriserer eleverne sig selv som skrivere og reflekterer over deres udvikling gennem de forløbne 3 år. Mange forholder sig til den kritik og de fokuspunkter som de fik i lærerkommentaren til årets midtvejsportfolio. Her er portfolioernes formative projekt således både emne for og aspekt af dialogen. Alle elever tilkendegiver at de har lært meget gennem de tre år, og de fleste giver konkret dokumentation herfor gennem henvisning til udvalgte tekster der dokumenterer forskellige aspekter af skriftlig kompetence. Ligesom elevernes præsentationsskrivninger her helt eksplicit taler ind i såvel en formativ som en summativ kontrakt, har også lærerkommentarerne den dobbelte funktion at respondere såvel på de faglige selvportrætter og udviklingsbeskrivelser som på elevens forslag til en karakter. Dette gør dialogen mere kompliceret, og det er vanskeligere at afgøre på hvilke måder den summative kontrakt påvirker den formative funktion.

Vægten er i de afsluttende portfolioer på status, det faglige selvportræt som skriver og som lærende gennem tre år. Lærerkommentarerne er præget af karakterdiskussionen og af eksamens

nærhed. Her er mindre overskud til overordnet respons på elevernes selvportrætter. I de følgende citater gives eksempler på dialogen der belyser den dobbelte dagsorden. På den ene side kommer eleverne her til orde med en sammenfattende præsentation af både selvevalueringskompetence og skrivefaglig indsigt der har formative, fremadrettede konsekvenser for elevernes kommende studier og arbejdsliv. På den anden side foregår der i teksterne en forhandling om rangering på en karakterskala der på et andet niveau har direkte betydning for elevernes fremtidsmuligheder. I citaterne gengives de første linjer af henholdsvis elevpræsentationer og lærerkommentarer:

(Elev, pige): I de sidste stile har jeg valgt at skrive i genren »analyse og fortolkning«. Her har jeg lært hvordan en analyse og fortolkning bedst kan bygges op, og at kassearbejde er nødvendigt hvis stilen skal være overskuelig. Så gennem mine sidste stile har jeg helt klart lært, at skrive i kassearbejde, og så vidt muligt få en rød tråd gennem hele teksten. Desuden synes jeg også at jeg er blevet bedre til at skrive indledninger og konklusioner der afspejler hinanden (se eventuelt »Indianerlejr« og »Nissen hos spekhøkeren«) (...)

(Lærerkommentar): Jeg er enig med dig i, at du i din sidste stil viser, at du kan arbejde i kasser, og at du kan bevæge dig op og ned a' Blooms trappestige. Det er rigtigt godt, og på det punkt har du udviklet dig fra sidste mappe. Jeg ærgrer mig bare over, at du ikke vedlægger »Nissen«, når du henviser til den så mange gange. Det er jo din dokumentation for, at det du siger er rigtigt. Sprogligt går det også fremad – fortsæt endelig med at læse, læse, læse, så du fastholder den gode udvikling, for som du kan se i »Indianerlejr« dukker der stadig sproglige problemer op. (...)

(Elev, dreng): Som skriver er jeg alsidig, forstået på den måde at jeg har et godt kendskab til alle genrer og er i stand til at skrive i dem. Ved alsidig forstår jeg også det, at jeg behersker alle aspekter lige fra at skrive en fængende indledning til at skrive et nøjagtigt sprog uden overflødige detaljer. Netop evnen til at skrive mere effektivt er gået hen og blevet en spidskompetence, hvor jeg tidligere har haft tendens til at bruge mange overflødige ord, er der nu strammet op, og jeg synes, at jeg har udviklet en evne til at spotte overflødheder. (...)

(Lærerkommentar): Jeg er helt enig med dig i, at du har arbejdet seriøst med din skrivning gennem hele forløbet. Det sidste store ryk kom, da du besluttede dig for at blive »minimalist«. Så kom sproget til at sidde stramt om indholdet.

Det virker, som om du har en god strategi for studentereksamen ud fra de skrivekompetencer du besidder. Husk udgangspunktet er teksten, som de »skøre ideer« skal passe til, og ikke omvendt. (...)

(Elev, pige): Jeg har lært at det er meget vigtigt at bruge Blooms trappetstige, og at komme op på det vurderende og analyserende, og ikke kun blive nede på det fakta- og beskrivende niveau. Jeg syntes virkelig jeg har prøvet, at bruge den når jeg har skullet skrive mine stile. (...)

(Lærerkommentar): Jeg er enig med dig i, at det har rykket for dig, at du har lært Blooms trappetrin at kende. Jeg synes også, at du i din sidste stil viser flere steder i din analyse, at du tænker bevidst i at bevæge dig på de forskellige niveauer. Den bevidsthed skal du tage med dig til eksamen – både den skriftlige og eventuelle mundtlige.

Det er også godt du har en plan for hvordan du skal gribe arbejdet an. (...)

(Elev, dreng): Jeg synes at mine skriftlige kundskaber er kommet til et stadie, som er ønskeligt for en 3.g elev. Dette indebærer at jeg i de sidste to stile har fået styr på de grammatiske fejl, som eksisterede i mine skrivninger. (stile vedlagt). Herudover har jeg styr på kravene for de fire genre og kan skrive en nogenlunde stil i disse. (...)

(Lærerkommentar): Meget spændende at læse om, hvor i det 3-årige forløb du synes du har rykket dig. Jeg kan ikke lade være med at smile lidt af, at det først var til midtvejsmappen, at det for alvor gik op for dig, at du havde et sprogligt/ grammatisk problem. Det har jeg faktisk skrevet til dig i 3 år. (...)

(Elev, pige): [Hvordan vil du karakterisere dig selv som skriver i dag i lyset af dine sidste stile?] Som en udviklende skriver gennem de sidste 3 år, som forløbet har været, vil jeg kunne pege på en del ting jeg har lært, og samtidigt ud fra disse ting fundet frem til, hvor mine styrker ligger og hvad de er. (...)

(Lærerkommentar): Det er spændende at læse din karakteristik af dig selv som skriver og dine overvejelser over, hvordan du lærer. Min fornemmelse af, hvordan du har flyttet dig, hænger også sammen med din brug af respons og dine refleksioner over forløb, du har været igennem. Når du bruger respons, er du ofte i stand til at hæve niveauet et point. Jeg hæfter mig ved, at de to litterære analyser, du refererer til begge er eventyranalyser, hvor du får dybde ved at læse dem psykologisk og ved at bruge eventyrteori. Har du prøvet at skrive analyser af en helt almindelig novelle fx? Hvis ikke, skulle du måske lige prøve inden eksamen..... (...)

(Elev, dreng): Når jeg ser på mig selv som skriver i øjeblikket, er det tydeligt, at jeg har gennemgået en udvikling gennem de tre år jeg har gået i gymnasiet. Vores dybdegående arbejde med argumentationsteknikker såvel som responsgivning har ført til stile, der gennemgående har en meget bedre struktur, både i argumentationsafsnittene og i referaterne/redegørelserne. Dette bliver specielt tydeligt når man betragter udviklingen i mine bedste stile gennem de tre år, altså dem jeg har valgt at vedlægge i mine skrivemapper. (...)

(Lærerkommentar): Jeg er enig med dig i, at du har et skarpt blik for, hvad der er kvalitet i tekster.

Det oplever jeg tydeligt i mundtlig dansk, og når jeg ser dine responskommentarer til kammerater. Du skriver, at du også kan fungere som din egen respons giver, og det er lige præcist målet.

Du er blevet en dygtig skriver både i teori og i praksis, for du har arbejdet seriøst med din skrivning gennem hele forløbet. (...)

(Elev, pige): Jeg har udviklet mig meget igennem de 3 år, vi har været med i dette forsøg. Jeg er blevet bedre til at tænke over tingene, før jeg skriver det og har fået en bedre måde, at lave forarbejde på. Desværre, har jeg haft problemer med nogle af stilene i år, og har ikke været særligt oplagt, hvilket man også kan se på mine resultater. (...)

(Lærerkommentar): Du har ret i, at du ikke har brugt så meget energi på det skriftlige arbejde i år, og det hævrer sig desværre. For det handler jo om træning, træning, træning. (...)

(Elev, dreng): Jeg synes helt klart at jeg har forbedret mig meget i mine stile. Både før, under og efter den egentlige skriveproces (dvs. forarbejde, selve arbejdet og efterfølgende respons og revidering). Måske er jeg ikke rykket indholdsmæssigt særlig meget i år, men jeg har i stedet valgt at lægge kræfterne i form-siden af stilene. Det kan virke som en fejl disponering, men jeg føler virkelig at jeg de senere år har haltet lidt på netop dette punkt, så derfor er jeg glad for min prioritering. (...)

(Lærerkommentar): Dejligt at læse, at du har været glad for skriveundervisningen. Du har ret i at responsarbejde fordrer, at deltagerne engagerer sig i arbejdet. Det er faktisk mere frustrerende med korte indholdstomme kommentarer end slet ingen.

Men hvordan motiverer man alle til at arbejde seriøst med respons.....

Jeg forstår ikke helt, hvorfor du synes, det er et problem, at du specielt har arbejdet med den formidlingsmæssige side af stilene i år. Den side er jo også vigtig, og det er da også der, du fortsat skal have fokus: Struktur. Og det gælder både inden for det enkelte afsnit og på det overordnede plan. (...)

(Elev, pige): Da jeg sad og gennemlæste mit skriftlige arbejde gennem de seneste 3 år, måtte jeg konkludere, at det mest karakteriserende ved mig, som skriver, må være, at jeg er én med meget på hjertet. Man kan altid spotte mine stile på, at de er skrevet i en sådan form, at man kan høre »min« stemme. Jeg går meget op i at prøve at få sproget i stilen til at være levende og interessant at læse. Dette gør jeg fordi jeg selv elsker at læse ting, der er velskrevet rent sprogligt. (...)

(Lærerkommentar): Jeg er enig med dig i, at du er en skriver, der altid har noget på hjertet, og det engagement slår igennem i sprogtonen. Det kan også være din achilleshæl, hvis stilen kammer over og bliver for tale-sprogsagtig. Det ved du, og det skal du specielt læse korrektur i forhold til. For det er stadig sproget, der trækker dig ned. (...)

Blev der i portfolioforsøget skabt effektive rammer for formativt fungerende evaluering som ikke blokeres af den summative evalueringsfunktion? Som dokumenteret gennem analysen er svaret på spørgsmålet: Ja, der blev i portfolioforsøget i eminent høj grad skabt effektive rammer for formativt evalueringsarbejde.

Med reference til Williams bestemmelse af formativ evaluering har jeg vist hvordan der blev frembragt information om afstanden mellem det aktuelle og det ønskede læringsniveau, og hvordan denne type information faktisk blev brugt af de lærende til at ændre denne afstand. Når jeg tillader mig at bruge adjektivet 'eminent', skyldes det at den formative praksis ikke kun, som det implicit ligger i Williams definition, udfoldes gennem effektiv lærerfeedback, men også ved at inddrage eleverne i samtlige evalueringsprocesser. Gennem deltagelse i udvikling af evalueringskriterier blev elevernes skrivefaglige deklarative viden udviklet, og gennem responsgivning, refleksion og selvevaluering blev den deklarative viden forbundet produktivt med procedureviden på et andet ordens niveau.

Den formative funktion blev ikke i synlig grad blokeret af den summative. I undervisningsforløbene mellem aflevering af præsentationsportfolierne blev der etableret karakterfri rammer for det skriftlige arbejde. I fremstillingen af præsentationsportfolierne udfoldedes faglige selvportrætter og udviklingsbeskrivelser af helt utvetydigt formativ karakter. Elevernes udvælgelse af relevant dokumentation og deres analyse af denne har både tekstanalytiske og skrivefaglige formative perspektiver.

Citaterne fra dialogen mellem lærer og elev efterlader imidlertid spørgsmålet om den summative evalueringsfunktion *efterfølgende* blokerede for de formative potentialer. Det tages op i næste afsnit.

Summativ evaluering

Kvalificerede portfolioforsøget den summative evaluering?

Hvad vil det sige at kvalificere den summative evaluering? Spørgsmålet kan nuanceres og præciseres med henvisning til Lauvås & Jakobsens diskussion af kvalitetsparametre (se ovenfor side 21ff.). De opregner en liste over kvalitetsparametre som vægtes i forskellig grad i forskellige prøveformer, og de kontrasterer traditionelle afsluttende prøveformer med prøveformer på grundlag af dokumentation og

viser at disse to prøveformer prioriterer forskellige kvalitetsparametre. Eksamensformer i form af afsluttende prøver prioriterer indre validitet, standardisering, objektivitet og reliabilitet, mens eksamen i form af dokumentation ved portfolio prioriterer ydre validitet, offentlighed, kommunikation og formative hensyn. Lauvås & Jakobsen viser således her at forskellige prøve- og karaktergivningsformer tilgodeser delvist forskellige mål, og at der derfor ikke kan gives noget *absolut* svar på spørgsmålet om portfolioforsøget kvalificerer den summative evaluering.

Det er imidlertid muligt at nå til en begrundet hypotese om i hvilken grad og på hvilken måde portfolioforsøget kvalificerede den summative evaluering. Vejen hertil vil i det følgende gå gennem to sæt af analyser. Først sammenholder jeg årskarakterer og eksamenskarakterer⁸ i portfolioklassen og sætter dem i perspektiv til de øvrige klasser på skolen samt til amtets øvrige matematikerklasser. Dernæst analyserer jeg den summative praksis i portfolioforsøget i lyset af evalueringsforskningens resultater. Jeg tager udgangspunkt i Lauvås & Jakobsens analyse af prioriterede kvalitetsparametre i henholdsvis traditionelle eksamener og portfolioeksamener og inddrager også Davies & Mahieus (2003) analyse af validitet i portfolioevaluering. Herudfra spørger jeg til portfolioforsøgets summative praksis. I analysen vil følgende empiriske data blive inddraget: årskarakterer og eksamenskarakterer, afsluttende præsentationsportfolier, interview med fire elever samt med læreren, og endelig Mi'janne Juul Jensens forsøgsrapporter.

Årskaracteren i skriftlig dansk er en standpunktskaracter, dvs. en bedømmelse af elevens aktuelle standpunkt i disciplinen. I den bekendtgørelse (Gymnasiebekendtgørelse 1999) der var gældende for portfolioforsøget, gives der kun en ganske overordnet bestemmelse af kriterierne for karaktergivning:

Evalueringen af eleverne sker ud fra de mål, der er opstillet for undervisningen i faget, og de bedømmelseskriterier, der er opstillet ved eksamen, jf. fagbilagene for de enkelte fag. (Gymnasiebekendtgørelsen 1999, Bilag 36)

I den seneste bekendtgørelse fra 2004 er bestemmelserne præciseret:

Stk. 2. Standpunktskarakterer henholdsvis årskarakterer udtrykker graden af den enkelte elevs opfyldelse af målene for faglig viden, indsigt og metode i den pågældende læreplan og i forhold til det tidspunkt, hvor karakteren gives. (Bekendtgørelse om uddannelse til studentereksamen 2004, § 111)

Der er tale om en vurdering af elevernes målopfyldelse i forhold til fagbilag/læreplan. Der findes ikke undersøgelser af dansklæreres praksis mht. afgivning af afsluttende årskarakter, men grundlaget for vurderingen vil være elevens skriftlige arbejde i faget, inklusive præstationen ved den terminsprøve der afholdes andet halvår af 3.g. Der angives ikke i bekendtgørelsen præcise retningslinjer for hvor mange og hvilke skriftlige opgaver der indgår i bedømmelsen, og hvordan terminsprøven skal vægtes i forhold til det daglige arbejde. Det står heller ikke i bekendtgørelsen at det antages at årskarakteren i et eller andet omfang bør forudsige elevens niveau til skriftlig studentereksamen, men særligt den præciserede formulering fra 2004 kan lede til en sådan fortolkning. Det første spørgsmål til den summative evaluering i portfolioforsøget tager udgangspunkt i en sådan fortolkning: giver de årskarakterer der er givet på grundlag af de afsluttende præsentationsportfolier, en holdbar vurdering af hvad eleven kan præstere ved den forestående skriftlige eksamen?

Nedenstående oversigt over årskarakterer og eksamenskarakterer viser at der er et spring i nedadgående retning på 0,8 fra gennemsnittet af årskarakteren til gennemsnittet af skriftlige studentereksamen. Det dækker over følgende mønster:

- 1 elev gik to karakterer op
- 2 elever gik én karakter op
- 4 elever fik samme karakter
- 5 elever gik én karakter ned
- 7 elever gik to karakterer ned.

Elev	Årskarakter	Skriftlig studenter-eksamen
dreng	5	6
pige	6	6
pige	6	8
pige	6	7
dreng	7	7
pige	7	6
dreng	7	6
pige	7	5
pige	8	6
dreng	8	6
pige	9	8
pige	9	8
dreng	9	8
dreng	9	7
pige	9	9
dreng	10	8
dreng	10	10
dreng	11	9
pige	11	9
Gennemsnit forsøgsklassen	8,1	7,3
Forsøgsklassens gymnasium	8,1	7,2
Københavns Amt, matematikerklasser	8,3	7,6

Hvis overensstemmelse mellem årskarakter og eksamenskarakter anlægges som kvalitetskriterium for portfolioforsøget, står det således ret sløjt til. Kun en fjerdedel af klassens elever fik samme karakter til studentereksamen som de fik i årskarakter, og 8 af 19 elever sprang to karakterer ned eller op. Sammenholder man imidlertid med tallene for skolen som helhed og for matematikerklasser i amtet, viser

det sig at portfolioklassen ikke står alene med dette mønster, men at det tværtimod er et gennemgående træk at årskaraktererne ligger væsentligt højere end eksamenskaraktererne. Portfolioforsøgets karakterresultater er altså, hvad angår dette kvalitetskriterium, hverken værre eller bedre end traditionel praksis.

En interessant iagttagelse er at de tre elever der gik op i karakter, var blandt klassens svageste. Det kan være en tilfældighed, men sættes i perspektiv af en tilsvarende observation i Black & Williams reviewundersøgelse af forsknings- og udviklingsprojekter med fokus på formativ evaluering i undervisningen. De peger her på »the evidence in many studies that new emphasis on formative assessment is of particular benefit to the disadvantaged and low-attaining learners (...)« (Black & Wiliam 1998: 53).

Som tidligere vist sammenstiller Lauvås & Jakobsen eksamen i form af dokumentation med eksamen i form af afsluttende prøve og påpeger følgende forskelle og ligheder:

<p>Eksamen i form af afsluttende prøver prioriterer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • indre validitet • standardisering • objektivitet • reliabilitet 	<p>Eksamen i form af dokumentation ved portfolio prioriterer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ydre validitet • offentlighed • kommunikation • formative hensyn
<p>Følgende hensyn bliver tilgodeset lige godt af de to eksamensformer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • legitimitet • retssikkerhed • praktiske og økonomiske hensyn 	

Overfører man denne analyse på årskarakterer, falder standardisering og objektivitet i venstre spalte ud for såvel traditionelt givne årskarakterer som for portfoliokarakterer. I *standardisering* ligger at evalueringssituationen er så ens som muligt for alle elever mht. tid, opgaver, udstyr osv. I *objektivitet* ligger at der sørges for at kun det 'objekt' evalueres som det er hensigten at evaluere, kundskab, færdigheder osv., og ikke andet, som fx personligt venskab eller andre særlige relationer; anonymisering bruges ofte for at sikre objektivitet

(Lauvås & Jakobsen: 52). Standardisering og objektivitet kan ikke prioriteres højt organisatorisk ved en form for karaktergivning som foregår uden ekstern eller intern kontrol.

Overført på årskarakterer får man således følgende ændringer i skemaet:

<p>Årskarakterer på grundlag af elevers skriftlige opgaver prioriterer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • indre validitet • reliabilitet 	<p>Årskarakterer på grundlag af præsentationsportfolier prioriterer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ydre validitet • offentlighed • kommunikation • formative hensyn
<p>Følgende hensyn bliver tilgodeset lige godt af de to former for karaktergivning:</p> <ul style="list-style-type: none"> • legitimitet • retssikkerhed • praktiske og økonomiske hensyn 	

I det følgende analyserer jeg karaktergivningen i portfolioforsøget set i forhold til traditionel karaktergivning. Jeg går ikke nærmere ind på *formative hensyn* da prioriteringen heraf er dokumenteret grundigt i forrige afsnit. Hovedvægten i analysen ligger på validitet og reliabilitet, og afsluttende diskuteres offentlighed og kommunikation.

Validitet refererer til evalueringens gyldighed i forhold til det der skal evalueres. *Indre validitet* eller *målrelevans* refererer til i hvilken grad evalueringen er designet sådan at den dækker det område som skal evalueres, både mht. indholdsområder og niveau, og i hvilken grad bedømmerne bruger de samme kriterier, tolkninger og forståelse. Overført til årskarakterer refererer indre validitet til i hvilken grad evalueringen henviser til de mål og evalueringskriterier som angives i fagbilag/læreplan for det skriftlige arbejde i dansk, og dermed i hvilken grad grundlaget for karaktergivningen er den samme som det er tilfældet for andre 3.g'er.

Ydre validitet eller økologisk validitet refererer til i hvilken grad evalueringen er relevant i forhold til uddannelsens overordnede

formål, dvs. til den kundskab/kompetence som uddannelsen skal give. Her må evalueringskriterier således sammenholdes med det overordnede formål for Gymnasiebekendtgørelsen 1999.

Som evalueringskriterier for den skriftlige studentereksamen angives i Gymnasiebekendtgørelsen 1999, Bilag 4, Dansk:

4.5.1 I bedømmelsen af den skriftlige eksamenspræstation indgår fire momenter:

- emnebehandling
- struktur og formidling
- det sproglige
- selvstændighed, viden og originalitet.

I den afsluttende præsentationsportfolio for forsøgsklassen angives følgende evalueringskriterier:

Standpunkt

Hvilken karakter synes du, du skal have, når du samlet skal vurdere:

- din evne til at skrive i forskellige genrer
- dit sprog
- din evne til at give, modtage og bruge respons
- din bevidsthed om, hvordan gode tekster bliver til
- om du har orden i sagerne: har jeg afleveret det jeg skal

Sammenholdes de to sæt af evalueringskriterier, falder det i øjnene at *emnebehandling* og *selvstændighed, viden og originalitet* mangler som evalueringskriterier for præsentationsportfolierne. Omvendt fremhæves her to kategorier af metaviden som mangler i fagbilagets kriterieliste: *din evne til at give, modtage og bruge respons* og *din bevidsthed om, hvordan gode tekster bliver til*. Herudover fremhæves også arbejdsindsats som kriterium i præsentationsportfolien: *om du har orden i sagerne: har jeg afleveret det jeg skal*. Endelig specificeres *genrebeherskelse* som en konkretisering af skrivekompetence, mens fagbilaget mere generelt anfører *struktur og formidling*.

Denne generelle sammenstilling bekræfter således Lauvås & Jakobsens analyse. Den indre validitet prioriteres ikke højt i portfolioforsøget, og man må antage at eleverne i portfolioklassen er blevet evalueret efter delvist andre evalueringskriterier end andre klasser.

Konklusionen må dog drages med store forbehold, både hvad angår prioriteringen af kriteriet emnebehandling og kriteriet selvstændighed, viden og originalitet. I »emnebehandling« ligger ifølge vejledningen til den nyeste læreplan en vurdering af i hvilken grad eleverne følger opgaveformuleringen, om de besvarer opgaven udtømmende, og om de bruger det tilknyttede opgavegrundlag som angivet. Når man undersøger lærerkommentarerne til præsentationsportfolierne, er der ganske vist relativt få kommentarer til indholdsmæssige spørgsmål og emnebehandling. Men går man til lærer- og elevrespons på konkrete opgaveudkast, er denne type spørgsmål lige så meget i fokus som de antagelig er i andre dansklæreres tilbagemeldinger på skriftlige opgaver. Som dokumentation kan der henvises til respons-eksempler ovenfor side 129, 133, 134, 134. Vedrørende *selvstændighed, viden og originalitet*⁹ er personlige egenskaber og skriverkvaliteter af denne type, på trods af at de ikke nævnes blandt forsøgets generelle vurderingskriterier, et gennemgående fokus i det skriftlige arbejde. Det ses i elevernes skrivefaglige selvportrætter hvor de fremhæver og dokumenterer deres specifikke styrker og herunder også aspekter som ikke indgår i den generelle kriterieliste. For at dokumentere hvor stor en rolle personlige kvaliteter spiller i evalueringssdialogen, bringes her en vifte af citater fra elevernes slutportfolier:

En force, som jeg har opdaget i den sidste halvdel af 3.g, er, at jeg i en diskussionsdel kan gå bag om emnet og finde ud af, hvad roden eller kernen bag emnet er. Jeg søger altså efter forklaringer om årsagerne. (Pige)

Min største forse ligger i de stile hvor jeg har en viden fra starten af. Det kan man bl.a. se i min stil »politik og moral« og »skrækken for velfærdsstaten«. Det er her tydeligt, at jeg ved noget om emnet fra start, denne viden stamme fra samfundsfag, og derfor ligger det godt til mig, at skrive om fx politik. (Dreng)

Ud fra dette vil jeg beskrive mig selv som en ambitiøs skriver med gå-på-mod og én der tør at eksperimentere. Æn der tør at skrive noget – idet jeg i bagehovedet ved, at der er en mulighed for at ændre det, hvis det ikke lige er rigtigt eller falder i god jord. Dette skyldes responsen og 2.udkast. Der er en frihed forbundet med det at skrive, og denne frihed benytter jeg mig meget af under arbejdet med mine stile. (Pige)

Jeg skriver bedre i disse genre da de i højere grad end de andre tillader mig at bruge min evne til at skrive psykologisk (Indblande Friends [sic] teorier og ødipuskomplekser) og filosofisk. (Dreng)

Desuden besidder jeg endnu en spidskompetence nemlig evnen til at perspektivere, hvilket løfter mine stile et godt stykke. Det bedste eksempel på en god perspektivering ses vel i min stil »Oplysningstidens allervigtigste ideer«. Her formår jeg, ikke mindst gennem citater, at finde frem til tekstens kernepunkter, og perspektivere disse til forfatterens samtid – oplysningstiden. (Dreng)

Jeg er bl.a. kommet så langt, fordi jeg har fået noget godt respons. Jeg har været så »heldig«, at der har været en masse at arbejde med, hvilket har gjort, at jeg har fået en masse gode ideer fra de andre. Ideer som jeg aldrig selv havde fundet på. Det har jeg dog gradvist fået lært og får nu selv nogle gode ideer og sjove vendinger, fx ordet Livsmisbruger i terminsstilen. (Pige)

Man kan altid spotte mine stile på, at de er skrevet i en sådan form, at man kan høre »min« stemme. Jeg går meget op i at prøve at få sproget i stilen til at være levende og interessant at læse. Dette gør jeg fordi jeg selv elsker at læse ting, der er velskrevet rent sprogligt. (Pige)

En anden styrke jeg har er at bruge viden udefra i sammenhæng med den stil jeg skriver. Her skal især nævnes analyse og fortolkningsstilen af Holbergs Riget Mardak og kongeriget Kokleku, hvor der inddrages meget relevant viden fra både dansk og filosofi til at sætte teksten i perspektiv. Når jeg både har interesse og viden om et emne bliver mine stile gode idet jeg får en ekstrem lyst til at »oplyse« min læser; åbne læserens horisont så at sige. (Dreng)

I det hele taget synes jeg, at jeg er god til at tage nyt stof til mig og bruge det, når jeg skriver. Et eksempel herpå er der i årsprøven fra 2g, hvor jeg inddrager Michael Strunges digt »Livets hastighed«, som vi arbejdede med i starten af 1g. (Astrid)

Jeg synes jeg har bevist at jeg kan fange folk med mit sprog, og når jeg så bruger dine redskaber fra værktøjskassen, så som facts og ekspertudsagn, så bliver det virkelig nogle rammende stile. Jeg synes det er sjovt at se kontrasten på min struktur fra første-anden g. til hvad den er blevet til, nu her i 3.g. Det er også sjovt at se hvordan jeg faktisk har billedsproget dengang... men bare ikke anede hvordan jeg skulle bruge det. Det har jeg lært nu. (Martin)

Men generelt synes jeg at mine styrker ligger i passager hvor billedsproget kommer til udtryk, jeg mener selv at jeg har en god evne til at give læseren et indblik i forskellige situationer, som kan underbygge stilens pointer. (Thomas)

Selvstændighed, viden og originalitet er aspekter som værdsættes højt i forsøget, men snarere som et aspekt af skrivefaglighed og læ-

ringskompetence end som et særskilt kvalitetsaspekt. Uden at det her skal diskuteres hvad det betyder at *selvstændighed og originalitet* er faldet ud af evalueringskriterierne i den nye læreplan for dansk 2004, kan man i hvert fald konstatere at portfolioforsøget hvad angår dette aspekt, lever op til kriterierne i fagbilaget fra 1999. Med hensyn til *emnebehandling* indgår dette kriterium med stor vægt i den løbende respons til de konkrete opgaver og igennem elevernes selektion af opgaver også i den summative evaluering. I instruktionerne til præsentationsportfolierne etableres imidlertid et metaniveau over de skriftlige opgaver hvor fokus i højere grad er på selve skrivehåndværket.

Selv om præsentationsportfoliernes evalueringskriterier ikke direkte forholder sig til to ud af fire evalueringskriterier i fagbilaget for dansk 1999, *emnebehandling* og *selvstændighed, viden og originalitet*, indgår disse altså alligevel i evalueringskriterierne for årskaraktererne i forsøget.

En interessant observation er at evalueringskriterierne for årskaraktererne i portfolioforsøget stemmer mere direkte overens med målene for det skriftlige arbejde i fagbilaget. I Gymnasiebekendtgørelsen 1999, Bilag 4, Dansk angives følgende mål for det skriftlige arbejde:

2.5 Mål for det skriftlige arbejde

Den skriftlige undervisning har til opgave at give eleverne

- et ubesværet og bevidst forhold til det at formulere sig
- omfattende erfaringer med at tænke, erkende og formidle gennem skrivning
- beherskelse af forskellige fremstillingsformer
- færdighed mht. at meddele sig informativt om sagsforhold
- færdighed mht. at formulere sig personligt om erfaringer og synspunkter
- evne til at indsamle og sortere materiale i trykt eller elektronisk form.

Her tematiseres nogle af de aspekter som har særlig vægt i portfolioforsøget: bevidsthed om skrivning, bredde i skriveerfaring, genrebeherskelse. Denne observation leder videre til spørgsmålet om prioritering af *ydre validitet*, dvs. gyldighed i relation til uddannelsens overordnede mål. Formålsparagraffen for Gymnasiebekendtgørelse 1999 lyder:

§ 1. Undervisningen i gymnasiet skal udgøre en helhed og skal sikre, at eleverne får både almindelse og generel studiekompetence med hen-

blik på at gennemføre videregående uddannelse. Som et led i dette skal både skolen som helhed, de enkelte fag og undervisningen

- 1) fremme elevernes lyst og evne til at deltage i den demokratiske debat og engagere sig i forhold af betydning for demokratiet,
- 2) fremme elevernes forståelse af ligheder og forskelle mellem deres egen forestillingsverden og den verden, de møder i undervisningen,
- 3) fremme elevernes ansvarlighed, selvstændighed, kreativitet og samarbejdsevne, samtidig med at elevernes beredskab til at håndtere forandringer styrkes og
- 4) inddrage aspekter, der styrker elevernes internationale forståelse og bidrager til at øge elevernes miljøbevidsthed.

Ses der bort fra punkt 4 som ikke tilgodeses specifikt gennem arbejdet med portfolioevaluering, må forsøget siges at have god ydre validitet.

Det er båret af en grundlæggende respekt for elevernes synspunkter, dels i det faglige arbejde, fx med udvikling af evalueringskriterier, dels mere overordnet gennem de stadige evalueringer og diskussioner af undervisningen. Således indgik evaluering af undervisningen og forslag til evt. forandringer også i præsentationsportfolierne, ligesom læreren hvert år initierede en diskussion med efterfølgende afstemning om hvorvidt klassen ønskede fortsat at arbejde med portfolioevaluering. Ved således at give eleverne personlige erfaringer med at agere demokratisk og med at få demokratisk indflydelse på undervisningen, må forsøget siges at have bidraget til at fremme elevernes lyst og evne til at deltage i den demokratiske debat og engagere sig i forhold af betydning for demokratiet.

Et helt særligt karakteristikum for forsøget er dets oparbejdning af kompetence i refleksion over læring, undervisning, faglighed og arbejdsprocesser. Refleksion er et medie for læring der ansporer den lærende til at forholde sig til, diskutere og perspektivere viden og erfaring. Herigennem må forsøget siges at bidrage til at fremme elevernes forståelse af ligheder og forskelle mellem deres egen forestillingsverden og den verden de møder i undervisningen.

Endelig blev ansvarlighed, selvstændighed, kreativitet og samarbejdsevne værdsat højt i portfolierne som det på forskellig måde er blevet dokumenteret. Ansvarlighed (arbejdsindsats) og samarbejdsevne (respons) blev fremdraget direkte i evalueringskriterierne for præsentationsportfolierne, de øvrige aspekter indgik som påpeget

også i elevernes faglige selvportrætter og altså i deres opfattelse af hvad der værdsattes i opgaverne.

Sammenfattende ser det ud til at portfolioforsøget ved en sammenstilling af evalueringskriterier for karaktergivning kan siges at prioritere indre validitet lavere end traditionel karaktergivning. En grundigere undersøgelse af evalueringspraksis i forsøget viser imidlertid at forsøget prioriterer samtlige kriterier som opstilles i fagbilaget for dansk, men at indholdskriterier hovedsagelig tilgodeses i den konkrete opgaverespons og -vejledning, mens der i præsentationsportfolierne etableres en slags metaniveau med fokus på skrivning som håndværk. Når portfolioforsøget alligevel fortsat kan siges at prioritere indre validitet lavere end traditionel karaktergivning, skyldes det at der i forsøget opstilles *flere kriterier* for karaktergivningen end i fagbilaget. De ekstra krav knytter sig til:

- genrekompetence («din evne til at skrive i forskellige genrer»)
- evalueringskompetence («din evne til at give (...) respons»)
- læringskompetence («din evne til at give, modtage og bruge respons»)
- samarbejdskompetence («din evne til at give, modtage (...) respons»)
- procesbevidsthed («din bevidsthed om, hvordan gode tekster bliver til»)
- arbejdsindsats og ansvarlighed («om du har orden i sagerne: har jeg afleveret det jeg skal»).

Netop disse kriterier bidrager som vist til *den ydre validitet* i portfolioevalueringen. Også her viser Lauvås & Jakobsens analyse sig at passe på det danske forsøg. De overordnede uddannelsesmål prioriteres tydeligvis højere i forsøget end i traditionel karaktergivning som det dokumenteres af det forhold at netop disse evalueringskriterier er *ekstra* i forhold til kriterierne i fagbilaget.

Davies og LeMahieu (2003) bruger, i god overensstemmelse med denne formulering, udtrykket »values added« om det særlige ved validiteten af evaluering gennem portfolier. Deres analyse flytter imidlertid fokus fra evalueringskriterierne til dokumentationsgrundlaget for portfolierne. Portfolioevaluering, påpeger de, giver en større validitet i bedømmelsen fordi karakterer gives på et bredere

og kvalitativt anderledes dokumentationsgrundlag end traditionel karaktergivning (jf. ovenfor side 30). Portfolier kan

- dokumentere *vækst og udvikling over tid*,
- skabe rammer for *vedvarende fagligt engagement* og tillade indblik heri,
- sætte elever i en position hvor de skal udvælge indhold til portfolien og herigennem dokumentere *forståelse og holdninger til læring*,
- give eleverne mulighed for at interagere med og reflektere over deres arbejde og derigennem producere vidnesbyrd om *læringsstrategier og metakognition*.

At portfolioforsøget dækkes ind af denne karakteristik, er fremgået af analyserne ovenfor af den formative funktion i forsøget. Den ydre, økologiske validitet henviser således ikke bare til portfolioevalueringens gyldighed set i forhold til overordnede uddannelsesmål, men også til gyldighed i forhold til undervisning og læreprocesser.

Et perspektiv for denne analyse er evalueringsformens betydning for undervisningen, den såkaldte *konsekvensvaliditet*. Konsekvensvaliditet implicerer undersøgelse af om evalueringens faktiske konsekvenser også falder sammen med de forventede konsekvenser (Gielen et al. 2003: 44). Omfattende forskning har vist at elevers og studerendes adfærd og læring er stærkt påvirket af evalueringsformen (ibid.). Når der er tale om eksternt etablerede tests og prøver, påvirkes også undervisningen af evalueringsformen. På engelsk omtales disse fænomener som »teaching to the test« og »learning to the test«. Konsekvensvaliditeten for en given prøveform er lav hvis forventningen er at undervisning og læring styrkes gennem denne, mens undervisning og læring i stedet målrettes snævert mod selve prøven.

Portfolioforsøget – og portfolioevaluering generelt – har en særskilt styrke i forhold til konsekvensvaliditet eftersom evalueringsformen netop retter sig mod udvidet dokumentation af undervisnings- og læreprocesser, af fagligt engagement, læringsstrategier og metakognition. Når elever indretter adfærd og læring efter det der gives karakter for, understøttes således brede undervisnings- og læringsmål.

Summativ evaluering rangerer præstationer i forhold til hinanden og skal således også bæres af *reliabilitet*, dvs. pålidelighed og retfærdighed. Reliabilitet etableres gennem sikring af præcision i brugen af karakterskalaen og af overensstemmelse mellem forskellige personers evaluering af præstationerne.

Når reliabilitet prioriteres højere ved traditionel karaktergivning end ved portfolioevaluering, skyldes det at karaktergivning på grundlag af skriftlige opgaver underlægges reliabilitetsprøvning gennem censurering af eksamensopgaverne. Der er bl.a. herigennem udviklet et fagligt normfællesskab blandt dansklærere vedrørende karaktergivning for opgaver som i et vist omfang kan siges at sikre også årskarakterernes troværdighed og retfærdighed. Her må dog tages to forbehold for reliabiliteten ved traditionel karaktergivning. For det første er den faktiske praksis ikke undersøgt, og vi ved derfor ikke om dansklærere giver årskarakterer på et ensartet dokumentationsgrundlag. Nogle dansklærere giver måske årskarakterer primært på grundlag af terminskaracteren, andre på grundlag af et gennemsnit af de seneste opgaver, og andre igen anlægger muligvis et mere overordnet skøn. Formentlig findes alle disse former for praksis og måske også andre, og hvis det er tilfældet, er samstemtheden mellem dansklærernes praksis relativt begrænset. For det andet er der også for opgavebedømmelse altid tale om et skøn, og som den norske skrive- og tekstforsker Kjell Lars Berge har vist, er der ikke klare og ens normer for karaktergivning blandt norskensorer og dermed formentlig heller ikke blandt danskensorer (jf. Berge 1996).

Selv om det faglige normfællesskab blandt dansklærere derfor sandsynligvis er relativt, er der dog gennem en mangeårig praksis etableret en vis, ofte tavs, overenskomst om hvordan skriftlige opgaver i dansk bedømmes. På dette punkt adskiller portfolioforsøget sig klart fra traditionel praksis. Juul Jensen arbejdede i et fuldstændigt tomrum i den forstand at hun ikke havde mulighed for at diskutere og teste sine vurderinger af præsentationsportfolierne med kolleger. Amerikanske erfaringer med portfolioevaluering i stor skala viser (forudsigeligt) at træning af censorer fører til bedre overensstemmelse mellem forskellige censorers karaktergivning (Krogh & Juul Jensen 2003: 99).

Ser man på forholdet mellem årskarakterer og eksamenskarakterer (jf. ovenfor side 148), adskiller forsøget sig imidlertid som vist ikke

fra almindelig karaktergivningspraksis. Den faktiske reliabilitet er således på niveau med traditionel karaktergivning.

Et særligt aspekt af portfolioforsøget er at der her blev etableret en reliabilitetstest som ikke findes ved traditionel karaktergivning, idet eleverne gav sig selv karakterer og begrundede disse karakterer i deres afsluttende portfolier. Her findes således et mål for portfolio-karakterernes troværdighed og retfærdighed set med elevernes øjne.

Juul Jensen rapporterer og reflekterer over dette aspekt i rapporten fra 2004:

I modsætning til 2.g, hvor blot 3 elever overvurderede sig selv karaktermæssigt, er billedet vendt om i 3.g slutmapperne. Her overvurderer 13 ud af 19 elever sig selv og foreslår en karakter højere end min vurdering.

Eleverne begrundet fx deres skuffelse således: »Jeg synes ikke, man kan rose folk for at forbedre sig uden at belønne det«. »Jeg har måttet kæmpe med en masse ting og havde forventet en belønning«. » Det er ærgerligt der skal stå 7 i mit studentereksamensbevis, når jeg ved at jeg har gjort meget bedre«. Disse udsagn er repræsentative for de elever, der ikke er tilfredse med deres karakter. Skuffelsen har med andre ord rod i processen. Eleverne kan tydeligt se, hvor meget de har udviklet sig over de 3 år, det har kostet dem hårdt arbejde, og alligevel spejler denne udvikling og indsats sig ikke ordentligt i den endelige karakter. Den formative evalueringfunktion kommer med andre ord til at skygge for den summative. Eleverne kan ikke få den nødvendige distance til kvaliteten af deres skriveprodukter og altså både forholde sig til proces og produkt i deres argumentation for karakteren.

En anden forklaring kunne være, at jeg ikke har været dygtig nok til at præcisere, hvordan produkt og proceskompetencer inddrages i vurderingen, måske fordi det heller ikke for mig selv har været tilstrækkeligt afklaret, med hvilken vægt de enkelte kompetenceelementer indgik i den samlede karakter.

Som konsekvens af denne erfaring har jeg i en ny 1.g forsøgsklasse forsøgt at konkretisere de elementer, karakteren sammensættes af, men jeg er stadig ikke i stand til fx at sætte procentsatser på de enkelte elementer. Hvordan skulle de procenter i givet fald se ud?

Juul Jensen analyserer her selv den overraskende diskrepans mellem lærer- og elevkarakterer. Når der ikke i 1.g og 2.g viste sig en tilsvarende uoverensstemmelse, kan det hænge sammen med at årskarakteren i 3.g i modsætning til tidligere årskarakterer er en medtællende karakter. Tilsyneladende har eleverne igennem de tre skoleår ageret inden for en formativ kontrakt og er først ved slutnin-

gen af 3.g for alvor blevet konfronteret med en egentlig summativ evaluering. Set i det lys er karakterdiskussionen måske et signal om hvor effektivt det er lykkedes i portfolioforsøget at udskyde den summative evalueringsfunktion. Hvis den formative kontrakt således har været klar og utvetydig, kan noget tyde på at både elever og lærer i mindre grad har haft klarhed over hvad en summativ kontrakt indebærer.

Som vist ovenfor side 141ff. førte de mange overbud på karakterer til en forskydning i nogle af lærerkommentarerne så de får fokus på modargumenter mod elevernes karakterforslag. Positive observationer af læring og skrivekompetence modbalanceres med forbehold der signalerer at niveauet ikke er så højt som eleven selv mener. Balancen mellem fokus på svagheder og fokus på styrker og potentialer forskydes, og eleverne får i nogle tilfælde en mere kritisk kommentar end det ellers er normal praksis.

To af de interviewede elever, Selma og Thomas, bød som de eneste hele to karakterer over den karakter som de faktisk fik. Begge argumenterede for at de skulle have 9, og begge fik 7. Anskuet som to cases belyser de to elevens oplevelse af karaktergivning i de afsluttende portfolier et problemfelt i portfolioforsøget. Som Juul Jensen peger på i sin analyse, drejer det sig om vægtningen af proceskompetencer og produktkompetencer.

Lærerkommentaren til Selmas præsentationsportfolio er præget af den anstrengelse der følger af at Selma har budt to karakterer højere end hun efter lærerens vurdering skal have. Argumentationen for 7-tallet skal have en vis tyngde for at være overbevisende:

Kære Selma,

Godt at læse, at du i »kassetænkning« og Bloom har fået to værktøjer, du kan bruge konstruktivt i forhold til de problemer, du har som skriver. I din kommentar til »Nissen og spækhøkeren« viser du også, at du kan sætte ord på den struktur, du har lagt ned over stilen.

For det er lige netop struktur og de øvre trappetrin på Blooms stige, som du fortsat skal have fokus på, hvad du også selv påpeger. Det er begge dele elementer i et skriftligt produkt, der er meget væsentlige for, at læseren kan få overblik over stilen og får en solid argumentation for, hvad tekstforlægget vil sige, hvordan det gør det og hvorfor. Derfor spejler dit karakterforslag heller ikke dine præstationer.

Ud over tanke på struktur og Bloom er jeg også enig med dig i, at du skal

være meget omhyggelig med at læse opgaveformuleringen, så du er 100 på, hvad der kræves af dig. Det problem havde du til terminsprøven, og det spejles faktisk også her i mappen dels i punkt 1, der snarere er en refleksion over genre og tekster til terminsprøven end en karakteristik af dig som skriver her i slutningen af 3.g. Du kommer så ind på det under punkt 2, der egentligt skulle handle om, hvornår og hvordan du lærer. Endelig reflekterer du over den mundtlige undervisning under punkt 5, der som overskrift har »Evaluering af skriveundervisningen«.

Sammenfattende kan man sige, at du er meget bevidst om, hvor dine udviklingsmuligheder ligger, og det er første skridt på vejen frem til at omsætte den viden i det konkrete produkt, så kvaliteten øges. Derfor er det også ærgerligt, at du ikke har benyttet dig af den skrivetræning, du kunne have fået ved at skrive alle forårets stile. Du mangler at aflevere 2.

Jeg vil til din liste over fokuspunkter tilføje, at du også fortsat skal tænke på den sproglige korrekthed.

Fokus til eksamen:

Struktur
Taxonomiske niveauer
Opgavekrav

Held og lykke

Karakter: 7

[navn]/20/4/2004

Interviewet med Selma fandt sted ca 14 dage efter at hun havde fået præsentationsportfolien tilbage. I det følgende uddrag får hun ordet for en længere refleksion hvor hun først diskuterer hvad karakterer betyder, derefter forsøger at finde sine ben i forhold til den aktuelle karakter og begrundelsen for den:

Men altså specielt her i slutningen når man får en karakter, der kommer til at stå på ens studenterbevis, det betyder virkelig noget. (...) Men jeg synes også det var godt, at vi ikke fik karakter i løbet af skoleåret. Der skal man ikke bekymre sig om hvad man får af karakter, der skal man mere fokusere på, hvad er det jeg har gjort godt her, hvad er det der er lykkedes dårligt eller hvad (...).Sådan nogle ting skal man kigge på, og man bliver mere koncentreret om det man skriver i stedet for at klage over karaktererne eller sådan noget. Men alligevel, karakteren betyder jo en hel del når man skal ud i nogle uddannelser og sådan noget, de kræver karakterer og gennemsnit (...)

Interviewer: Hvad siger du til den karakter, den kommentar du har fået til din afsluttende skrivemappe?

Selma: Jeg er skuffet. Skuffet over mig selv.

I: Er du skuffet over dig selv?

S: Ja, fordi jeg kunne have gjort det meget bedre i 3.g. Jeg synes ikke jeg har rykket mig særlig meget i 3.g, måske lige i de første par måneder, men ikke sådan mod slutningen, der synes jeg ikke jeg har været særlig aktiv. Altså, jeg kan mere end de 7 jeg har fået, men jeg synes også det er rimeligt, når jeg ikke har afleveret eller sådan noget. Så jeg kan godt se hvorfor jeg har fået det, men jeg er sådan lidt sur på mig selv nu, jamen jeg skulle have gjort det bedre og sådan noget.

I: Men du vurderer jo sådan set dig selv. Du synes du skal have et 9 tal, så du har sådan set vurderet dig selv på en anden måde end [lærernavn].

S: Ja, og jeg synes også faktisk... med responsgivning og sådan noget, der synes jeg at jeg er meget aktiv, og jeg giver god respons. Jeg er også god til at se kvalitet i responsen, men alligevel, nu tænker jeg kun på de sidste stile vi har lavet, så synes jeg det er rimeligt med et 7-tal. Men alligevel når man kigger på andre områder, så synes jeg jeg har været meget bedre end alle de andre i klassen hvis jeg skulle sammenligne. Fordi responsen har altid betydet meget for mig, og jeg har også meget gået op i det og sådan noget. Og det med at holde orden i ting, det har jeg også altid haft styr på. Så generelt...så det var derfor jeg sagde 9, fordi jeg fik 8 sidste gang, og jeg fik også nogle gode responser, jeg gav også nogle gode responser i 3.g. Jeg brugte meget tid på det faktisk, og jeg ved også at andre ikke gør det. De siger bare nå, men okay, fordi i min sidste stil der havde jeg kun fået tre linier hvor der står: det var godt det du havde skrevet. Det var den eneste respons jeg havde fået, og jeg havde siddet og brugt en time på at give hende respons. Så jeg synes det skal være gensidigt det der med respons.

(...)

Altså den her respons, den skal simpelthen bort, altså det kan man jo ikke se i det der 7-tal jo, og jeg synes bare det er spild af arbejde, nu bliver jeg også sådan lidt...jeg får ikke noget til gengæld altså. Alt det arbejde jeg har brugt, alle de minutter og timer jeg har brugt på respons og alle de der ting. Det synes jeg bare er spild af tid nu, hvis det ikke bliver taget i betragtning altså, hvis jeg bare kun får 7 fordi jeg ikke har afleveret. Så synes jeg det er lidt urimeligt, fordi jeg ved hvordan andre i klassen ser på respons, de tænker bare, nå jeg gider ikke give respons og sådan noget. Men hvis jeg sidder og giver respons derhjemme, mens folk sidder og kigger på min respons i frikvarteret, det synes jeg er lidt uretfærdigt.

(...)

Jeg synes respons det er rigtig godt. Jeg blev også rigtig glad for det der i 1.g da vi blev introduceret til respons, hvordan det skulle være og sådan

noget. Jeg blev helt sådan vild med det. Og jeg tænkte bare hvor er det spændende det her. Og jeg synes stadig det er spændende, men det er bare lidt irriterende når man ikke selv får den samme respons man giver. (...) Og det burde jo tælle i karakteren synes jeg. Der står også: din evne til at give respons.

Selmas første reaktion på spørgsmålet om karakteren vender indad. Hun er skuffet over sig selv og har særligt hæftet sig ved den del af argumentationen i lærerkommentaren der peger på at hun mangler at aflevere to opgaver. Først efterfølgende dukker vreden og frustrationen frem. Selmas reaktioner er et forsinket svar på lærerkommentaren som hovedsageligt fokuserer på Selmas skrivefaglige svagheder. Lærerkommentaren nævner således slet ikke Selmas responsarbejde.

Som det dokumenteres ovenfor side 134, er Selma en omhyggelig respons giver, og af interviewet fremgår det også at netop responsgivning har været af stor betydning for hende i løbet af de tre gymnasieår. På trods af at kammerater har prioriteret responsgivning til hende lavere, har hun alligevel opretholdt det niveau for arbejdsindsats med responsen som hun har fundet nødvendigt. Også arbejdsindsats mere generelt fremhæver hun som en styrke. Når hun har været mere efterladende med det skriftlige arbejde i sidste halvår af 3.g, skyldes det ifølge Selma andetsteds i interviewet at skriveundervisningen har forekommet hende mere løs og uorganiseret i foråret end tidligere. Selma har særligt trivedes med skriveundervisningen i 2.g hvor der gennem længere forløb blev opbygget både baggrundsviden og genrekompetence, og hvor Selma efter egen opfattelse skrev de bedste opgaver i det treårige forløb. Dette bekræftes af at Selma fik 10 for sin midtvejsportfolio i 2.g.

I Selmas historie ligger en diskussion om prioritet af kriterier. Hvor meget skal arbejdsindsats og ansvarlighed i respons og i samarbejde over længere tid tælle i forhold til kvalitet i produkter og helt aktuel arbejdsindsats? Hvad stiller man op med det forhold at nogle elever, og måske særligt elever uden dansk kulturel baggrund, klarer sig godt i undervisning hvor der er tid og rum til at bygge den relevante vidensbaggrund for skriftlige opgaver op, men får større problemer når den vidensbaggrund skal kunne hentes fra eget lager?

Thomas argumenterer i sin slutportfolio for at han skal have 8-9. Han er ikke glad for at skulle give sig selv en karakter, men skriver:

Karakterer er ikke min stærke side, da jeg synes at der er mange udenomsfaktorer, der kan spille ind, samt den lille finurlige ting, held. Men når det nu er påkrævet, og jeg ser på de ting som vi skal vurdere ud fra, vil jeg da mene at jeg er en skriver til en karakter som lyder på en 8-9 stykker. Men det er jo op til dig at vurdere. (Thomas, afsluttende præsentationsportfolio)

Thomas blev interviewet individuelt kort efter at klassen havde afleveret slutportfolierne, og umiddelbart efter at de havde fået portfolierne tilbage, deltog han i et fællesinterview med Martin og Astrid. I det første interview spørger jeg hvorfor han i sin portfolio kun har vedlagt en stil fra 1.g når han i præsentationen i portfolien henviser til sin udvikling gennem de tre år. Thomas er overrasket over spørgsmålet. Det er en forglemmelse. Det viser sig at han havde planlagt at vedlægge sin sidste stil, ikke fordi den var specielt god, men fordi den ville give et realistisk billede af hans udvikling:

(...) jeg har glemt det. Ja det var i hvert fald ikke meningen at den ikke skulle være med. Altså det var meningen at jeg sådan ligesom skulle vise, som jeg også har skrevet, altså forløbet fra 1. til 3.g...vise hvordan det var. Og så lægge en 3.g stil med.

Interviewer: Hvad var det for en du ville have lagt ved?

Thomas: Det var det allersidste skriveforløb, så man ligesom kunne få en ende på det hele. Altså det allersidste skriveforløb.

(...)

Det allersidste, som egentlig ikke var...det er ikke en af mine af bedste stile, men altså så man ligesom får et realistisk blik af hvor langt man egentlig er kommet til aller-ellersidst.

Thomas er på flere måder ikke helt overens med den summative kontrakt for portfolierne. Han bryder sig ikke om at skulle evaluere sig selv og anser hele evalueringssituationen for i nogen grad at være styret af held. Han agerer således snarere inden for en eksamenslignende kontrakt hvor det i højere grad er uden for hans egen indflydelse hvor godt det går. Den manglende indforståethed med portfoliokontrakten slår igennem i hans ineffektivitet (forglemelsen), og i hans begrundelse for at vedlægge den (glemte) sidste,

men ikke bedste stil som dokumentation. Thomas ser det sådan at han skal give et realistisk og åbent billede af sig selv og så lade det være op til læreren at give karakteren. I virkeligheden opfatter han ikke portfolierne som afgørende for karakteren.

Lærerkommentaren til Thomas' portfolio er, som det også er tilfældet med kommentaren til Selma, primært styret af nødvendigheden af at modargumentere Thomas' karakterforslag tilstrækkeligt overbevisende. Thomas' forglemmelse nævnes som et kontraktligt og fagligt problem. Læreren går desuden i rette med endnu et udtryk for Thomas' manglende indforståethed med portfolio-konceptet: den påstand at det er en smagssag hvad der er en god tekst. Thomas' særlige styrke, det sanselige sprog, anerkendes, men kobles med en advarsel mod andre sproglige svagheder.

Kære Thomas,

Jeg synes, det er meget bekræftende, at du synes, du kan bruge det, du har lært i skriveundervisningen i det daglige, og at det er til stor gavn.

Du skriver selv, at du føler, du kan skrive i de forskellige genrer. Desværre vedlægger du ikke dokumentation, men kun en stil, der, som du selv påpeger, netop ikke lever op til genrekravene.

Jeg er ikke enig med dig i, at det er en smagssag, hvad der er en god tekst, og jeg kan heller ikke helt forestille mig, at du vil klappe i hænderne af en stil, der mangler skriveide og rød tråd, indledning og udgang, der binder sløjfe om stilen, konkrete eksempler som dokumentation osv.

Det er rigtigt, at du kan skrive sanseligt, i billeder, så læseren får anskueliggjort din pointe, og det er en force, du skal udnytte, men det er også rigtigt, at dit sprog ikke altid er præcist og / eller korrekt. I din sidste stil om »Mænd og krig« fx bruger du ordet »ting« 3 gange lige oven i hinanden. Det er et indholdstomt ord. Du benævner den sult og søvnmangel, som soldater i krig oplever, for »irriterende for mennesker i den civiliserede verden«. Det er ikke så præcist, og endelig har du stavfejl af typen »for« i stedet for »får« og præpositionsfejl som »tage vare for« i stedet for »tage vare på«. Sådanne sprogproblemer signalerer sproglig usikkerhed, så på det punkt er vi ikke ved 8-9tallet, som du foreslår. Jeg pegede på alvoren i sprogmosen i midtvejsmappen, men jeg kan ikke se nogle forbedringer på dette punkt.

Et andet punkt, hvor du også har et stykke vej til 8-9tallet, er på dybden. Du skal længere ned i teksten og folde analysen ud eller længere i argumentationen, så du overbeviser din læser. Det hænger muligvis sammen med det andet fokuspunkt fra midtvejsmappen, nemlig kassetænkningen. Hvis du i dit forarbejde ikke får lavet kasser, der indeholder pointer

og konkrete eksempler som dokumentation, bliver teksten nemt løs og overfladisk.

Mit råd til dig til eksamen vil være de samme som i januar måned:

Sproglig præcision, variation og korrekthed
»Kassearbejde« som forarbejde

Held og lykke

Karakter: 7

[navn]/21/4/2004

Thomas har modvilje mod at give sig selv en karakter – og i det hele taget at evaluere sig selv.

Jeg bryds mig bare ikke om det. Sådan at man ligesom skal gå ud af sig selv og så se sig selv i øjnene og vurdere en selv. Det har jeg det svært med.

Han mener at man udsætter sig selv for en ubehagelig oplevelse og et mentalt knæk ved at gå i karambolage med vurderingssystemet:

(...) fordi jeg synes også det er farligt ligesom at gå ud og sige, jeg skal have 9 og så man får 7. Det tror jeg knækker endnu mere, end hvis man går ud og er lidt sådan tilbageholdende og ser...(...) altså jeg har oplevelsen fra min historieopgave, hvor jeg altså mente selv at jeg stod rigtig godt, en rigtig god opgave, og jeg havde fået 9/10 igennem andre gymnasielærere, som havde vurderet den til en højere karakter end den jeg egentlig fik. Og det er farligt, det tror jeg ikke jeg gør mere. Fordi det kan ligesom, det er ikke fordi jeg går ned psykisk, men det gjorde mig forbavset.

Interviewer: Altså, fik du rystet dit selvbillede eller sådan...er det det du mener?

Thomas: Jamen ligesom et hak ned. Man stod ligesom og var sikker på at få den karakter, så kommer man over, og sekretæren skriver en karakter, så får man stukket den i hånden, så tænker man ... så kan det også være man ligesom bliver mistroisk over for ens lærer, når man har fået en karakter fra en anden lærer, og så får man en karakter fra ens lærer som er mindre end den man har fået. Det er derfor jeg synes det er farligt at gå ud og sige, jamen jeg skal have en karakter. Altså det er også noget af det, som jeg ikke har syntes er specielt godt ved denne her skrivemappe, det at man skal vurdere sig selv rent karaktermæssigt. Jeg synes det er i orden man skal vurdere sig selv rent skrivemæssigt, men ikke karaktermæssigt. Det tror jeg er farligt.

I: Altså farligt for en selv, det er det du mener?

T: Man kan blive rørt. (Interview april 2004)

Thomas oplever lærernes karaktergivning som hinsides hans kontrol, og portfoliokonceptet har ikke haft nogen indflydelse herpå. Thomas identificerer sig som nævnt i praksis ikke med grundlæggende aspekter i portfoliokonceptet, men det er først i forbindelse med kravet om at skulle give sig selv en karakter at han siger direkte fra. Det kan være »farligt«, og man kan blive »rørt« på sit selvværd og sin selvtillid.

I fællesinterviewet med Astrid, Thomas og Martin diskuterer de tre elever bedømmelsesgrundlaget for portfolioerne. De er i tvivl om hvor meget viden og bevidsthed om skrivning, dvs. præsentations-skrivningerne, tæller i forhold til selve produkterne. Thomas skiller sig ud med sin mere grundlæggende usikkerhed på konceptet:

Jeg er super meget i tvivl om det er vurderet over alle stile på et helt år, eller om det er de stile man sådan i forløbet har vedlagt. (Thomas, fællesinterview april 2004)

Han ser denne usikkerhed bekræftet i lærercommentaren til hans afsluttende portfolio:

Ja men i det hun har skrevet, der tager hun som eksempel en stil jeg ikke har vedlagt, men bare er den sidste stil som jeg afleverede tilfældigvis...altså jeg afleverede mappen, og så afleverede jeg den sidste stil, og hun bruger over halvdelen af sin argumentation i min karakter på grundlag af den sidste stil som jeg har afleveret. Det sætter da tvivl hos mig i hvad det egentlig er hun vurderer karakteren ud fra. Og det stiller faktisk, det må man da sige objektivt, så skal hun ikke konkretisere at det er lige præcis den stil, så må hun hellere sige, over det forløb som du har gennemgået, der har du problemer ved det og det og det. Så er det måske i orden at hun altså hiver eksempler ud, men jeg synes ikke at hun skulle vurdere halvdelen af skrivningen ud fra den sidste stil som man har afleveret når det hedder en skrivemappe, og som skal være vurderet over tre år.
(...)

Men altså som jeg også sagde til dig, det er farligt at give sig selv karakter, man kan hurtigt blive skuffet...

Interviewer: Og du blev skuffet?

Thomas: Ja, jeg fik 7, og altså når man ser det sådan, at man får at vide at karakteren den er baseret ud fra hvordan man har udviklet sig...altså over de år man har haft det her mappeforløb, så synes jeg personligt selv ikke at den er en karakter som ligesom afspejler det billede som hedder udvikling, så synes jeg den afspejler det billede der hedder hvordan man er nu.

(...)

men det er også derfor jeg synes det er lidt mærkeligt at over 50% er vurderet på den sidste stil. Så bl.a. så står der at, hun skriver som mit råd til eksamen 'det samme som jeg sagde i januar måned', jeg skal arbejde i kasser. Til min terminsprøve, det første jeg gjorde, det var at jeg tog et tomt stykke papir og så lavede jeg nogle kasser, så er det jo bare ærgerligt jeg ikke afleverede det stykke papir med til min terminsprøve, for det kunne jo ligesom underbygge det at jeg ligesom prøver at arbejde i kasser. Men om det så i [lærernavn]'s øjne så ikke lykkedes, eller også har hun lige fået opfattelsen af at jeg stadigvæk ikke gør det...

Der udspinder sig i forlængelse heraf en diskussion mellem eleverne om hvor meget udvikling og læring skal tælle i forhold til produkt-kvalitet. De er enige om at der bør være en balance. Det mener også Thomas, men hans frustration forbinder sig med at han savner respons på udviklingsaspektet i lærercommentaren:

Nej det ville også være farligt hvis man udelukkende baserede en karakter på hvordan man har udviklet sig. Hvis man var totalt dårlig til at skrive, og så man nu bare var blevet en middelskriver og fik 13 fordi man har udviklet en, altså udviklet sig mere end de andre ...

Astrid: Jo men det er derfor, så det skal være en blanding...

Thomas: Jeg synes bare, der skulle stå et eller andet om det i den...altså i det papir man fik tilbage, om hvordan man hun selv synes man har udviklet sig som skriver. Det mangler jeg i hvert fald

Thomas efterlever ikke den summative kontrakt. Han vedlægger ikke relevant dokumentation, og den dokumentation han havde tænkt sig at vedlægge, er ikke den bedste blandt de nyere stile som måske ville kunne dokumentere både hans udvikling og hans særlige styrker. Den stil han glemte at lægge ved, ville sandsynligvis have vist lige så mange sprogfejl som dem der i lærercommentaren hentes ind fra en senere opgave.

Thomas forventer ikke desto mindre af læreren at hun efterlever kontrakten og undlader at inddrage materiale der ikke er vedlagt som dokumentation i portfolien. Hans frustrationer bunder imidlertid i højere grad i at han *samtidig* forventer at læreren agerer inden for den klassiske kontrakt. Traditionel karaktergivning bygger på at læreren har observeret alt hvad eleven har præsteret, og inddrager hvad læreren selv skønner relevant, i bedømmelsen.

Historien om Thomas' forhold til portfolioevalueringen og den afsluttende årskarakter belyser de særlige vanskeligheder som knytter sig til at bringe en grundlæggende formativt orienteret arbejdsproces frem mod en summativ afslutning. Thomas' frustrationer er for så vidt reelle. Man forstår godt som medlæser af dokumenterne at han ikke oplever sig *set* med sin skriverudvikling i den afsluttende lærerkommentar. Omvendt forekommer karakteren for præsentationsportfolien velbegrundet når man lægger den ved siden af klassens øvrige portfolier.

Thomas er decideret utilpas ved at skulle give sig selv karakter, og man kan også konstatere at dette aspekt i forsøget får nogle, formentlig utilsigtede, konsekvenser for den afsluttende lærerkommentar der mister potentialet for at kunne blive en bekræftende respons på det faglige selvportræt. Dette potentiale forløses helt anderledes i de lærerkommentarer der ikke skal modargumentere et for højt bud på en karakter. Her sendes eleverne mere positivt frem mod studentereksamen og videre uddannelse:

Kære Martin,

Jeg blev meget optaget af at læse dine overvejelser over, hvad du / man kan med sit sprog. Ja, som jeg læser dig, konkluderer du egentligt, at sprog er magt, og behersker man det, kan man få »magt« over andre – man kan tryllebinde sine læsere, man kan overbevise dem, man kan manipulere med dem, man kan få dem til at forholde sig...

Du beskriver selv din måde at lære på som en proces, der går fra teoretisk input over praktisk prøven af til refleksion over, hvad der så kom ud af det. Sådan tror jeg også, man lærer, det er benhårdt arbejde, men det er en anden vigtig erfaring at tage med sig.

Som jeg har skrevet så mange gange før, er en af dine store forcer, at du kan skrive engageret, så man bliver optaget af din tekst. Måske bliver du nogle gange selv så optaget af dine pointer, at pennen bare løber. Det er også ok i første hug, men i andet hug skal du så stille skarpt på strukturen, for det er stadig den der driller dig. Den driller dig i voldsstilen, som du vedlægger. Den driller dig i Maskulint/Feminint-stilen, hvor du kommer til at skrive dig ud af en tangent. Min råd til dig er altså, at du laver et solidt forarbejde med kasser. Hver kasse giver du et stikord, så du ved hvad den skal handle om. I hver kasse noterer du, hvilken pointe der skal ligge i kassen, og endelig tilføjer du to gode eksempler som anskueliggørelse af din pointe. Så løber stilen ikke fra dig, og samtidig vil det gå hurtigt at

skrive den, fordi tankerne er tænkt, og du vil kunne koncentrere dig om det sanselige sprog.

Karakter :10

[navn]/20/4/2004

Kære Astrid,

Hvor er det opløftende at læse dine kommentarer. Det bedste er, at du i dag ved, at du er en god skriver, at du har en skriveglæde, og at du kan bruge sproget til at deltage aktivt i det samfund, du er en del af.

Samtidig er du meget bevidst om, hvor dine styrker ligger, og på hvilke punkter du stadig kan udvikle dig. Det er som bekendt det første skridt på vejen til rent faktisk også at flytte sig. Det har du kontinuerligt gjort gennem de tre år, fordi du har arbejdet så seriøst med din skrivning.

Du ved med dig selv, at den pressede skrivesituation, som eksamen er, ikke passer til din skrivestil. Vigtigt at være sig bevidst, selv om vi desværre ikke kan lave om det. Til gengæld synes jeg, du har gode strategier for, hvordan du optimalt udnytter dit skrivepotentiale om et par uger.

Fokus til eksamen:

Fængende indgang

Perspektivering, der løfter (tænk i hvorfor er det sådan)

Held og lykke.

Karakter: 11

[navn]/ 16-4-2004

Den omfattende dokumentation, også af den summative evaluering, som portfolioforsøget har frembragt, giver indblik i konflikter og frustrationer som formentlig ville kunne afdækkes i en hvilken som helst 3.g-klasse i forbindelse med afgivning af afsluttende årskarakterer. Men den tydeliggør også de specifikke konfliktpotentialer som knytter sig til karaktergivning for portfolier. Det fremgår klart, som Juul Jensen også selv påpeger, at eleverne ikke i tilstrækkelig grad havde indsigt i hvad der var grundlaget for karakteren. Ikke blot viser det sig i mængden af overbud i elevernes egen karaktergivning, men det fremgår også af interviewmaterialet. I fællesinterviewet diskuterer eleverne hvordan læringskompetence (udvikling), deklarativ viden om skrivning og selvevaluering (præsentationsskrivningerne) og

produktkvalitet vægtes. Det kan de ikke helt få klaring på. En vigtig pointe er imidlertid at de er helt enige om at både proceskompetencer og produktkvalitet bør tælle med, og at de i diskussionen erkender hvor vanskeligt det er at finde en rimelig balance.

Dette indblik i en særlig form for reliabilitetstestning, nemlig elevernes oplevelser af karakterernes rimelighed og retfærdighed, giver ikke anledning til at revidere de overordnede betragtninger om portfolioforsøgets reliabilitet (side 158ff.). Jo mere kompleks en præstation er, jo vanskeligere er det at opnå høj reliabilitet, og i det konkrete tilfælde betød portfolioprojektets forsøgs karakter at der ikke var mulighed for at teste reliabiliteten konkret gennem sammenligninger med andre karaktergivninger på grundlag af portfolio. Men set i relation til eksamens karaktererne ser det ud til at årskaraktererne på grundlag af portfolioerne var lige så pålidelige som de øvrige årskarakterer der blev givet på skolen og i amtet. Indblikket i elevernes selvvurderinger og diskussion om kriterier peger på et behov for at præcisere og ekspliciterer rammerne for karaktergivningen for portfolioerne, men det viser på den anden side også at forsøget havde givet eleverne en indsigt i de parametre som var i spil og i vanskelighederne ved at give retfærdige karakterer.

Evalueringsaspekterne *offentlighed* og *kommunikation* refererer til henholdsvis graden af indblik og åbenhed i evalueringen, dvs. om evalueringen lægger op til en dialog om hvad der er relevant kundskab, og om kriterierne for evalueringen.

Den diskussion mellem eleverne om evalueringskriterier som blev refereret ovenfor, kan tjene som dokumentation af den grad af offentlighed og kommunikation som portfolioforsøget opererede indenfor. Det er selvfølgelig umiddelbart ikke så godt at eleverne er usikre på hvordan de forskellige evalueringskriterier vægtes, men det interessante er at de selv erkender at det er et vanskeligt spørgsmål. Pointen er at der ikke er tale om en tavs viden som ikke ekspliciteres, eller om en viden der holdes skjult for eleverne. Der er tale om et nyt evalueringskoncept der er under udvikling.

Juul Jensen konkluderer selv at der må arbejdes videre med klargøring af kriterier for vurdering af præsentationsportfolioerne (jf. citat ovenfor side 159), men problemstillingen er ikke helt enkel, og

evalueringsforskningen har heller ikke afklarede bud på spørgsmålet om vægtning af proces og produkt og på diskussionen om holistisk vurdering eller graderet vægtning af portfoliens delaspekter (Klenowski 2002: 68ff.).

Elevernes diskussion rører ved kanten af ny viden om potentialer og vanskeligheder ved nye evalueringsformer, og heri er den eksemplarisk for en række processer igennem det treårige undervisningsforsøg. Som vist blev eleverne løbende hørt gennem evalueringer og inddraget såvel i udvikling af evalueringskriterier som i didaktiske beslutninger. Lauvås & Jakobsens observation dokumenteres således i portfolioforsøget. Offentlighed og kommunikation er ikke blot højt prioriteret, men er integrerede aspekter i portfolioevaluering.

Balancen mellem formativt og summativt

På baggrund af ovenstående analyser giver det mening at sige at portfoliokonceptet styrkede såvel den formative som den summative evalueringsfunktion, samt at der blev etableret en balance mellem de to funktioner hvor hovedvægten gennem det treårige undervisningsforløb var på den formative evaluering, og hvor det også var en kvalitet ved den afsluttende evaluering at den havde stærke formative aspekter.

Portfolioevalueringens absolutte styrkesider viste sig i den omfattende og veldokumenterede integration af evaluering med undervisning og læring som har dannelses- og kompetenceperspektiver der rækker ud over danskundervisningen. Det lykkedes i forsøget at etablere evaluering som en didaktisk nøglefunktion i undervisningen med markante formative potentialer. Helt kontant fik eleverne gennem det treårige forløb i dansk 6 standpunktskarakterer; al anden feedback havde karakter af vejledning og respons. Opgaveskrivning blev fastholdt som udkast helt indtil besvarelserne evt. blev inddraget som dokumentation i præsentationsskrivningerne. Hovedvægten var på træning af elevernes (selv)evalueringskompetence gennem kammeratrespons og selvevaluering.

Forsøget satte ikke nogen subversiv eller systemkritisk dagsorden. Den formative evaluering pegede hen mod og kvalificerede den summative, ligesom den summative integrerede formative aspekter.

Den mindst udviklede og mest konfliktfyldte del af forsøget knyttede sig til den afsluttende karaktergivning hvor det også er Juul

Jensens egen konklusion at der viste sig uforudsete problemer som har gjort det nødvendigt at videreudvikle evalueringskonceptet, noget Juul Jensen allerede har taget fat på (jf. side 159). Der kan peges på flere problemfelter:

- Balancen mellem procesaspekter og produktkvalitet
- Vægtningen af deklarative videnselementer
- Vægtningen af præsentationsskrivningerne som dokumentation af selvevaluering
- Effekten af at eleverne giver sig selv karakterer.

William (2000) diskuterer konflikter mellem den formative og den summative evalueringsfunktion set i relation til det som på engelsk kaldes 'high stakes' evaluering, dvs. evaluering som kan få stor betydning for den evaluerede, hvad enten der er tale om en elev der kan dumpe, en lærer der kan blive fyret, eller en skole hvis budgetter kan blive nedreguleret. Han foreslår, særligt med henblik på evaluering af skoler, en radikal regulering af evalueringsgrundlaget sådan at man i stedet for at vurdere aktuelt præstationsniveau vurderer faktisk forbedring i forhold til sidst målte præstation. Overført på portfoliokonceptet kunne det pege på muligheden af at etablere en arbejdsdeling mellem standpunktskarakter og eksamenskarakter sådan at standpunkts- og årskarakterer blev givet for dokumenterede proceskompetencer som læringskompetence og (selv)evalueringskompetence, mens eksamenskarakteren blev givet for produktkvalitet.

Læringsaspektet

I dette kapitel undersøges realiseringen af portfoliodesignet som medium for *læring* i det skriftlige arbejde. Undersøgelsesspørgsmålet lyder: Hvilke konsekvenser fik portfoliokonceptet for undervisningens skriftlige kompetencemål og for den skriftlige praksis som bliver synlig i elevernes portfolier? Fokus er på de lærings- og kompetenceaspekter som er nye og anderledes i skriveundervisning med portfolier. De klassiske mål med skriveundervisningen, gode opgaver som tegn på skrivekompetence, behandles i denne under-

søgelse ikke *indefra*, men inddrages gennem en sammenlignende undersøgelse af årskarakterer og eksamenskarakterer. Målet er at nå til en nærmere indsigt i hvad portfoliokonceptet kom til at betyde for skriveundervisningens mål og praksis sådan som disse aspekter kom til empirisk udtryk.

Undersøgelsen falder i tre dele:

1. Hvad siger karaktererne? En analyse af portfolioklassens mundtlige og skriftlige årskarakterer og eksamenskarakterer.
2. De skriftlige læringsmål. En undersøgelse af undervisningens skriftlige læringsmål som de fremtræder i instruktioner til elevportfolierne.
3. Skrivekompetence og skriveridentitet. En undersøgelse af elevernes portfolier med særligt fokus på refleksionsteksterne.

Hvad siger karaktererne?

Der er i denne undersøgelse ikke særligt fokus på det der traditionelt bedømmes i skriftlig dansk, nemlig tekstkvalitet i elevernes skriftlige opgaver. Projektet er i stedet at få øje på forståelsen af skrivekompetence i portfolioforsøget som noget der kommer til syne i et bredere dataspektrum. Men derfor stiller det sig selvfølgelig som et vældig interessant spørgsmål, ikke bare for eleverne, i hvilket omfang den udvidede skrivekompetenceforståelse og den officielle bedømmelse af tekstkvalitet stemte overens. I nedenstående oversigt kan man danne sig et indtryk af portfolioklassens karaktermønstre fra standpunktskarakteren i januar 2004 til karaktererne for skriftlig og mundtlig eksamen. Som sammenligningsgrundlag er inddraget gennemsnitskaraktererne for matematikerklasserne på portfolioklassens gymnasium samt gennemsnitskaraktererne for matematikerklasserne i Københavns Amt 2004.

Elever	Karakterer midtvejsportfolier	Afsluttede portfolier. Årskarakterer	Skriftlig eksamen	Mundtlige årskarakterer	Mundtlig eksamen
Dreng		5	6	6	6
Pige	6	6	8	7	8
Pige	6	6	7	6	7
Pige	6	7	5	7	9
Pige	7	6	6	6	8
Dreng	7	7	7	8	10
Dreng	7	8	6	8	9
Dreng	8	7	6	7	6
Pige	8	7	6	8	7
Pige	8	8	6	8	8
Pige	9	9	8	9	7
Pige	9	9	8	9	9
Dreng	9	9	7	9	9
Pige	9	9	9	9	10
Dreng	9	9	8	9	8
Dreng	10	10	8	9	11
Dreng	10	10	10	10	13
Dreng	10	11	9	10	10
Pige	10	11	9	10	11
Gennemsnit klassen	8,2	8,1	7,3	8,2	8,7
Gymnasiet, mat.klasser		8,1	7,2	8,0	8,3
Kbhns Amt, mat. klasser		8,3	7,6	8,3	8,4

I talmaterialet kan man gøre en række observationer.

Som allerede tidligere påpeget, viser de skriftlige gennemsnitskarakterer et spring nedad på 0,8 fra årskarakterer til eksamenskarakterer.

Det dækker over følgende mønster:

- 1 elev gik to karakterer op
- 2 elever gik én karakter op

- 4 elever fik samme karakter
- 5 elever gik én karakter ned
- 7 elever gik to karakterer ned.

Ser man imidlertid på de mundtlige gennemsnitskarakterer, viser disse et spring opad på 0,5. Det dækker over følgende mønster:

- 1 elev gik tre karakterer op
- 4 elever gik to karakterer op
- 5 elever gik én karakter op
- 5 elever fik samme karakter
- 3 elever gik én karakter ned
- 1 elev gik to karakterer ned.

Klassen klarede sig således væsentligt bedre til mundtlig eksamen end til skriftlig eksamen. Det ses ikke kun på gennemsnittet, men også på antallet af elever der bevarede årskarakteren eller fik højere karakterer til eksamen. Skriftligt var der 7 elever og mundtligt 15 elever ud af de 19 der bevarede årskarakteren eller fik højere karakterer til eksamen.

Spørger man til overensstemmelsen mellem årskarakterer og eksamenskarakterer, er det allerede tidligere konstateret at klassens bevægelse nedad fra skriftlige årskarakterer til eksamenskarakterer er 0,1 mindre end skolens matematikerklasser som helhed og 0,1 større end amtets matematikerklasser som helhed. Portfolioklassens skriftlige årskarakterer var således lige så pålidelige (eller upålidelige om man vil) som de parallelle klassers. De mundtlige eksamenskarakterer viste derimod et noget større spring opad (+0,5) end skolens matematikerklasser som helhed (+0,3) og amtets matematikerklasser som helhed (+0,1). Her var pålideligheden af årskaraktererne altså lavere end de sammenlignelige klassers, men med modsat fortegn. Ser man imidlertid på gennemsnittet af mundtlige og skriftlige årskarakterer og sammenholder det med gennemsnittet af de mundtlige og skriftlige eksamenskarakterer, er klassens gennemsnit for årskarakterer 8,15 og for eksamenskarakterer 8,0. Heroverfor er skolens matematikergennemsnit 8,05 for årskarakterer og 7,75 for eksamenskarakterer, mens amtets matematikergennemsnit er 8,3 for årskarakterer og 8,0 for eksamenskarakterer. Hvad det samlede karaktergennemsnit

angår, bevarede klassen således stort set deres årskarakterer i dansk til eksamen, og der var væsentlig bedre overensstemmelse mellem karaktererne end i de sammenlignelige klasser.

Spørger man til det absolutte eksamensniveau, klarede portfolio-klassen sig lidt bedre skriftligt (+0,1) og væsentligt bedre mundtligt (+0,4) end skolens matematikerklasser som helhed. Set i forhold til Københavns Amts matematikerklasser klarede klassen sig noget dårligere skriftligt (-0,3), men lige så meget bedre mundtligt (+0,3).

Der kan således drages følgende konklusioner af karakteranalysen:

- Årskaraktererne for portfolioerne var lige så pålidelige som årskaraktererne for skolens og amtets matematikerklasser som helhed.
- Portfolioklassen klarede sig til skriftlig eksamen bedre end skolens matematikerklasser som helhed (+0,1), men noget ringere end amtets matematikerklasser som helhed (-0,3).
- Portfolioklassen klarede sig til mundtlig eksamen væsentligt bedre mundtligt end såvel skolens (+0,4) som amtets matematikerklasser som helhed (+0,3).
- Portfolioklassens samlede eksamensgennemsnit (8,0) var det samme som for amtets matematikerklasser som helhed.

Tallene kan sættes i perspektiv til det forhold at gymnasiet ligger på den københavnske vestegn og er blandt de lavere præsterende skoler i amtet. Set i det lys klarede klassen sig altså flot til eksamen når de holdt amtets gennemsnit.

Et andet væsentligt perspektiv er den integration af skriftligt og mundtligt som var karakteristisk for forsøget. De mundtlige karakterer er lige så interessante for en vurdering af forsøgets succes som de skriftlige. Lærerens kommentar til de mundtlige karakterer er netop at eleverne her profiterede af den træning i sprogligt orienteret tekstanalyse som de havde fået igennem responsgivning og selvevaluering i det skriftlige arbejde.

Endelig er det rimeligt også her at inddrage undersøgelsen af evalueringsaspektet som dokumenterede at kompetencespektret i portfolio-klassen var udvidet i forhold til traditionel skriveundervis-

ning i dansk. Årskaraktererne i klassen blev givet på et noget bredere kompetencegrundlag end eksamenskaraktererne, og man kan sige at der måske i dette tilfælde er mere rimelighed i forskellene mellem årskarakterer og eksamenskarakterer end normalt.

Det er ikke muligt at drage gyldige konklusioner af et så beskedent talmateriale som der her er tale om. Men man kan konstatere at for så vidt eksamenskaraktererne kan bruges som parameter, fik eleverne lært det de skulle, og set i forhold til deres udgangspunkt mere til. De klarede sig over al forventning til den mundtlige eksamen, og de kom hæderligt gennem den skriftlige eksamen.

Skriftlige læringsmål

De skriftlige læringsmål formuleres i instruktionerne til præsentationsportfolierne, dels direkte, dels mere indirekte. Midtvejsportfolien i 3.g var ifølge Juul Jensen eksemplarisk for de foregående præsentationsportfolier i 1.g og 2.g idet den rummede genrelementer fra både de tidligere midtvejsportfolier og de tidligere afsluttende portfolier:

De tidligere midtvejsportfolier har primært forholdt sig til produkternes kvalitet og elevernes skriveproces. Slutportfolierne har lagt op til mere overordnede selvevalueringsprocesser, da de ud over at spørge til skrivekompetence og skriveudvikling også har bedt om refleksioner over genretræk og opfordret eleverne til at give en bedømmelse af deres skriftlige kompetence. I midtvejsportfolien i 3.g valgte jeg at lave en blandingsform af de to portfoliotyper. Mine overvejelser var, at eleverne på dette tidspunkt var kommet så langt både i deres skoleforløb og i deres skriveudvikling, at de kunne gøre status og samtidig formulere, hvordan de hver især kunne målrette arbejdet med de sidste »øvestile« til at konsolidere deres styrker, arbejde med deres svagheder og byde på, hvordan skriveundervisningen kunne støtte dette projekt. (Juul Jensen 2004: 8)

Den afsluttende portfolio i maj 2004 fik derimod en anden status og blev konciperet noget anderledes end de foregående portfolier. I analysen af de skriftlige læringsmål lægger jeg derfor hovedvægten på midtvejsportfolien i januar 2004 og inddrager den afsluttende portfolio i en perspektiverende funktion.

I midtvejsportfolien fik eleverne følgende instruktion:

Midtvejsmappe – 3.x

Januar 2004

I din præsentationsmappe skal der ligge:

1. **Din afkrydsede liste**
Hvad har du liggende i din mappe? Hvis du mangler noget, forklar da hvorfor.
2. **Genrebevidsthed**
 - På hvilke punkter ligner »Gør rede for og diskuter«-genren essayet? På hvilke punkter adskiller de to genrer sig fra hinanden?
 - På hvilke punkter ligner den litterære analyse sagprosaanalysen? På hvilke punkter adskiller de to genrer sig fra hinanden?
3. **Genreerfaringer**
Du har nu prøvet at skrive i alle fire grundgenrer.
 - Hvilke erfaringer - positive og negative - har du fået med hver af disse genrer?
 - Hvilke genrer kunne du forestille dig at dygtiggøre dig i i foråret?
4. **Skrivekompetence**
Vælg den mest vellykkede besvarelse og kommenter den på følgende punkter:
 - Hvad er din skriveide, og hvordan markerer du den igennem teksten?
 - Hvordan har du struktureret din besvarelse og ud fra hvilke overvejelser?
 - Hvilke sproglige virkemidler har du brugt for at skabe sammenhæng og fastholde læserens opmærksomhed?
 - Hvordan kunne den forbedres?
5. **Refleksionsskrivninger**
Vælg en refleksionsskrivning, der har betydet noget for dig, og forklar hvorfor.
6. **Skrivesamarbejde**
I dette semester har I arbejdet i faste skrivegrupper dels med forarbejde dels med respons.
 - Hvordan har din skrivegruppe fungeret?
 - Hvordan har din arbejdsindsats i gruppen været?
 - Til eksamen får I ligeledes tid sammen til forarbejde i skrivegruppen. Hvordan synes du det ideelle arbejdsforløb i en samtalegruppe ser ud?
 - Hvordan skal skrivegrupperne se ud i foråret? Nye grupper, fortsætte med disse grupper?

7. Skriveundervisningen i foråret
 Hvad kunne du tænke dig, vi skulle fokusere på i skriveundervisningen?
 Har du fx helt styr på genrekravene? Indledning – afslutning? Hvordan man får dybde i sin argumentation? En fornuftig struktur?
 Kig dine gamle stile igennem, og se, hvor dine problemer har ligget.

Læringsmålene i instruktionen forbinder sig med evaluering af processer, produkter og skrivefaglig viden. Procesmålene knytter sig til temaerne: 'Den afkrydsede liste', Genreerfaringer, Refleksionskrivning, Skrivesamarbejde og 'Skriveundervisningen i foråret'. Produktmålet knytter sig til Skrivekompetence og vidensmålet endelig til Genrebevidsthed.

De tre typer af mål opstilles ikke i grupper, men fremstår integreret i instruktionen. Denne er komponeret efter *evalueringsprocessens kronologi*. Først kommer registreringen af den opsamlede erfaring, dernæst deklarativ skrivefaglig viden om genrer og reflekterende analyse af erfaringerne med disse, derfra til den konkrete evaluering af det udvalgte skriveforløb og videre til fokus på den generaliserede skrivererfaring i refleksionskrivningen. Afsluttende følger evaluering af skrivesamarbejdet set som en generaliseret organisatorisk erfaring og formulering af behov for fortsat undervisning på baggrund af den foregående selvevaluering og opgaveerfaringer generelt. I kompositionen ligger således en vejledning til evalueringsprocessen og samtidig også en skrivevejledning til evalueringsproduktet, den præsentationsskrivning som skal indlede portefolierne.

Det signal om skriveundervisningens læringsmål som sendes gennem instruktionens komposition, er at det samlende og overordnede mål for skriveundervisningen er den evaluerende, reflekterende skriver der kan dokumentere og evaluere både sin læring og sine produkter.

I den følgende analyse vil jeg adskille de tre typer af mål og behandle dem hver for sig, først procesmål, dernæst produktmål og sidst vidensmål.

Procesorienterede læringsmål

Din afkrydsede liste

Hvad har du liggende i din mappe? Hvis du mangler noget, forklar da hvorfor.

Det første procesmål knytter sig til *samlingen*. Samlingen er det nødvendige grundlag for portfolioevalueringen og et læringsmål som knytter sig direkte til evalueringsformen. Læringsmålet rummer for det første selvdisciplinerende og selvregulerende aspekter som arbejdsindsats og orden i det skriftlige arbejde. Betydningen af disse aspekter bliver tydelige i Martins skriverhistorie (jf. ovenfor side 109ff.) hvor kravet om samling og orden forbinder sig med den didaktiske strukturering af skriveprocesserne og får en strukturerende effekt også i opgaveskrivningen og i opgaverne.

I *samlingen* ligger imidlertid også andre læringsdimensioner. Den repræsenterer det som Yancey kalder den erfarede læreplan (jf. ovenfor side 42), dvs. den personligt erfarede skrive- og danskundervisning. Den giver skriveren mulighed for indsigt i sin egen skriverhistorie og for at konstruere et billede af sig selv som skrivende person. Dette aspekt har både konkrete og mere overordnede dimensioner. Konkret og i relation til det specifikke udsnit af den totale samling som er i fokus i den aktuelle præsentationsportfolio, giver oplevelsen af skriveridentitet og skriverhistorie en baggrund for at opstille strategier i forhold til kommende opgaver samt for at vurdere eget undervisningsbehov i det kommende semester. Mere langsigtet og set som en kumuleret samling gennem tre år giver samlingen mulighed for at fastholde et bredere skriverbillede end det som umiddelbart fremtræder. Et eksempel herpå er Selma som i 2.g beviste for sig selv og andre at hun kunne skrive bedre opgaver end dem som hun skrev i 3.g. Selma peger selv på den kvalitet ved portefolierne at de fastholder alle tre undervisningsår i et samlet perspektiv (ovenfor side 108).

Genreerfaringer

Du har nu prøvet at skrive i alle fire grundgenrer.

- Hvilke erfaringer - positive og negative - har du fået med hver af disse genrer?
- Hvilke genrer kunne du forestille dig at dygtiggøre dig i i foråret?

Mens samlingen sætter fokus på den fremvoksende skriverhistorie og skriveridentitet, stilles der under overskriften Genreerfaringer krav om at gøre samlingen til *reflekteret erfaring*. Læringsmålet knytter sig således i denne del af instruktionen til sprogliggørelse og generalisering af faglig skriveerfaring. Som vist af Yancey rummer

refleksion et blik tilbage og et blik frem mod mulige mål (ovenfor side 39), ofte sat i dialog med hinanden. Det er en sådan opfordring der ligger i dette punkt i instruktionen. Eleverne skal omsætte erfaringer til konkrete mål for det fremtidige arbejde.

Refleksionsskrivninger

Vælg en refleksionsskrivning, der har betydet noget for dig, og forklar hvorfor.

De refleksionsskrivninger der her kan vælges imellem, er alle efterfølgende refleksioner over skriveforløb (jf. ovenfor side 89). De repræsenterer således den samme type erfaringsopsamling som der lægges op til under overskriften Genreerfaringer, blot på et mere konkret niveau. Udvælgelsen og begrundelsen af en af disse refleksionsskrivninger lægger således et metarefleksionsniveau oven på en refleksionspraksis. Her skal eleverne analysere og reflektere over deres egen refleksions- og evalueringspraksis.

Udvælgelses- og kvalitetskriteriet: »der har betydet noget for dig«, signalerer at eleven skal forholde sig til refleksionsskrivningens betydning for egen skriverudvikling, og der åbnes for at eleven kan anskue denne ikke bare i et kognitivt, men også i et affektivt perspektiv. Som læringsmål indebærer denne instruktion at eleverne skal kunne reflektere over deres skrive- og skriverbevidsthed, dvs. over deres skriveridentitet. Her lægges der op til *konstruerende refleksion* (jf. Yancey 2002, se ovenfor side 42f.) hvor elever både generaliserer fra situation til situation, ser sig selv generalisere og samler disse processer i en erfaring af skriveridentitet.

Skrivesamarbejde

I dette semester har I arbejdet i faste skrivegrupper dels med forarbejde dels med respons.

- Hvordan har din skrivegruppe fungeret?
- Hvordan har din arbejdsindsats i gruppen været?
- Til eksamen får I ligeledes tid sammen til forarbejde i skrivegruppen. Hvordan synes du det ideelle arbejdsforløb i en samtalegruppe ser ud?
- Hvordan skal skrivegrupperne se ud i foråret? Nye grupper, fortsætte med disse grupper?

Her sættes der fokus på et aspekt af skriveundervisningen som var lige så afgørende for portfolioprosjektet som *samlingen*. Når skrive-

samarbejde trækkes frem i evalueringen, fremhæves og værdsættes dets betydning. Skrivesamarbejdet havde, som det fremgår, været tilrettelagt lidt forskelligt gennem gymnasieårene, og klassen havde i det semester som der her ses tilbage på, været organiseret i faste skrivegrupper. Der lægges op såvel til evaluering af gruppens funktion som til selvevaluering af egen indsats, og på grundlag af tilbageblikket skal eleverne forholde sig til strategi for eksamen og til tilrettelæggelsen af skrivesamarbejdet i det kommende semester.

De læringsmål som skrives frem her, er samarbejdskompetence og ansvarlighed i forhold til et kollektivt arbejdsprojekt. Derudover ligger der et demokratisk aspekt i udfordringen til at tage stilling til forårets organisering af samarbejdet. Eleverne udfordres her til at indgå aktivt i demokratiske beslutninger for klassen som helhed.

Skriveundervisningen i foråret

Hvad kunne du tænke dig, vi skulle fokusere på i skriveundervisningen? Har du fx helt styr på genrekravene? Indledning – afslutning? Hvordan man får dybde i sin argumentation? En fornuftig struktur? Kig dine gamle stile igennem, og se, hvor dine problemer har ligget.

I den afsluttende instruktion opfordres eleven til at tilkendegive sine lærebehov for det kommende semester med henblik på tilrettelæggelsen af skriveundervisningen. Som læringsmål indebærer denne instruktion selvanalyse og selvevaluering som skriver og evne til at formulere læringsbehov.

Opsamlende retter de procesorienterede læringsmål sig mod eleven som skriver og som lærende og selvevaluerende person. De enkelte læringsmål er selvdisciplin og selvregulering, sprogliggørelse og refleksion af faglig skrivererfaring, skriveridentitet og refleksion over skriveridentitet, samarbejdskompetence og ansvarlighed, selvanalyse og selvevaluering. Det overordnede læringsmål er udvikling af en selvregulerende, ansvarlig og reflekteret skriver med indsigt i styrker og svagheder og med evne til strategisk handlen i forhold til disse. Læringsmålet har flere (selv)dannelsesperspektiver: for det første dannelse af identitet som skrivende person, også ud over skolens rammer, for det andet dannelse af identitet som lærende person med evne til selvregulering og samarbejde, og for det tredje dannelse af identitet som en person med evne og lyst til demokratisk ageren.

Produktorienterede læringsmål

Det læringsmål som knytter sig til skriveprodukter og deres kvalitet, er naturligvis skrivekompetence som det også direkte angives i overskriften i instruktionen. Skrivekompetence indeholder følgende aspekter:

Skrivekompetence

Vælg den mest vellykkede besvarelse og kommenter den på følgende punkter:

- Hvad er din skriveide, og hvordan markerer du den igennem teksten?
- Hvordan har du struktureret din besvarelse og ud fra hvilke overvejelser?
- Hvilke sproglige virkemidler har du brugt for at skabe sammenhæng og fastholde læserens opmærksomhed?
- Hvordan kunne den forbedres?

Den første sætning angiver at udvælgelse er et aspekt i skrivekompetence. Eleverne skal kunne *udvælge* den mest vellykkede besvarelse og *begrunde* dette valg set i relation til en række skrivefaglige mål: skriveide, struktur, sproglige virkemidler. Endelig skal begrundelsen munde ud i forslag eller *strategier* for mulig forbedring af besvarelsen. Et overordnet læringsmål i tilknytning til skrivekompetence er altså evalueringskompetence, dvs. sans for og viden om kvalitet der kan omsættes i udvælgelse og refleksion.

I begrundelsen for udvælgelsen skal eleverne dokumentere at de kan reflektere over forholdet mellem teori og praksis, mellem deklarativ viden og procedureviden. Mens de under selve opgaveskrivningen har skullet omsætte deklarativ viden til procedureviden, er opgaven her at bruge den deklorative skrivefaglige viden som analyseblik på deres tekster. De skal således demonstrere at de har et sprog om tekster som de kan anvende (selv)analytisk og (selv)evaluerende. Tekstpraksis omsættes her til tekstanalyse.

De vidensområder som bringes i spil, er af tekstlingvistisk og retorisk art. *Skriveide* er den bærende ide i teksten og indebærer både en vinkling af stoffet og en positionering af den skrivende stemme (jf. Juul Jensen 1998: 53). Som tekstfænomen relaterer begrebet sig til tekstlingvistikens begreb om kohærens, dvs. den globale sammenhæng i tekster (jf. fx Vagle et al. 1993: 128ff.). *Struktur* forholder sig også til sammenhæng i tekster. Det relaterer både til tekstlingvistik

og til retorik og argumentationsteori. *Sproglige virkemidler* peger på tekstlingvistisk og retorisk viden på lokale tekstniveauer: kohæsion mellem tekstelementer, stilistiske virkemidler. Mens »skriveide« aktiverer viden om skriverperspektivet, aktiverer »sproglige virkemidler« viden om læserperspektivet.

Afsluttende udfordres eleverne til at forholde sig strategisk til teksten og overveje mulige forbedringer. Her stilles der således krav om at de omsætter deres tekstanalyse til procedureviden af anden orden.

Såvel på det overordnede plan som på det tekstnære plan indebærer skrivekompetence som læringsmål således her at eleverne kan forbinde teori og praksis og bevæge sig frem og tilbage mellem teori og praksis. På det overordnede niveau skal de kunne udvælge og begrunde, dvs. dokumentere praktisk indsigt i tekstkvalitet og reflektere over denne. På det mere tekstnære niveau skal de kunne analysere den konkrete tekst med brug af deklarativ viden og omsætte analysen i refleksion over handlende praksis. På det overordnede niveau er 'teori' reflekteret og generaliseret skriveerfaring, på det tekstnære niveau er 'teori' deklarativ viden om sprog og tekst. Refleksion bliver således etableret som et forbindende led mellem faglig, deklarativ viden og procedureviden om skrivning.

Som det fremgår, forstås skrivekompetence og tekstkompetence i portfolioforsøget som et fænomen der viser sig både i processer og produkter. Dette ses også i det *sprog* om opgaver og opgavetekster som blev etableret i portfolioklassen. Ordet »*besvarelse*« i instruktionen ovenfor (»Vælg den mest vellykkede besvarelse«) var således for eleverne identisk med hele skriveforløb, dvs. mindst to udkast, diverse responskommentarer samt (evt.) forarbejde og efterfølgende refleksion. I portfolioinstruktionerne fra 1.g og 2.g blev det altid præciseret at der skulle udvælges hele skriveforløb, og selv om det ikke gøres i den foreliggende instruktion, læste eleverne i praksis instruktionen sådan og vedlagde som de var vant til, det udvalgte produkt med hele sin kontekst.

Dette er også interessant set i forhold til den sidste bullet, »Hvordan kunne den [besvarelsen]forbedres?« De didaktisk organiserede skriveprocesser rummede i portfolioklassen første og andet udkast. Portfolioevalueringslogikken i betegnelsen »andet *udkast*« var at

denne tekst fortsat var et udkast indtil eleven evt. valgte at inkludere den i præsentationsportfolierne og dermed ophævede udkastet til at være færdig tekst. Eleverne havde således mulighed for fortsatte forbedringer helt indtil produktet blev indleveret til bedømmelse. Imidlertid viser præsentationsportfolierne at det var sjældent at eleverne faktisk forbedrede andet udkast når de udvalgte besvarelser til portfolierne. Det skete, men ikke ofte. Forespurgt om dette sagde Astrid at hun simpelthen ikke havde tid til at gøre mere ved de danske stile når hun nåede til andet udkast; hun måtte prioritere andet skolearbejde. Dette får den interessante sproglige konsekvens at der ikke findes noget ord for færdige arbejder i portfolioklassens vokabular. Der tales om 'andet udkast', og hvis eleverne forbedrer dette, kaldes teksten 'tredje udkast'. Opfattelsen af skriftlige arbejder er at de principielt aldrig er færdige, heller ikke når de indleveres til bedømmelse. Denne opfattelse understøttes på sin vis i opfordringen til at foreslå forbedringer i ovenstående instruktion. Her fastholdes opfattelsen af det indleverede og udvalgte produkt som en tekst der stadig kan forbedres.

Besvarelse betød således i portfolioklassen et *produkt set som et foreløbigt endemål for en proces*, og *færdige tekster* blev omtalt som *udkast*. Heri ligger en sproglig, symbolsk dokumentation af hvor stærk en fokusering der i portfolioklassen var på det processuelle, på læring og potentialer.

Der er tale om en meget moderne tekstopfattelse med perspektiv i netbaserede publiceringsformer hvor tekster altid er 'work in progress'. I portfolioforsøget forbindes tekstopfattelsen med det didaktiske perspektiv der sætter fokus såvel på tekster som på de skrivende og lærende elever. Den dannelsesforestilling der knytter sig til forståelsen af skrivekompetence, er ideen om eleven som en person i stadig udvikling gennem arbejdet med at gøre faglighed og viden til erfaret og reflekteret kundskab.

Vidensorienterede læringsmål

Genrebevidsthed

- På hvilke punkter ligner »Gør rede for og diskuter«-genren essayet? På hvilke punkter adskiller de to genrer sig fra hinanden?
- På hvilke punkter ligner den litterære analyse sagprosaanalysen? På hvilke punkter adskiller de to genrer sig fra hinanden?

Mens der under læringsmålet »skrivekompetence« blev sat fokus på vidensområder inden for tekstlingvistikken, men som *produktiv vidensformidling*, lægges der i instruktionens punkt om »Genrebevidsthed« op til formulering af deklarativ, analytisk viden som *teoretisk formidling* af skrivefaglig viden om de tekstgenrer der har været arbejdet med produktivt i det forløbne semester. Læringsmålet er *genrebevidsthed*.

Det vidensområde der inddrages, er teori om genrer i betydningen teksttyper. Igennem denne teoretiske refleksion bliver eleverne sat på den opgave at forbinde lærerens *leverede læreplan* med *den erfarede læreplan* som den foreligger i *samlingen* (jf. ovenfor side 42).

Skrivekompetence, selvevaluering og skriveridentitet

Juul Jensen har i sin rapport fra 2004 følgende didaktiske overvejelser over den afsluttende portfolio:

Den afsluttende portfolio havde i lighed med de andre afsluttende portfolioer karakter af statusmappe, men i denne slutmappe skulle eleverne ikke bare tegne deres faglige selvportræt: hvordan vil jeg karakterisere mig selv som skriver i dag? Jeg ønskede også, at de skulle gøre sig overvejelser over, hvor og hvornår de i det 3-årige forløb havde udviklet sig mest for på et overordnet plan at skabe en bevidsthed hos den enkelte om hans/hendes individuelle læringsmønstre. Endelig ønskede jeg, at eleverne skulle forholde sig bevidst til den forestående eksamenssituation og lægge strategier for forberedelsen til eksamen og selve eksamenssituationen. (Juul Jensen 2004: 10)

Instruktionen til den afsluttende portfolio så ud som følger:

Afsluttende evalueringsmappe

3.x april 2004

Aflevering: torsdag den 15/4

Skriveudvikling

1. Hvordan vil du karakterisere dig selv som skriver i dag set i lyset af dine sidste stile?
Du kan fx reflektere over:
 - hvad du har lært
 - hvor dine styrker ligger
2. Hvordan er du kommet dertil?
Du kan fx reflektere over:

- hvor og hvornår i det 3-årige forløb, du synes, det har rykket specielt? Kan du generalisere dine erfaringer og formulere, hvornår og hvordan du lærer?

Tænk på din besvarelse af dette punkt som en argumentation, og find/vedlæg konkrete skriveprodukter (tænkeskrivninger, hele skriveforløb, refleksionsskrivninger), der dokumenterer dine udsagn om din udvikling.

3. Strategier til studentereksamen.
 - Hvordan vil du gøre brug af de særlige styrker du har til den skriftlige eksamen?
 - Hvordan vil du konkret tage højde for dine svage punkter? Fx i din forberedelse til den skriftlige eksamen, i den fælles forberedelse til selve eksamen (de 5 elever der har valgt forsøgsordningen), i de timer, hvor du sidder og skriver alene?

Standpunkt

Hvilken karakter synes du, du skal have, når du samlet skal vurdere:

- din evne til at skrive i forskellige genrer
- dit sprog
- din evne til at give, modtage og bruge respons
- din bevidsthed om, hvordan gode tekster bliver til
- om du har orden i sagerne: har jeg afleveret det jeg skal

Evaluering af skriveundervisningen

I efteråret prøvede I kræfter med de forskellige genrer. I foråret var I frit stillede i valg af opgave. Hvordan har det fungeret?

- Havde arbejdet med genrer i efteråret nogen betydning for dit valg af opgave til terminsprøven? Tror du, det vil betyde noget i dit valg til studentereksamen?
- Er der felter, vi burde have arbejdet mere med eller i en anden rækkefølge?
- Hvor og hvordan har du kunnet bruge dine skriveerfaringer fra danskundervisningen i andre fag?
- Andre kommentarer:

Hovedtemaerne er her *skriveudvikling*, *standpunkt* og *evaluering af skriveundervisningen*. Eleverne skulle reflektere evaluerende over sig selv som skriver og som 'tekst', dels i historisk, *processuelt perspektiv*, dels i *produktkvalitetsperspektiv*. Endelig skulle de evaluere skriveundervisningen i 3.g.

Instruktionen adskiller sig først og fremmest fra midtvejsportfolien i kraft af det overordnede metaperspektiv der anlægges. Hvor midtvejsportfolien tematiserede konkret udpegede processer og

produkter med skriveridentiteten som perspektiv, er temaet her skriveridentiteten. Fokus er på selvkaraktistik og udvikling, og eleverne må selv tage stilling til i hvilket omfang og hvordan de vil inddrage såvel det konkrete teksthiveau som vidensperspektiver. Metaperspektivet viser sig også i instruktionens tydeligere fokusering på præsentationsskrivningen som *tekst*. Hvor præsentationsskrivningen i instruktionen til midtvejsportfolien fremstod som den mere eller mindre transparente tekst der blev resultatet af evalueringsprocessen, tematiseres teksten i den afsluttende portfolio direkte gennem anvisning af genrerrelevante sproghandlinger: *karaktisere, reflektere* (2 gange), *generalisere* (erfaringer), (Tænk på din besvarelse af dette punkt som en) *argumentation, dokumenterer* (udsagn), *vurdere, evaluering* (af skriveundervisningen). Instruktionen anviser således en argumentationskæde fra aktuel selvkaraktistik over refleksioner over historisk udviklingsperspektiv og strategi til vurdering af standpunkt.

Anskues den afsluttende portfolio som en overordnet og samlende formulering af skriveundervisningens læringsmål, ses det at målene er:

- *Skrivekompetence*, forstået som en kombination af proces- og produktkompetence og byggende på evne til at forbinde teori og praksis gennem refleksion.
- *Selvevalueringskompetence*, byggende på analytisk refleksion over såvel produkter som skriveerfaringer og læreprocesser.
- *Skriveridentitet*, forstået som et reflekteret billede af sig selv som et skrivende menneske hvori indgår aspekter som læringskompetence, selvrefleksion, evne til strategisk handlen, selvdisciplin og selvregulering, samarbejdskompetence og ansvarlighed.

De tre overordnede læringsmål er her stillet op i en rækkefølge som signalerer voksende bredde i livsperspektiv. Men der er snarere tale om tre indbyrdes forbundne aspekter. Skrivekompetence er det funktionelle mål. Selvevalueringskompetence og skriveridentitet tilskriver arbejdet med skrivekompetence dels en faglig vidensdimension, dels et dannelsesaspekt. Det er disse to perspektiver der i særlig grad udvikles og understøttes i skriveundervisningen med portfolioevaluering.

Portfolierne som dokumentation af den skriftlige praksis

I det følgende undersøges elevernes portfolier som dokumentation af den skriftlige praksis i portfolioforsøget. Hovedspørgsmålet er hvordan de tre overordnede læringsmål, skrivekompetence, selvevalueringsskompetence og skriveridentitet fremtræder som realiseret praksis i elevernes portfolier. Undersøgelsen falder i to dele:

1. *Hvordan ser portfolierne ud?* En undersøgelse af klassens midtvejsportfolier med henblik på at fremdrage *registrerbare mønstre* i omfang af portfolier og tekster, *sammensætning*, *typer* af tekster, *udvælgelse* af tekster og *begrundelse* af tekstvalg. Slutportfolierne inddrages perspektiverende.
2. *Refleksion som læringsmedium og didaktisk genre.* En analyse af refleksionsteksterne som 'de nye teksttyper' i portfolierne med udgangspunkt i Yanceys klassificeringer og begrebsudvikling. Fokus er her på slutportfolierne.

Hvordan ser portfolierne ud?

Juul Jensen rapporterer om mål for og tilrettelægning af skriveundervisningen i 3.g:

Skriveundervisningen i 3.g har taget udgangspunkt i studentereksamensstilen, og mit mål har været dobbelt: For det første har jeg ønsket at bibringe eleverne en overordnet forståelse af genreforventninger til en studentereksamensstil samt en bevidsthed om de vurderingskriterier, de vil blive bedømt på. For det andet har jeg fokuseret på at lære eleverne en arbejdsproces, hvor de i studentereksamensstilen kunne udnytte de erfaringer, de havde fra 1. og 2.g-undervisningen, dvs:

- at udvikle skriveide og lade den sætte sig igennem teksten som rød tråd
- at skrive genre- og formidlingsbevidst
- at skrive engagerende og korrekt

Skoleåret har været delt op i to faser. I efterårssemestret har vi koncentreret os om studentereksamensgenererne og de delgenerer, der ligger i dem - både i det mundtlige og skriftlige arbejde. Her har vi overordnet opereret med følgende grundgenerer:

- redegør for og tag stilling til/ diskuter
- sagprosaanalysen
- essayet
- den litterære analyse

I løbet af efteråret har alle elever prøvet at skrive en »Gør rede for og diskuter«- stil, en sagprosaanalyse og en litterær analyse. Essayet som genre arbejdede klassen meget grundigt med i slutningen af 2.g, så eleverne udtrykte ikke behov for at arbejde specifikt med denne genre.

Helt konkret har tilrettelæggelsen af første semester set således ud:

Vi startede skoleåret med et forløb i rationalismen med Holberg som omdrejningspunkt. Årets første skriveopgave var en »Gør rede for og diskuter«-opgave. Her havde jeg sammenstykket 6 forskellige opgaver i denne genre fra tidligere eksamenssæt, så eleverne havde flere opgaver at vælge mellem – dog inden for samme genre.

(...)

I naturlig forlængelse af den første skriveopgave var den anden skriveopgave en sagprosaanalyse.

Igen samlede jeg 6 forskellige sagprosaopgaver fra tidligere eksamenssæt. Som opsamling på de første måneders arbejde med analyse af sagtekster og som hjælp til sagprosastilen opstillede klassen en »sagprosaværktøjskasse«: hvad kan være relevant at forholde sig til i en sagprosa tekst?

(...)

Den tredje skriveopgave i denne periode var en litterær analyse. I den mundtlige undervisning var vi nu nået til romantikken, og i forbindelse med læsningen af lyriske og episke tekster fra denne periode opstillede klassen lyrik- og epikværktøjskasser som støtte både for det mundtlige og skriftlige arbejde. I stileoplægget med litterære analyseopgaver brugte jeg ikke de autoriserede stilesæt, men forsøgte at sammensætte tekstudvalget således, at teksterne samtidigt dækkede de perioder, klassen i løbet af gymnasietiden havde arbejdet med. Kompendiet indeholdt fx et sagauddrag, en folkevisse, et eventyr, et uddrag af Holbergs »Niels Klim«, et romantisk fædrelandsdigt Den litterære analyse kom således også til at fungere som repetition af perioder og genrer for den enkelte i skriveprocessen som for klassen ved den efterfølgende diskussion af elevbesvarelser. Samtidig gav det den enkelte elev et kendt område / periode som udgangspunkt for analysen såvel som stof til perspektiveringsdelen, hvad der hos mange også gav mere dybde i besvarelserne end i de to foregående stile. Det bekræfter endnu en gang, at kvaliteten af teksterne højnes, når eleverne har en viden om det problemfelt, der skal skrives om, og får lov til at finde en egen skriveide og udvikle den.

Efter at alle elever i efteråret havde prøvet kræfter med 3 af de 4 grundgenrer, kunne de i forårssemestret frit vælge, hvilke genrer de ønskede at skrive og dygtiggøre sig i. Stileoplæggene i denne periode var de traditionelle eksamenssæt. (Juul Jensen 2004: 1ff.)

Den samling af skriftligt arbejde som eleverne udvalgte fra til deres midtvejsportfolio, indeholdt 8 tænkeskrivninger, 3 grupperedegørelser, 3 hele skriveforløb og 4 refleksionsskrivninger (se ovenfor side 89). Heraf skulle eleverne udvælge et helt skriveforløb og en reflek-

sionsskrivning. Der var således to tekstgenrer i midtvejsportfolierne: opgavegenren og refleksionsgenren. Den sidste var repræsenteret både på dokumentationsniveau og i selve præsentationsskrivningen.

Hele skriveforløb indebar for samtlige elever to udkast. Én elev vedlagde desuden et forbedret tredje udkast. Til førsteudkastene var der lærerrespons i form af både kommentarer i teksten og en sammenfattende responskommentar. Derudover vedlagde alle elever undtagen én respons fra en eller to kammerater, oftest både som løbende tekstkommentarer og en opsamlende kommentar. På andetudkastene var der også en lærerkommentar til de ændringer som eleverne havde foretaget (eller ikke foretaget) i deres andet udkast. 11 elever har noteret specifikke ønsker om respons på deres første udkast, to har også bedt om en specifik respons på andet udkast.

Midtvejsportfolierne indeholdt således typisk følgende tekster:

- Instruksionskrivelsen med afkrydsning ved listen over samlingens tekster
- Præsentationsskrivning
- Opgavebesvarelse i andet udkast med lærerkommentar
- Opgavebesvarelse i første udkast med lærerrespons
- Opgavebesvarelse i første udkast med kammeratrespons
- Evt. endnu en opgavebesvarelse i første udkast med kammeratrespons
- Refleksionskrivning.

I det følgende vil jeg først undersøge hvor stort et tekstmateriale der var tale om, og dernæst hvilke tekster eleverne udvalgte, og med hvilke begrundelser.

I nedenstående skema er forskellige data for midtvejsportfolierne registreret så det er muligt at overveje korrelationer med køn og karakterer. Det drejer sig om tekstlængder samt om valg af opgavetype. Her er desuden anført længden af præsentationsskrivningen i slutportfolierne fra maj.

Elever	Udvalgt opgavetype i midtvejspf.	Længde vedlagt opgave midtvejspf	Længde præskrivning midtvejspf	Længde præskrivning slutpf.	Års-karakter	Skriftlig eksamen
Dreng	Midtvejsportf. mangler			1 s.	5	6
Pige	Analyse og fortolkning (Tornerose)	1,5 s.	2,5 s.	2,5 s.	6	8
Pige	Analyse og fortolkning (Tornerose)	2 s.	3 s.	1,5 s.	6	7
Pige	Analyse og fortolkning (Tornerose)	2 s.	1½ s.	3 s.	7	5
Pige	Analyse og fortolkning (Tornerose)	1,5 s.	3,5 s.	2 s.	6	6
Dreng	Analyse og fortolkning (Der er et yndigt land)	2. s	2,5 s.	2 s.	7	7
Dreng	Analyse og fortolkning (Ravnkels saga)	2,5 s.	2 s.	2,3 s.	8	6
Dreng	Gør rede for og diskuter	3 s.	2,5 s.	2 s.	7	6
Pige	Analyse og fortolkning (Tornerose)	2 s.	3 s.	4 s.	7	6
Pige	Analyse og fortolkning (Tornerose)	2,2 s.	3,5 s.	2,2 s.	8	6
Pige	Sagprosa stil	2,2 s	4,5 s	4 s.	9	8
Pige	Analyse og fortolkning (Tornerose)	3,2 s.	5,5 s.	4 s.	9	8
Dreng	Analyse og fortolkning (Teenagerlove)	3,2 s.	4 s.	3 s.	9	7

Pige	Gør rede for og diskuter	2,5 s.	3 s.	3 s.	9	9
Dreng	Analyse og fortolkning (Niels Klim)	4 s.	6 s.	6 s.	9	8
Dreng	Gør rede for og diskuter	2,2 s.	5 s.	5 s.	10	8
Dreng	Analyse og fortolkning (Ravnkels saga)	2,5 s.	4,5 s.	3 s.	10	10
Dreng	Analyse og fortolkning (Niels Klim)	3 s.	4,5 s.	4,5 s.	11	9
Pige	Gør rede for og diskuter	3 s.	3 s.	4 s.	11	9

Længden af de udvalgte besvarelser lægger sig i et spektrum fra 1½ til 4 sider. Gennemsnittet er 2,5 sider. Længden kan se ud til at være en parameter for kvalitet. Ingen elever med et sideantal på 2 eller derunder ligger højere end 7. Det er imidlertid ikke nogen entydig parameter når sideantallet når op over 2. Mange opgaver kan forekomme relativt korte, men opgavernes længde tematiseres ikke som sådan i lærerrespons og lærerkommentarer hvilket må indikere at de ligger inden for det der accepteres som et normalspektrum. Når længde overhovedet tematiseres, peger det snarere mod kortere former end det modsatte. Hos flere elever tematiseres således sproglig økonomi som et kvalitetsmål.

Også længden af præsentationsskrivningerne kan se ud til at være en parameter for kvalitet. Den korteste er på 1 side, den længste på 6 sider. De helt korte præsentationsskrivninger leveres af svage skrivere og de længste af stærkere skrivere. Heller ikke for præsentationsskrivninger tematiseres længde i lærerkommentarerne. Denne tekstgenre har ikke noget korrelat uden for portfolioklassen og har fundet sin tekstlige form gennem praksis og gennem mere eller mindre eksplicite signaler i instruktionerne. Refleksionsgenren blev, som vist ovenfor, først taget op til diskussion i klassen midt i 3.g, men præsentationsskrivningerne blev ikke inddraget i denne diskussion.

Med hensyn til *udvælgelse af opgavetyper* giver ovenstående liste anledning til flere observationer. 13 af 18 elever vælger at dokumentere skrivekompetence med deres analyse- og fortolkningsopgave. Denne opgavegenre opfattes traditionelt af elever som svær hvilket viser sig i at meget få elever vælger at skrive i denne opgavegenre til studentereksamen. Når den slår ud som den mest valgte her, hænger det formentlig sammen med at dette var semestrets og årets eneste opgave hvor eleverne har kunnet skrive på baggrund af danskfaglig viden. Denne opgave er således den der ligger tættest på opgaveskrivningen i 1.g og 2.g. Det er også den opgave der er bredest danskfagligt funderet. I skriftlige analyser og fortolkningsopgaver forbindes to centrale genstandsområder i faget: sprog og litteratur, og grundlæggende faglige metoder sættes i spil.

Af disse 13 har 7 valgt at skrive om Tornerose. Alle syv er piger, og de fleste er blandt de svageste skrivere i klassen. Samtlige svagt præsterende piger har således haft deres største skrivesucces i dette semester med Tornerose. De drenge som har valgt at skrive analyse og fortolkningsstilen, har valgt sagateksten (2), Holberg (2), Bruun Olsen (1) og Oehlenschläger (1). De spreder sig mere niveaumæssigt, to er således blandt de dygtigste skrivere.

Ét perspektiv for denne iagttagelse er selvfølgelig at Tornerose er en enkel tekst, og at eleverne med den tidligere Rødhætteopgave ved hånden har haft god støtte i deres arbejde med teksten. Selv de meget svage skrivere har her kunnet klare en faglig opgave med rimelig succes. Et andet perspektiv kunne være at temaet for teksten, pigers overgang til voksenliv og kærlighed, taler til pigeskrivere.

Blandt de to øvrige opgavetyper hvor tekstmaterialet har været sammensat fra forskellige studentereksamenssæt, har fire elever vedlagt en »gør rede for og diskuter«-opgave og én elev en sagprosaanalyse. Det stemmer umiddelbart overens med det traditionelle studentereksamensbillede hvor »gør rede for og diskuter«-genren statistisk er blevet valgt af mange elever.

Begrundelser for udvælgelse af opgavebesvarelse

I deres *begrundelser for udvælgelse af besvarelser* udfolder eleverne både skrivekompetence, selvevaluering og skriveridentitet. Temaet i elevernes begrundelser er umiddelbart 'vellykkethed', dvs. tekstkvalitet. Instruktionskrivelsen peger på fokuspunkter for analyse

af kvalitet i teksterne, og elevernes begrundelser for udvælgelse udfolder sig i analyser af deres besvarelser ud fra disse fokuspunkter. Som længdeiaagttagelserne ovenfor indikerer, er der stor forskel i analysernes omfang, og dermed også i deres dybde og kompleksitet. Nedenfor bringes i fuld udstrækning tre begrundelser for udvælgelse af den mest vellykkede besvarelse. De hidrører fra en elev fra klassens svagest præsterende tredjedel, en fra midten og en fra den højest præsterende tredjedel. De tre begrundelsestekster analyseres, og to niveauer i argumentationerne fremdrages: et der relaterer til tekstkvalitet og altså begrundet hvorfor den udvalgte tekst er god, og et der relaterer til det skrivende selv som en person med styr på sin skrivning og sin evaluering. Eleverne svarer i begrundelserne på det punkt i portfolioinstruktionen der lyder:

Skrivekompetence

Vælg den mest vellykkede besvarelse og kommenter den på følgende punkter:

- Hvad er din skriveide, og hvordan markerer du den igennem teksten?
- Hvordan har du struktureret din besvarelse og ud fra hvilke overvejelser?
- Hvilke sproglige virkemidler har du brugt for at skabe sammenhæng og fastholde læserens opmærksomhed?
- Hvordan kunne den forbedres?

Den korteste begrundelse kommer fra en pige der er blandt de svageste skrivere i klassen. Hun har valgt at vedlægge Tornerosestilen og begrundet sit valg som følger:

Jeg kunne godt lide at skrive Tornerose-stilen, selv om det ikke er min ynglings genre. Jeg kom langt fra 1. udkast til 2. udkast, og selv om at den stadig kan forbedres, vælger jeg at aflevere den som skrive forløb. Den største fejl ved den stil er, at der mangler formanalysen.

Eleven fik den respons på sit første udkast at hun havde for meget referat og faktastof med og skulle udfolde både indholds- og formanalysen mere. Det førte til strygninger i refererende passager og indføjning af én analyserende passage som får ros i margenen af læreren. Lærerkommentaren til andet udkast lød:

Kære [navn]

Du har fået mere analyse ind, men faktastoffet fylder stadig for meget og hvor blev formanalysen af. Prøv at låne [navn]'s stil. Eller [navn]'s.

Elevens selvkritiske afsluttende bemærkning genbruger altså lærerkommentarens formulering og repræsenterer muligvis også oplevelsen af afmagt i forhold til kravet om at indlægge formanalyse i opgaven. Eleven giver ikke herudover nogen faglig beskrivelse af opgaven som der ellers lægges op til i instruktionen. Hun forholder sig faktisk slet ikke til opgavens vellykkethed, formentlig fordi hun hverken behersker det deklaratve skrivefaglige begrebsapparat som instruktionen opererer med, eller evner at gennemføre en evaluerende analyse af egen tekst.

Men i forhold til projektet i portfolien: at udvælge og begrunde, taler hun med personlig autoritet. Hun henviser til sin erfaring med skriveprocessen som begrundelse for valget af besvarelse. Hun kunne godt lide at skrive opgaven, og hun havde en god oplevelse af at hun lærte noget, dvs. at hun kunne forbedre opgaven med støtte i responsen. Begrundelserne peger således primært på hendes selveoplevelse som skriver og som lærende.

I forhold til de overordnede mål i portfolioforsøget dokumenterer denne elev hverken stor skrivekompetence eller overbevisende faglig selvevalueringskompetence, men hun positionerer sig med personlig autoritet i forhold til udvælgelse og skriveproces og fastholder derigennem et positivt ladet selvbillede som skriver.

Den følgende begrundelse er skrevet af en elev der ligger i den midterste tredjedel af klassen. Hun har også skrevet analyse og fortolkning af Tørnerose og skriver andetsteds om sine genreerfaringer med den litterære analyse:

Jeg elsker det, at kunne gå ind og analysere og fortolke på ting, der står lidt gemt væk i teksten. Det er sjovt, at analysere og fortolke sig frem til det skjulte budskab. Grunden til, at jeg så meget kan lide at analysere mig frem til det skjulte kan måske have noget at gøre med mit valgfag: psykologi. Jeg har forholdsvis nemt ved det, og den litterære analyse er en af de genre, som jeg meget gerne vil specialisere mig i.

Responsen på første udkast tilkendegiver at hun er kommet langt. Læreren skriver: »Glimrende psykologisk analyse med god bevæ-

gelse ml. fakta/eksempel-niveau og analyserende kommentarer«. Herudover giver lærer og kammerater en række især sproglige og strukturelle forbedringsforslag. Eleven begrundet sin udvælgelse af stilen gennem en grundig og dokumenteret opgaveanalyse struktureret efter instruktionsskrivelsens punkter.

4. Skrivekompetence

Jeg har valgt min »Analyse og fortolkning af Tornerose«. Den er i løbet af dette halvår mit mest vellykket produkt.

Som min skriveidé har jeg valgt, at analysere Tornerose ud fra overordnede kategorier: sexkonflikt – lære/udviklingen – Tjørnehækkens rolle. Skriveidéen har jeg i teksten valgt at markere som afsnit hvor de hver går ind og arbejder de forskellige kategorier. På denne måde demonstrere jeg overblik. Besvarelsen har jeg, som sagt, struktureret i små afsnit med hver sin overordnede kategori. Der bliver lagt ud med en lille indledning og et spørgsmål til læseren: *»hvad er det der gør Tornerose til et så veldigt eventyr, der generation efter generation bliver fortalt igen og igen?«*. Jeg har bevidst brugt dette spørgsmål, da det er med til at fange læserens opmærksomhed og så læser de videre for at få et svar på spørgsmålet. Der er så en samlet frysetørring af eventyrets hovedtræk. Derefter begynder analysen hvor jeg går ind og dokumentere indholdsmæssigt og laver en temaanalyse og slutter af med en perspektivering, hvor Tornerose bliver sammenlignet med piger i dag.

Indledningen og afslutningen går ind og binder sløjfe om det hele.

Der er tale om en kronisk analyse og fortolkning, hovedsageligt for at følge stilen fra eventyret og dermed analysere stykke for stykke. Det var det der gav mest mening, da det på den anden måde ville blive alt for rodet – og svært at finde rundt i.

For at fastholde læserens opmærksomhed har jeg valgt, at inddele analysen i afsnit og tage en ting/person af gangen, netop for ikke at skabe en lang smøre uden rigtig nogen sammenhæng. Under *»Udviklingen fra lille prinsesse til Tornerose,«* har jeg valgt at starte med et retorisk spørgsmål: *»Hvordan kan det være, at kongen udrydder alle tene i hele kongeriget og alligevel formår at glemme tenen, der befinder sig på hans eget slot?«*.

Efterfølgende følges derop med en henvisning til psykologen Bruno Bettelheim, for derefter at slutte af med et eksempel. *»Ifølge Bruno Bettelheim er det en del af en udvikling, der er nødvendig for Tornerose at gennemgå, så hun kan lære af sine fejl. Små børn er ofte meget nysgerrige, og de vil tit gøre præcis det omvendte af det de får besked på – ja, vi gør det faktisk også som voksne mennesker.«* Et andet sted hvor der bliver henvist til en autoritet er på s. 2 under *»Torneroses første møde med seksualiteten«* – og hvem er en bedre henvisning når der er tale om seksualdrifter hos børn end Sigmund Freud. *»Ifølge den verdenskendte psykolog Sigmund Freud besidder vi lige fra fødslen en seksualdrift. Det samme gør Tornerose. Hun udforsker de forbudte områder.*

Til at starte med befinder hun sig allerede på et forbudt område – nemlig tårnet« – hvorefter der følger en analyse baseret på Freuds psykoanalyse. Der er også tale om særlige stilfigurer under »De 13 feer«, hvor man kan se at der er en modsætning mellem det gode og det onde.

Forbedringen kunne ligge i slutningen. Jeg ville gerne have haft lavet en endnu bedre slutning, hvor læseren får et rigtigt los bagi og kan sidde med noget at tænke over.

Nogen af ordene kunne måske også være blevet skiftet ud, så de på en måde var mere »eventyrlige« at læse – en ting der kunne bruges som sprogkneb for at fange læseren endnu mere.

Ellers synes jeg ikke rigtig, at der er noget der skulle ændres. Men forbedringer er der jo altid masser af. ☺

I teksten er der som i den foregående to argumentationslag. Det ene argumentationslag henviser til elevens skriveridentitet, det andet lag henviser til tekstkvaliteter.

I argumentationen for tekstkvaliteter producerer eleven en tekstanalyse af egen tekst som litterær analyse. Eleven demonstrerer her såvel et tekstanalytisk som et skrivefagligt og retorisk begrebsapparat. Der bruges således tekstanalysebegreber som *analyse*, *fortolkning*, *struktur*, *kategori*, *modsatning*, *hovedtræk*, *temaanalyse*, *kronologisk* (»kronisk«), *stilfigurer*. Der bruges endvidere skrivefaglige og retoriske begreber som *indledning*, *afslutning*, *perspektivering*, *dokumentere*, *retorisk spørgsmål*, *henvisning*, *eksempel*, *henvise til autoritet*, *fastholde læserens opmærksomhed*. Herudover ses begreber og vendinger som hører til portfolioklassens (og lærerens) særlige udmøntning eller toning af det skrivefaglige begrebsapparat (jf. ovenfor side 126f.): *skriveidé*, *frysetørring*, *binder sløjfe*, *læseren får et rigtigt los bagi*, *sprogkneb*. Analysebegreberne omsættes på relevant vis i analysen, og der gives omhyggelig dokumentation for karakteristikker og iagttagelser. Grænsen for elevens kapacitet ses også i teksten. Fejlskrivningen af 'kronologisk' (»kronisk«) signalerer en usikkerhed der bekræftes i den efterfølgende lidt ubehjælpssomme argumentation:

(...) kronisk analyse og fortolkning, hovedsageligt for at følge stilen fra eventyret og dermed analysere stykke for stykke. Det var det der gav mest mening, da det på den anden måde ville blive alt for rodet – og svært at finde rundt i.

Det er ikke klart om eleven ville kunne redegøre for »den anden

måde«. Tilsvarende gælder det for slutningens sprogdiskussion at man kan blive i tvivl om hvad det ligger i »eventyrlige«:

Nogen af ordene kunne måske også være blevet skiftet ud, så de på en måde var mere »eventyrlige« at læse – en ting der kunne bruges som sprogkneb for at fange læseren endnu mere.

Hvor det første argumentationslag demonstrerer at eleven med rimelig sikkerhed kan analysere og evaluere sin egen tekst, demonstrerer det andet argumentationslag at eleven er en bevidst og reflekteret skriver der har kontrol over såvel den konkrete tekst som evalueringen af den. Dette argumentationslag fremlyses kun eksplicit ét sted, nemlig i formuleringen: »På denne måde demonstrere jeg overblik«. Derudover kommer det til syne igennem elevens positionering som et jeg der taler med autoritet om sit skriveprojekt. Fem gange bruges udtrykket »jeg har valgt«, og herudover kan fremdrages vendinger som: »Jeg har bevidst brugt«; »hvor jeg går ind og dokumentere indholdsmæssigt«; »Det var det der gav mest mening«; »Jeg ville gerne have haft lavet en endnu bedre slutning«.

Set i forhold til de tre overordnede mål for skriveundervisningen dokumenterer denne elev i sin portfolio såvel skrivekompetence som selvevalueringskompetence. Skriveridentiteten fremtræder i teksten i den autoritative stemme.

Den sidste præsentationsskrivning er skrevet af Martin (jf. portrætbekrivelsen ovenfor side 109ff.). Martin ligger i den højest præsterende tredjedel af klassen. Han har som sin bedste besvarelse udvalgt en »gør rede for og diskuter«-opgave hentet fra et studentereksamensstilesæt og med tekstgrundlag i en tekst af Hans Magnus Enzensberger. Martin får meget positiv respons på sit første udkast. Læreren indleder her: »Meget, meget spændende udkast. – Din redegørelse er skarp og præcis og du forholder dig til E's pointer i din diskussion (...).« Læreren går derefter ind i Martins argumentation i opgaven og foreslår ham at præcisere og udfolde den på nærmere angivne måder. Ad de samme spor anbefaler den kammerat der giver respons, at Martin etablerer tydeligere 'kroge' og andre sammenhængsmarkører i teksten. Som kommentar til forbedringerne i andet udkast skriver læreren:

Kære [navn]

Gode forbedringer.

Du må gerne bruge endnu mere plads på at forklare sammenhænge til den duumme læser.

Fokus:

1. De lange sætninger
2. talesprogstomgangord: vel, da, så, jo. Ud med dem.

k/h [navn]

Martin begrundet først og fremmest besvarelsens vellykkethed med dens effekt på læseren:

4) Skrivekompetence

Jeg har valgt min »gør rede for og diskuter« stil »med udsigt til borgerkrigen« da den åbenlyst ramte et meget blødt punkt i folk der læste den.. og det er vel den bedste måde til at se om man har gjort det godt.. folks reaktion.

Min skrive ide var, at der også er krig herhjemme.. en krig man ikke lige lægger mærker til.. en krig uden navn.. men en krig som har arret hele den danske ungdom.... Min ide var at gengive den trøstesløshed man kan føle på en ellers hyggelig lørdag aften i byen... vi har jo alle set, hørt eller mærket det.. og det var det jeg havde på hjertet.. det var det der var min skrive ide.

Jeg markerer den gennem hele teksten ved at give læseren overbevisende argumenter.. argumenter man både kan se for sig men som også er argumenteret med fakta og ekspertudsagn... det hele handler jo om at få læseren til at nikke genkendende med hovedet... (eller ryste på det i forargelse) En anden hårdtslående metode er at drage læseren med ind i teksten ved at stille spørgsmåls tegn.. og helst spørgsmåls tegn ved ting som man ikke kan andet end at give mig (eller skriveren) ret i.. altså retoriske spørgsmål.. det bruger jeg meget, med en masse hårdtslående argumenter inden spørgsmålet.

Min struktur er sådan set et af de punkter fra sidste år jeg skulle forbedre... og det synes jeg at jeg har gjort til fulde.. Bevares! Alt kan blive bedre.. men i denne stil har jeg ramt den godt synes jeg.... Jeg disker op med min problemstilling – jeg konkretiserer den – jeg banker så en masse argumenter (med belæg i form af fakta viden) lige i hovedet på læseren – og runder så af med nogle spørgsmål, som læseren så kan prøve at svare på (med min manipulerende fakta viden i baghovedet MUHAHA) – og til sidst et udspark som læseren kun kan nikke ja!! til.

En særdeles manipulerende og velovervejet struktur... et meget sjældent syn fra min side ☺

Tja forbedringer kan der jo altid være.. specielt når man læser sin stil igennem efter et stykke tid.. altså med nye »briller« så og sige.. det er som om

man ikke er lige så blind som man var, da man sad og læste den igennem for tredje gang, den gang man lavede den. Men ja der kan sagtens komme forbedringer i min stil. F.eks....

Jeg kunne måske finde flere ekspertudsagn som ville gøre mine argumenter endnu svære at benægte.. det kunne være flere %tal.. tal er altid meget overbevisende.. og hvis tallene ikke lige er til ens fordel.. ja så kan man altid bare regne lidt om på det.. så som at der måske er 0.07% af USA's befolkning der har AIDS.. det lyder jo ikke af meget.. men hvis man nu siger at det er lig 5 gange danmarks befolkning... så er det lige pludselig mange...

Jeg tror også at jeg kunne skære mine pointer mere ud i pap.. så selv den »dumme« læser kan følge med.. som du jo også pointerer i responsen... Det er jo meget vigtigt at læseren ikke mister tråden mens han/hun læser.. det skal være flydende.

Og så nævner du tomgangs ord/sprog.. en ting jeg ikke rigtig har været klar over (brugt?) før... men det er da uden tvivl meget vigtigt at have sproget i orden.. ellers så er det jo noget der kan skade ens troværdighed.. og det er jo meget farligt hvis man vil overbevise sin læser om sit budskab.

De to argumentationslag, argumentation for tekstkvalitet og argumentation der relaterer til stemme og autoritet, glider i høj grad sammen i Martins tekst fordi Martins genreudfyldning af præsentationsskrivningen ligger tæt på den opgavegenre han skriver om. Martin argumenterer for at påvirke læseren, både i den opgavetekst han analyserer, og i selve analysen. Fokus er både i tekstanalysen og i positioneringen på hvad der *virker*, dvs. på at overbevise eller overtale læseren. I den følgende analyse af Martins præsentationstekst skilles de to argumentationslag imidlertid i første omgang ad.

Martin demonstrerer i sin argumentation for kvalitet i opgavebesvarelsen et argumentatorisk og retorisk begrebsapparat af relevans for opgavegenren: *argumenter, fakta og ekspertudsagn, retoriske spørgsmål, belæg, troværdighed, overbevise*. Dette glider i nogen grad sammen med det skrivefaglige begrebsapparat som derudover hos Martin integreres med og tones af hans personlige skrivestil: »*gør rede for og diskuter*« stil, *ramte et meget blødt punkt, skrive ide, havde på hjertet, markerer den, det hele handler jo om at få læseren til at nikke genkendende med hovedet... (eller ryste på det i forargelse), hårdtslående metode, stille spørgsmåls tegn, struktur, problemstilling, udspark, med nye »briller« så og sige, skære mine pointer mere ud i pap, den »dumme« læser, tråden.*

Martins tekstanalyse har en parafraserende karakter. Han skriver nærmest opgavens pointer frem igen med den samme følelsesladning

som i opgaven. Det er ikke helt klart i hvilket omfang han refererer til sin opgave, og i hvilket omfang han producerer nye aspekter i argumentationen i sin portfoliotekst. I diskussionen om forbedringer har han selvstændige pointer ud over lærerkommentarens forslag, men på et generelt plan. Lærerens forslag kommer tydeligt bag på ham. Han skriver at han ikke har hørt den kritik før (noget der kan undre da han i den reflekterende teksttype er så talesprogspræget i sin stil). Martin demonstrerer således i analysen af sin egen opgave et fagligt begrebsapparat der forekommer personligt integreret, og som i analysen anvendes overbevisende. Nylæsningen af opgaven fører ham til at supplere argumentationen i denne og foreslå nye perspektiver. Som tekstanalyse er præsentationen ikke så overbevisende fordi der er for lille distance til teksten, og fordi dokumentationen er utydelig.

Det er imidlertid heller ikke dette argumentationslag som er det primære i Martins præsentationsskrivning. Det primære er selvfremskrivningen, positioneringen af det talende jeg. Dette signaleres i det forhold at både stilen, sagsfremstillingen og henvendelsesformen er domineret af en personlig toning.

Martins *stil* er meget talesprogspræget. Genremæssigt ligner teksten en mellemting mellem den faglige hurtigskrivning og det personlige brev eller den lærerhenvendte logskrivning. Det viser sig for det første i interpunktionen hvor pauser er markeret af en slags 'pauseprikker' mens traditionelle tegn som komma, punktum og tankestreg stort set er fraværende; for det andet i talesprogsudtryk, gambitter ('vel', 'jo', 'altså', 'bevares!') og smiley; for det tredje i ufærdige sætninger der løber ud i tænkeprikker. Stilen signalerer i disrespekten for formalia både personligt nærvær, eksperimenterelyst og dristighed. *Sagsfremstillingen* er som allerede vist parafraserende, personligt tonet, såvel i begrebsbrugen som i analysen. *Henvendelsesformen* etablerer et indforstået samtalerum mellem skriverjeg og læser-/lærerdu, både gennem den direkte brug af 'du' i sidste passage og gennem referencen til Martins skriveudvikling. Martin positionerer således det skrivende jeg som en nærværende, sikker, uformel, men fagligt dristig og eksperimenterende skriver der er på analytisk indforstået niveau med lærerlæseren og også kan tillade sig at signalere kritik af denne for ikke tidligere at have gjort ham opmærksom på det problematiske ved talesprogstræk i opgaver. Han

markerer på langt mere raffineret måde end de to øvrige skrivere autoritet og selvsikkerhed som skriver. Den uformelle, personlige stil nedtoner det selv fremvisende som åbenlyst akademisk projekt, men fremviser på samme tid selvet som et originalt skriverjæg der sprænger normer og også hæver sig over den traditionelle summative relation mellem elev og lærer.

Analyserne af de tre begrundelser for udvælgelse af besvarelser viser at der her dokumenteres deklarativ viden af både tekstanalytisk og skrivefaglig art, samt kompetence i at omsætte denne viden i evaluerende metaanalyse af egne opgavetekster. Endvidere fremskrives der endnu et metareflekterende lag, nemlig en autoritativ skriveridentitet. Alle tre elever positionerer sig som skrivende og evaluerende selv med en vis autoritet, om end på forskellig måde og med forskellig vægt. Kun de to af eleverne evner at gennemføre en metareflekteret tekstanalyse af egen opgave, den ene i form af en omhyggelig og veldokumenteret analyse, den anden i form af en noget parafraserende og indforstået fremstilling der peger mere på skriveren end på teksten. De tre elever dokumenterer således alle at de har udviklet en skriveridentitet hvorudfra de kan forholde sig selvstændigt til egen skrivning. Kun to af eleverne kan siges at dokumentere skrivekompetence og evalueringskompetence.

Begrundelser for udvælgelse af refleksionsskrivning

Eleverne vedlagde i midtvejsportfolierne en *refleksionsskrivning*. Argumenterne for udvælgelse af refleksionsskrivningerne er interessante fordi eleverne her har skullet agere ud fra en åben instruktion der kan lægge op til både personlige og faglige begrundelser: » Vælg en refleksionsskrivning, der har betydet noget for dig, og forklar hvorfor.« Eleverne gav tre typer af begrundelser for deres udvælgelse af refleksionsskrivninger: enkelte henviste til refleksionsskrivningens *indholdsmæssige kvalitet*, nogle til dens *brugbarhed* fremover, og endelig henviste mange til dens *erfarings- eller erkendelsesværdi*.

Astrids begrundelse er et eksempel på fokuseringen på indholdsmæssig kvalitet. For hende har refleksionsskrivningen haft betydning fordi den gav et retvisende billede af hendes styrker og svagheder:

Jeg har valgt denne refleksionsskrivning, da jeg synes at den viser meget godt, hvad der er min styrke: at strukturere, og hvad det er jeg har svært ved: indledning og afslutning, hvilket er det jeg skal arbejde mest med at forbedre.

Også det følgende eksempel fokuserer på refleksionens indhold, men i kombination med dens funktion. Skriveren ser således refleksionens væsentligste funktion i at den understøtter arbejdet med de kommende opgaver:

Jeg har valgt mine »Refleksioner over sagprosastilen«, fordi jeg her føler at jeg får opstillet nogle klare fokuspunkter, jeg kan tage med i mine fremtidige stile. Dette mener jeg er et centralt punkt i ethvert skriveforløb og den vigtigste grund til at skrive stile [refleksioner? EK]: For at finde ud af, hvordan man kan gøre den næste bedre. Derudover føler jeg, at jeg har gjort fremskridt på begge punkter i min sagstil, hvilket er et tegn på at fokuseringen på 2 fokuspunkter har hjulpet mig til at forbedre den næste stil. Ud over dette føler jeg, at refleksionen tydeligt gengiver de problemer jeg havde med at fremskaffe tilstrækkelig dokumentation til formanalysen, uden at stilen blev for kedelig. Samtidig med dette giver den også et godt billede af, hvad jeg følte var vellykket – navnlig en selvstændig og kritisk tolkningside til teksten. (Dreng)

Et par elever fokuserer på refleksionen over den skriftlige årsprøve i 2.g fordi dens brugsværdi peger frem mod eksamen:

Den refleksion der har betydet mest for mig, var »refleksioner over skriftlig årsprøve«. Grunden til det er fordi, den skriftlige årsprøve skulle forstille at være som i en eksamenssituation. Derfor mener jeg at mine refleksioner over denne dag var vigtige, da jeg skal nå at arbejde med de negative sider inden jeg når eksamen. (Pige)

Flest elever henviser imidlertid til refleksionens betydning for deres udvikling som skrivere. De udvælger refleksionsskrivninger som repræsenterer en vigtig erfaring, et ryk i udvikling, en betydningsfuld skriveoplevelse:

Grunden til at jeg har valgt denne refleksionsskrivning er at jeg har rykket mig på et højere niveau, og derfor indset hvad der manglede i mine forrige stile. Der manglede en god disposition og en klar skriveidé. Fremover ved jeg hvordan jeg præcis skal lave en forarbejde (se vedlagte note om Tornerose) (Selma)

Jeg har valgt min refleksion over min »Gør rede for og diskuter«-stilen.

Der er en grund til det.. og det er det jeg skriver i punkt 1... »god dokumentation... jeg skriver i billeder – det gør argumentationen bedre, man kan se det for sig« Jeg har siden 1.g efter du gjorde mig bevidst om det.. været klar over at jeg var god til at skrive i billeder... en ting jeg altid har været dårlig til, er at argumentere... men med denne stil har jeg ligesom fået vendt min positive side så den fremmer min argumentation, min troværdighed... jeg anede ikke at de to ting nogensinde skulle få noget med hinanden at gøre.. men jeg kan nu drage endnu mere gavn af min evne til at skrive i billeder! Og det er vigtigt... specielt når min evne til at lave hårdtslående argumentation, ikke er / var min stærke side.. Derfor har jeg valgt denne refleksion... man kan sige det er lidt af en aha! oplevelse. (Martin)

Valget er – ikke overraskende – faldet på refleksionerne over »gør rede for / diskuter«-stilen. Gennem denne skrivning tog jeg nemlig en vigtig beslutning. Jeg besluttede at forsøge at skrive minimalistisk. Den sproglige økonomi havde drillet mig i alle mine stile hidtil, og jeg vidste ikke hvordan, jeg kunne komme de overflødige ord til livs, men jeg valgte at prøve at skrive minimalistisk, og det rykkede virkelige, og mine seneste stile er mine utvivlsomt bedste – og korteste. (Dreng)

Jeg har valgt min refleksionsskrivning om »gør rede for og diskuter«-stilen. Genren her siger mig så lidt, men alligevel fandt jeg emnet spændende og ville prøve at skrive her. Den største udfordring lå i redegørelsen, og takket være en mislæsning af teksten kom jeg frem til noget andet. Men mener nu endelig at have forstået at finde frem til det væsentligste i en tekst. Efter 2. udkast lavede jeg nemlig et 3. udkast, hvor jeg havde læst [elevnavn]'s redegørelse og derefter forstået pointen helt 100 procent. Så redegørelser skræmmer mig nok ikke så meget som de gjorde i starten af året. (Pige)

Begrundelserne viser hvilke formål eleverne så i refleksionsskrivningerne, nemlig på den ene side at fremskrive sig selv som lærende personer, og på den anden side at beskrive og reflektere over konkrete lærerfaringer. Herigennem får begrundelserne karakter af konstruerende refleksion (jf. ovenfor side 42). Udvalgelsen og begrundelsen generaliserer lærerfaringen og gør den til en brik i et større erfaringsmønster som skriver.

Hvordan ser portefolierne ud? En sammenfatning

Undersøgelsen af præsentationsportfolierne har vist stor spredning i *omfang* af tekster og præsentationsskrivninger der til en vis grad så ud til at korrelere med fagligt niveau sådan som det kom til udtryk i karakterer. Dette blev dokumenteret eksemplarisk gennem tre ud-

drag af præsentationsskrivninger hvor længde tydeligt forbandt sig med grad af kompleksitet, dybde og indsigt.

Der viste sig et mønster i udvælgelsen af teksttyper som for det første kunne fortolkes som et udsagn om skriftlig danskfaglighed. 75% af eleverne valgte at vedlægge en litterær analyse som deres mest vellykkede besvarelse, en opgavegenre som traditionelt til studentereksamen fravælges af de fleste. Grunden hertil var formentlig at tekstmaterialet til denne opgave var paralleltekster til læste tekster hvilket betød at eleverne havde baggrundsviden og tolkningsmodeller at støtte sig til og derfor kunne koncentrere sig om den skriftlige udfordring. For det andet kunne mønstret for tekstudvælgelse se ud til i et vist omfang at korrelere med køn og fagligt niveau. Syv piger, heriblandt klassens svageste pigeskrivere, valgte at vedlægge deres analyse og fortolkning af Tornerose. Her var dels tale om en relativt enkel tekst, dels om en tematik som kunne tale til piger. To uddrag af præsentationsskrivninger viser at opgaven evnede at udfordre såvel en af de allersvageste skrivere som en langt mere avanceret skriver, men også at den svage skriver kun evnede at dokumentere at hun var blevet bekræftet i sin skriveridentitet, mens den stærkere skriver dokumenterede at hun havde taget opgaven op som en faglig udfordring.

Undersøgelsen af elevernes begrundelser for udvælgelse af besvarelser viste at eleverne i disse refleksionstekster argumenterede med henvisning til to niveauer, nemlig på den ene side deres evne til at skrive gode tekster og på den anden side deres skrive- og evalueringsautoritet. Teksterne fremviste således en evaluerende analyse af egne opgavetekster, og igennem denne analyse positionerede eleverne et skrivende jeg med autoritativ skriveridentitet. De tre eksempler som blev analyseret, viste at den elev som tilhørte den svagest præsterende del af klassen, ikke var i stand til at argumentere for tekstkvalitet, men begrundede sit valg med sin positive oplevelse af skrivningen som en læreproces. Den elev som tilhørte midtergruppen, fremlagde en fagligt overbevisende og veldokumenteret analyse af den valgte besvarelse og positionerede sig i teksten som en person med autoritet til at vælge, begrunde og reflektere over egen skrivning. Den elev som tilhørte den højest præsterende tredjedel af klassen, positionerede sig i sin præsentationsskrivning meget markant som en uformel, eksperimenterende skriver der

kommunikerede med læreren på ligebyrdigt niveau. Analysen af egen tekst var som analyse betragtet skødesløs og parafraserende; den fik en indforstået status som en slags ekspertargument i argumentationen for hans faglige niveau.

Begrundelserne for udvælgelsen af opgavebesvarelsenerne tematiserede således primært forholdet mellem skriverautoritet og produktiv viden om tekstkvalitet. Begrundelserne for udvælgelse af refleksionskrivninger viste sig at tematisere tre aspekter: refleksionen som en god og dækkende tekst, refleksionen som værktøj for det kommende skrivearbejde eller refleksionen som bærer af en vigtig skrive- eller læringserfaring, med hovedvægt på den tredje, dvs. på refleksionen som medium for udvikling af skriveren. Begrundelserne konstruerede generaliserede læreerfaringer og derigennem skriveridentitet.

Sammenfattende har undersøgelsen af portefolierne vist hvorledes de overordnede mål for det skriftlige arbejde i praksis blev realiseret i forsøget. Læringsmålene for skrivning var

- *skrivekompetence*, forstået som en kombination af proces- og produktkompetence og evnen til at forbinde teori og praksis gennem refleksion,
- *selvevalueringskompetence*, byggende på analytisk refleksion over såvel produkter som skriveerfaringer og læreprocesser,
- *skriveridentitet*, forstået som et reflekteret billede af sig selv som et skrivende menneske hvori indgår aspekter som læringskompetence, selvrefleksion, evne til strategisk handlen, selvdisciplin og selvregulering, samarbejdskompetence og ansvarlighed.

Analysen har vist at portefolierne også i praksis dokumenterede disse læringsmål, og at niveauforskelle mellem eleverne manifesterede sig såvel i deres opgavetekster som i de reflekterende tekster i portefolierne. Midtvejsportfolierne rummede dels en opgavebesvarelse der blev vedlagt i to udkast, dels en refleksionsskrivning, samt endelig en præsentationsskrivning hvor udvælgelsen blev begrundet. Begrundelserne blev nærmere undersøgt, og de viste at eleverne her demonstrerede skrivefaglig viden og evne til at omsætte denne i analyse af deres egne tekster. Begrundelserne for kvalitet positionerede samtidig den skrivende selv som en person med autoritet over egen skrivning. Samlet dokumenterer

analysen af portfolioerne et komplekst og omfattende spektrum af skriftlighed og læring.

Refleksion som læringsmedium og didaktisk genre

Refleksion fungerede i portfolioforsøget som læringsmedium og didaktisk genre (jf. ovenfor side 82f.). 'Refleksion' refererer hos Juul Jensen til metaproceser hvor eleverne træder tre skridt tilbage og forholder sig til egne erfaringer, forløb og produkter (Juul Jensen 2004). 'Refleksion' er således et overbegræbet også for evalueringsaktivitet. Juul Jensen tog i 3.g refleksion op i klassen for at diskutere og udvikle den som genre. I december iværksatte hun en klasses Diskussion om refleksioner, og klassen udviklede et sæt af evalueringskriterier for den gode refleksion:

Den gode refleksion

3.x december 2003

1. En diskussion med sig selv
2. Formulering af ny erfaring:
 - Vellykkede elementer → ny stil
 - Fokuspunkter/forbedringer → ny stil
 - Genrebegrænsninger/muligheder
 - Hvorfor gjorde jeg, som jeg gjorde?

Når man fremhæver vellykkede elementer: Husk konkretiseringer: god åbning fordi...

Når man peger på forbedringer: Husk konkretiseringer, så meget man kan

Denne refleksionsmodel demonstrerer at refleksion er både proces og produkt (jf. Yancey 2002, ovenfor side 39). Proceselementet ligger i ord som 'diskussion' og 'formulering' samt i de grafiske pile. Det ligger også i dobbeltudtrykkene som i deres uafklarethed fastholder læsere i fortolkningsprocesser. Samtidig ses også produktaspektet, særligt i kravet om dokumentation. I modellen fremtræder refleksion dog i højere grad som en didaktisk genre end som en tekstgenre selv om den underforståede ramme for modellen er refleksionstekster (Juul Jensen 2004).

Også præsentationsskrivningerne blev i løbet af 3.g udviklet som genre, ikke i samarbejde med eleverne, men som et led i lærerens løbende didaktiske udvikling af portfolioprosjektet. Fra midtvejsportfolio til slutportfolio udvikler instruktionen sig således hen mod mere ekspliciterede genrekarakteristika. Instruktionen til slutportfolien angiver eksplicit hvilke sproghandlinger der skal bære elevernes præsentationsskrivning (jf. ovenfor side 187f.). Her er fokus i højere grad på produktet, dvs. på selve teksten, end på processen. Ud over nøglehandlingerne 'refleksion' og 'evaluering' indgår en række mere tekstorienterede sproghandlinger. Eleverne instrueres i at tænke på deres præsentation som ét langt argument, at karakterisere og generalisere samt at dokumentere deres analyse. Vægten er således her i højere grad på refleksion som tekstgenre, dvs. som produkt.

Refleksion forbinder proces og produkt, og det vil også sige privat og offentligt. De forskellige vægtninger af proces og produkt i de to typer af refleksioner afspejler deres grad af offentlighed. I de to refleksionstyper genfindes Yanceys skelnen mellem refleksioners forskellige funktioner i forhold til skrivning:

reflection-in-action, the process of reviewing and projecting and revising, which takes place within a composing event, and the associated texts

constructive reflection, the process of developing a cumulative, multi-selved, multi-voiced identity, which takes place between and among composing events, and the associated texts

reflection-in-presentation, the process of articulating the relationships between and among the multiple variables of writing and the writer in a specific context for a specific audience, and the associated texts (Yancey 2002: 14f., jf. ovenfor side 40).

'Den gode refleksion' som klassen opstillede model for, er *refleksion-i-handling*. Her knytter refleksion sig til processen omkring en enkelt opgave. Den kaster et blik tilbage (»reviewing«) i overvejelser over vellykkede elementer, genrebegrænsninger og »hvorfor gjorde jeg som jeg gjorde«. Den retter på det grundlag blikket fremad (»projecting«) mod næste skriveproces, indikeret af pilene, og den sætter endelig fokus på lærearbejdet i den konkrete opgave (»revising«) gennem kravet om dokumentation af vellykkede elementer og i fokuseringen på mulige forbedringer.

Refleksioner-i-handling er procesorienterede og i den forstand 'private' at de ikke underlægges bedømmelse. De er medier for udvikling af professionel ekspertise i skrivning, siger Yancey, fordi de tvinger til at anlægge ikke bare en skri-versynsvinkel, men også læserens synsvinkel på den fremvoksende tekst (jf. ovenfor side 40f.). Det ligger i selve projektet, kravet om at anlægge et analytisk metaperspektiv på teksten, og det signaleres i ordet 'vellykket' der som retorisk nøgleord sætter fokus på læserperspektivet.

Nedenfor er et eksempel på en refleksionsskrivning af den type som klassen skrev indtil midt i 3.g, og som var erfaringsgrundlaget for opstillingen af modellen for 'Den gode refleksion'. Refleksionen fremtræder i meget beskeden grad som 'tekst' i ordets traditionelle betydning, dvs. som sammenhængende fremstilling. Genren ligger tættere op ad udfyldning af et spørgeskema. Juul Jensens begrundelse for at tage refleksionerne op til diskussion i klassen var netop at hun ønskede at ændre denne praksis og træne elevernes selvstændige formuleringsevne i denne genre (Juul Jensen 2004: 4), og det er oplagt at dette i højere grad kan finde sted når eleverne skal skrive ud fra en mere generel og selvformuleret genrematrix.

Refleksionen rummer i koncentreret sproglig form de karakteristiske aspekter i refleksion-i-handling. Der ses tilbage og frem, og denne gensidige bevægelse indebærer også konkrete overvejelser over tekstforbedring. Overvejelserne over opgavebesvarelsen og skriveprocessen konstruerer først og fremmest skriveren som ekspert på sin egen skrivning og på sin skriveudvikling fremover. Lærerresponsen retter sig mod og understøtter skriveren og hans refleksionsniveau.

Refleksioner over sagprosa-stilen

Navn: [redacted], 3x
 Dato: 19/11 003

1. Hvad lykkedes godt for dig?

- At komme godt ind på genret/træktere
- gribe hånd om det væsentligste i teksten

2. Hvad havde du størst vanskeligheder ved?

Jeg er enig med dig når du foreslår en klarere skelnen mellem 1. del (redegørelse) og 2. del
 Jeg havde nemlig lidt på fornemmelsen at selve strukturen var lidt rodet i denne stil...

3. Denne gang havde vi ikke udarbejdet et egentligt responsark. Til gengæld havde vi lavet en sagprosaværktøjskasse. Hvordan fungerede den? I forhold til et responsark? Hvad brugte du den til?

Jeg vil sige at jeg er mere til ideen om at lave rettelser i selve stilen (+ selvfølgelig en værktøjskasse/responsark som rettesnor/guide). Derved kan man give en bedre og bredere respons. Jeg har også lettere ved at sidde med selve stilen, så det er der (+indhold) jeg fokuserer 100% på...

Fint du er bendst om hvad der fungerer bedst for dig.

4. På grund af aflysninger og meget andet godt gik der kuk i responsgivningen, så I har fået respons på forskellig vis denne gang. Hvordan fik du respons: af hvem, hvornår? Hvordan fungerede responsen for dig?

Jeg modtog respons af Peter Lør. d. 1/11 003 og af dig på 1. og 2. udkast
 - Peter havde rettet en smule i selve teksten og vi snakkede så "om alt det andet" ved siden af
 - har ikke modtaget respons fra Jonas endnu
 - jeg fik først af dig til sidst, og det glæder mig at jeg har

5. Hvad er den vigtigste erfaring du kan tage med dig fra denne skriveopgave?

Strukturering og skelnen mellem afsnit
 eks. redegørelsesdel/analyse del
 at sætte sig i læserens sted
 - "selvkorrektur"/selvkritisk overfor skriveproduktet

Centrale fokus-punkter at tage med dig

ingen lige p.t.

er dog mest til respons på 1. udkast af dig - det synes jeg selv, jeg får mest ud af!

6. Andre kommentarer:

ingen lige p.t.

Yancey hævder at refleksion-i-handling understøtter skriverens udvikling af fire former for viden: selv-viden, indholdsviden, opgaveviden og dømmekraft (Yancey 2002: 44f., jf. ovenfor side 42). *Selv-viden* indebærer ifølge Yancey viden om egen praksis, egne ritualer, strategier og erfaringer som skriver. *Selv-viden* er for så vidt hovedtemaet i elevens refleksion eftersom tre af spørgsmålene retter sig mod praksis, strategier og erfaringer med responsgivning, responsarbejdet generelt samt fremtidige opgaver. Eleven tager

udfordringen op og træder frem med både konkrete og generaliserende meldinger om sin egen foretrukne praksis og om sin strategi for kommende opgaver. Også *opgaveviden* der dokumenteres i et veludviklet sprog om skriveprocesser og skrivning, demonstreres i refleksionen. Følgende begreber og udtryk optræder: 'genretrækene', 'redegør', 'struktur', 'værktøjskasse', 'respons', 'genre', 'strukturering', 'afsnit', 'redegørelsesdel/analysedel', 'sætte sig i læserens sted', 'selvkorrektur'.

Derimod savnes *indholdsviden* der henviser til den indsigt som stofbehandling i en skriveopgave fører med sig, og som kan uddybes i refleksioner. Indhold tematiseres ikke direkte i instruktionsspørgsmålene, men kunne for så vidt godt indgå i svarene på de to første spørgsmål. Eleven tager imidlertid slet ikke indholdsspørgsmål op. Heller ikke i modellen for 'Den gode refleksion' tematiseres indhold direkte, men her kan spørgsmålet »Hvorfor gjorde jeg, som jeg gjorde« måske også åbne for refleksioner over indholdsspørgsmål.

Den fjerde form for viden som ifølge Yancey udvikles i refleksioner, er *dømmekraft*. Dømmekraft er essensen af ekspertise og er dermed i en vis forstand overordnet i forhold til de øvrige tre former for viden. Dømmekraft indebærer evne til analyse og kritisk vurdering af egen skrivning. Det overordnede perspektiv herfor er at man kan analysere sig selv som en sproglig konstruktion. Det vil sige at man har erfaret at man som skriver positionerer sig forskelligt i forskellige tekster og til tider i forskellige dele af den samme tekst. I den foreliggende refleksionstekst kan man nok lokalisere elevens evne til at analysere og kritisk vurdere den konkrete opgavebesvarelse, men ikke dømmekraft i den mere overordnede betydning. Igen hænger det sammen med instruktionsspørgsmålene der fastholder perspektivet til den konkrete opgavebesvarelse.

Yancey mener at refleksioner-i-handling bidrager til at gøre klasseværelset til et rum for en mangfoldighed af intertekstualitet:

Reflection-in-action helps make the classroom a place for multiple intertextuality – not only the Bakhtinian intertextuality of texts, but also the Vygotskyian intertextuality of contexts that students bring with them. (Yancey 2002: 47)

Den bredere kontekst som bringes ind i den konkrete refleksion, er elevens arbejdssituation med skrive- og responsarbejde: »jeg havde

nemlig lidt på fornemmelsen«, »jeg har også lettere ved at sidde med selve stilen«, »Jeg modtog respons af Peter lør. d. 1.11.03«, »Peter havde rettet en smule i teksten, og vi snakkede så 'om alt det andet' ved siden af«. Intertekstualitet i Bakhtinsk forstand er der ikke tale om, primært fordi indholdet ikke tematiseres.

Sammenfattende realiserer den foreliggende refleksion-i-handling en noget smallere udgave af den didaktiske genre som Yancey beskriver (og som hos Yancey er udviklet på universitetsniveau). Refleksionsteksten er mht. temaer eksemplarisk for de refleksioner-i-handling som findes i mit materiale; mht. omfang er den blandt de mere fyldige. Den løbende refleksionsskrivning i forsøget var primært fokuseret på konkrete opgaveerfaringer og proceserfaringer, og de tematiserede formtræk, men ikke indholdsspørgsmål. De fungerede som et bindeled mellem privat og offentligt, dvs. mellem skriverens værkstedserfaringer og de opgavebesvarelser som de handlede om, og de etablerede et tekstrum for personliggjort skrivefaglig viden og dermed for skrivefaglig identitet og ekspertise. De fungerede således som bindeled mellem teori og praksis, dvs. som personlige 'oversættelser' af deklarativ skrivefaglig viden rettet mod procedureerfaringer og kommende skriveudfordringer.

Konstruerende refleksion er hos Yancey den generaliserede, kumulerede skriveridentitet der dannes gennem refleksion-i-handling over tid. Konstruerende refleksion generaliserer skrivererfaring til en form for prototypiske modeller som kan afprøves i nye retoriske situationer. Samtidig konstruerer den også et skrivende selv der kan betragte sig selv og generalisere sin udviklingserfaring til læringsmønstre. Denne type refleksion konstruerer skriveridentitet (jf. ovenfor s. 42f.).

Der initieres ikke i portfolioforsøget refleksionsopgaver rettet mod dette metaniveau, men det indgår som et aspekt af elevernes præsentationsskrivninger i portfolioerne, dvs. af elevernes refleksioner-i-præsentation som undersøges nedenfor. Derudover er eleverne imidlertid gennem mit forskningsprojekt blevet udfordret til at forholde sig generaliserende til sig selv som skrivere. De interview som blev gennemført med fire udvalgte elever, frembringer konstruerende refleksion (se ovenfor side 94ff.). Fælles for de fire elever er netop et højt niveau af bevidsthed om sig selv som skrivere der inkluderer begge de to dimensioner som nævnes ovenfor. De beret-

ter om danskundervisningen som en proces der har udviklet viden om og *generelle strategier for skrivning*, dvs. prototypiske modeller der vil kunne afprøves i nye retoriske situationer, hvad enten der som hos Astrid og Selma peges ud over skolens skriveopgaver, eller der som hos Thomas og Martin i højere grad reflekteres inden for det skolefaglige rum. Et andet fælles træk er metarefleksionen over egen udvikling som skrivere, ikke bare som en konstatering, men som refleksion over *mønstre for udvikling og læring*. I de fire portrætter kan læses fire meget forskellige skriveridentiteter med hver deres markerede særpræg, og det kan i sig selv ses som et fælles og karakteristisk træk, at danskundervisningen for de fire elever har været katalysator for disse fagligt reflekterede og på samme tid *markant individualiserede skriveridentiteter*. Uanset om Thomas' og Martins umiddelbare perspektiv ikke aktivt rækker ud mod fremtidige studier, arbejdsliv og hverdagsliv, gælder det tydeligvis også for de to drenge at de har gjort skriveerfaringer og konstrueret skriveridentiteter som har et videre kompetence- og dannelsesperspektiv.

Tilsvarende, om end selvfølgelig langt mindre udfoldede, konstruerende refleksioner ses hos de øvrige elever i klassens spørgekemabesvarelse fra september 2003. Her fik eleverne indledende følgende udspil: »Fortæl om dig selv som skriver« og »Hvad har danskundervisningen i gymnasiet betydet for din opfattelse af dig selv som skriver?«. De tre fællestræk som ses i de fire interviewede elevers selvbeskrivelser, genfindes også her. Eleverne generaliserer skrivestrategier, de reflekterer over udvikling og udviklingsmønstre, og de fremtræder, selv i denne korte form, med en individualiseret skriverprofil (jf. også citatsamlingen side 142).

Herudover kan der, også med henvisning til de fire interviewede elever, ses kønsbetingede særpræg. Et vigtigt tema hos drengene er lyststyring set i modsætning til disciplinering og deraf følgende professionalisering. Drengene har et legende forhold til skrivning. De kan lide at skrive når emnet interesserer dem, eller de kan lide dele af skriveprocessen, men netop på grund af den stærke lyststyring opleves krav og retningslinjer potentielt som tvang og disciplinering, og det kræver vilje og selvkontrol at skrive når lysten ikke er der. Den selvkontrol og selvregulering har danskundervisningen imidlertid understøttet dem i at udvikle, og de ser, uden at bruge betegnelsen, sig selv som mere professionelle skrivere end tidligere:

[Fortæl om dig selv som skriver] Jeg kan egentlig ret godt lide at skrive, dog kniber det med tålmodigheden, når man skal gå tilbage og forbedre tekster.

Det jeg rigtig godt kan lide er at fatte pennen og så bare skrive derud af. Simpelthen at putte alt det man tænker ned på papir. Hvad end det er skolearbejde eller ej, så gør det jo, at man får tænkt det hele igennem.

Dette bliver naturligvis nemt ustruktureret, og jeg har ikke noget problem med at gå tilbage og lave struktur, men at vende tilbage og lave rettelser og forbedringer er en kedelig tjans, som nogle gange bare må gøres.

[Hvad har danskundervisningen i gymnasiet betydet for din opfattelse af dig selv som skriver?] Skrivning er blevet til en længere proces, og jeg har indset, at det er nødvendigt at vende tilbage til tekster på forskellige tidspunkter og med forskellige synspunkter og forholde sig kritisk til dem. Fremfor blot at godtage hvad man har skrevet i 1. omgang. (Dreng)

[Fortæl om dig selv som skriver] Jeg skriver en del i det daglige. Dels er der jo lektier, men udover det benytter jeg også det skriftlige i forbindelse med computer-relaterede ting (e-mail, MSN messenger (chat), debatfora etc.) Jeg har altid godt kunne li' at skrive og jeg har (i de fleste tilfælde) nemmere ved at udtrykke mig på skrift, end i ord.

[Hvad har danskundervisningen i gymnasiet betydet for din opfattelse af dig selv som skriver?] Jeg er blevet mere bevidst om selve processen fra ufuldstændigt til fuldstændigt skriveprodukt og jeg er blevet bedre til at fatte mig i korthed. (Dreng)

[Fortæl om dig selv som skriver] Min skrive interesse afhænger meget af emnet og genren jeg skal skrive indenfor. Så snart jeg har en interesse samt en mening jeg gerne vil have ud til mine læsere kører det på skinner. Er lysten der ikke har jeg tit svært ved at komme på noget at skrive. Dog kan det altid hjælpe at holde en pause eller lave noget forarbejde.

[Hvad har danskundervisningen i gymnasiet betydet for din opfattelse af dig selv som skriver?] Jeg er blevet mere bevidst om mine egne holdninger og har lært at formidle dem. Så længe man vil kan man få alt ud... (Dreng)

[Fortæl om dig selv som skriver] Hvorvidt skrivning er interessant handler for mig meget om genren og emnet. Jo større mulighed der er for selv at ligge sin egen vinkel på emnet jo større er interessen. Dette fører naturligvis også til et bedre produkt. Modsætningen til dette, et meget fast tilrettelagt oplæg der omhandler et uinteressant emne, kan være meget svært at behandle konstruktivt og resultatet bliver også ofte derefter. Dog er en grundlæggende definition af emne/genre en god ting.

[Hvad har danskundervisningen i gymnasiet betydet for din opfattelse af dig selv som skriver?] Jeg mener selv at jeg er blevet bedre til at behandle ting jeg ikke finder specielt interessante og opnå et godt resultat på trods af dette. Derudover er jeg blevet mere bevidst om forskellige sproglige virkemidler. (Dreng)

Hos pigerne genfindes for så vidt tilsvarende temaer, men de får gennemgående en anden vægtning. Flere piger end drenge beskriver sig selv som skrivende personer også uden for skolen. Hos pigerne er skrivelyst ikke i modsætning til det der forlanges i danskundervisningen. Lysten følger med, og de nye krav forbindes ikke med tvang og modvilje, men med en positivt ladet oplevelse af læring og udvikling.

[Fortæl om dig selv som skriver] Jeg kan godt lide, at skrive og det har jeg altid kunne. I folkeskolen har jeg også elsket at skrive. Det er lidt hen ad man kommer over i en anden »verden« når man skriver. Man kan komme af med nogle tanker. Ex. den sidste stil vi skrev i 3g; her var der noget om ære og vold – og det var det jeg havde tænkt på i lang tid. Så det »hjalp« et eller andet sted, at så kunne diskutere det igennem. Når sådan en stil er mulig elsker jeg det. Kan nemlig skrive side op og side ned, plus at det så tit er at man funderer længe over det.

[Hvad har danskundervisningen i gymnasiet betydet for din opfattelse af dig selv som skriver?] Hvis man tager det fra folkeskolen til 1.g, så er den blevet seriøs!! Gennem de 3 år på gymnasiet er den blevet mere »fast« og den siger mere. Der er mere en pointe i det der bliver skrevet – og dog er der én stil fra 1g jeg mener er den bedste stil hidtil. Det har vel også med genren & emnet at gøre... Men alt i alt mere seriøs, alvorlig & fastere rammer. (Pige)

[Fortæl om dig selv som skriver] Jeg vil ikke sige at jeg er den kommende forfatter, fordi jeg er ikke den type som sidder i fritiden og laver min egne historier m.m. Jeg kan dog godt lide at skrive stile som vi har fået for i skolen.

[Hvad har danskundervisningen i gymnasiet betydet for din opfattelse af dig selv som skriver?] Jeg aldrig rigtig brudt mig om at skrive stile før jeg startede i gymnasiet. Dette hænger nok sammen med at jeg nu kan se at jeg udvikler mig – at jeg bliver bedre og bedre til at skrive stile. (Pige)

[Fortæl om dig selv som skriver] Da vi startede i 1.g, var jeg ikke så god til at skrive. Det var meget overfladisk det jeg skrev, og det jeg skrev havde derfor ikke dybde.

Det er jeg blevet bedre til og jeg tænker anderledes når jeg sætter mig ned og begynder at skrive. Jeg tør tage flere chancer, for hvis det ikke virker, kan jeg forbedre det eller helt fjerne det i anden omgang.

[Hvad har danskundervisningen i gymnasiet betydet for din opfattelse af dig selv som skriver?] Jeg er blevet mere sikker, og især gennem 2.g. Jeg ved hvad jeg kan og ikke kan. Derfor ved jeg også hvad jeg skal arbejde med. En stor fordel. (Pige)

[Fortæl om dig selv som skriver] Jeg har altid godt kunne li' at skrive,

især i hånden. Jeg har altid godt kunne li' at skrive i dansk, især hvis det handlede om kærlighed, ensomhed osv., for de ting interesserer mig. Jeg vil altid elske at skrive for nogle gange kan man komme i godt humør af det.

[Hvad har danskundervisningen i gymnasiet betydet for din opfattelse af dig selv som skriver?] Den har betydet en del. Nu var det ikke mere fristile man skulle skrive, men blev nød til at skrive en stil selvom man ikke bryder sig om den, selvom der er forskellige at vælge imellem. Men det har helt klart hjulpet til jeg har fået større viden på nogle områder som jeg aldrig har beskæftiget mig med før. (Pige)

Refleksion-i-præsentation har en dobbelt natur, siger Yancey, idet den omsætter den indadvendte, konstruerende refleksion til en offentlig, repræsentativ kontekst (Yancey 2002: 70, jf. ovenfor side 43ff.). Refleksion-i-præsentation skal tilfredsstillende både skriveren og en vurderende læser. Med et evalueringsteoretisk begrebsapparat omsættes her en formativt orienteret til en summativt orienteret selvpræsentation.

Som genrekontekst har refleksion-i-præsentation til den ene side den dialogiske, procesorienterede, ikke-akademiske refleksion-i-handling og til den anden side den akademiske, produktorienterede opgaveskrivning som den udfoldes i en eksamenssituation. I den foreliggende version af refleksion-i-præsentation hvor refleksionen skal læses og bedømmes af klassens egen lærer, er graden af akademisk formalitet bestemt gennem kulturel praksis, og genren er ikke så kontrolleret som den formentlig ville være hvis portfolierne skulle bedømmes af fremmede censorer. Dette ses dokumenteret i de tre uddrag af midtvejspræsentationerne ovenfor som er meget forskellige på dette punkt (se side 196ff.). Selvbiografien tilbyder sig som genremodel for refleksion-i-præsentation fordi denne etablerer en tilsvarende produktiv spænding mellem det faktiske (skrivende) selv og det repræsenterede selv (Yancey 2002: 71ff.). Samtidig fastholder selvbiografien som genremodel rummelighed i genreudfyldningen. Selvbiografier formes også stilistisk af den skrivendes personlighed.

Yancey opstiller på grundlag af sine studier en række retoriske træk som forventes og værdsættes i genren:

- Teksten introduceres ved at påkalde en erfaringskontekst eller en klassekontekst.

- Den taler om tidligere selv'er som en måde at forstå det aktuelle selv.
- Den bruger metaforik som et middel til at udforske forhold.
- Den evaluerer eget arbejde eller læring.
- Den påkalder af egen drift andre kontekster som et middel til at forstå og forklare.
- Den retter opmærksomheden mod sprækker og forbindelser som to midler til at syntetisere, relativere og reflektere.
- Den svarer på spørgsmålet »hvad har jeg lært?« med lige så megen vægt på jeget som på det lærte. (Op.cit: 95)

Disse kvalitetstræk peger på et skrivende jeg der evner at omsætte skriveerfaring og refleksion i en selvbiografisk tekst der både er reflekterende og orienteret mod læseren, og som evner at gøre denne dobbelthed produktiv som en indre spænding i teksten. Teksten skal på den ene side vise den indre sammenhæng i skriverjeg og skriveerfaring ved at påkalde egen skrivehistorie og andre kontekster, ved gennem metaforer at udforske både kognitive, affektive og æstetiske sider af skriveridentiten og ved at kunne reflektere analytisk over konflikter og modsigelser. Og på den anden side skal den være retorisk bevidst og tage læseren/bedømmeren i betragtning ved at eksplicitere forudsætninger og selvfølgeligheder og ved at sikre sig at metaforer og kontekstualiseringer også fungerer som tolkningsnøgler for læseren.

I det følgende analyseres præsentationsskrivningerne i de afsluttende portefolier fra de fire interviewede elever som tidligere er blevet præsenteret. Yanceys kvalitetskriterier ligger til grund for analyserne og fremdrages afsluttende som et kvalitetsperspektiv. Ved at trække netop disse fire elevers præsentationsskrivninger ind som cases bliver det muligt at sætte skrivningerne i perspektiv til den selvpræsentation som eleverne gav i interviewene, og på den måde danne et mere nuanceret billede af samspillet mellem portfolioundervisning og udvikling af skriveridentiteter.

Astrids afsluttende præsentationsskrivning

Astrids afsluttende præsentationsskrivning er fire sider lang. Den er disponeret efter instruktionens vejledende spørgsmål, med hovedoverskrifterne »Skriveudvikling« og »Evaluering af skriveundervis-

ningen«. Afsnittet »Skriveudvikling« er inddelt i fire underafsnit. Grafisk fremtræder teksten neutral, diskret og akademisk. Stilen er præget af sproglig økonomi og begrebslig præcision. Der er anvendes et stort skrivefagligt ordforråd. Sprog og tegnsætning er korrekt.

Astrids første underoverskrift er »Mig som skriver i dag«. Overskriften henviser til instruktionsskrivelsens lidt længere overskrift, men samtidig sender den en intertekstuel reference til den allerførste refleksionsskrivning som klassen blev sat til at skrive i 1.g under titlen »Mig og dansk«. Referencerammen for dette første afsnit er Astrids udvikling som skriver gennem de tre år i gymnasiet.

Afsnittet »Mig som skriver i dag« begynder: »Jeg synes, at jeg har lært meget om at skrive i de tre år her i gymnasiet.« Efterfølgende opregnes de vigtigste aspekter af denne læring, og der henvises som dokumentation til vedlagte tekster. Dernæst opregner Astrid sine styrker som skriver under punkterne: »genrebevidsthed«, »at skrive korrekt«, »at lytte til den respons jeg får og benytte mig af den«, og »at strukturere en tekst således, at den fremstår klar for læseren«. Disse fokuspunkter udfoldes nærmere og dokumenteres med konkrete henvisninger til vedlagte tekster. Som afslutning på afsnittet fremdrager Astrid sit tidligere skrivervselv i folkeskolen og belyser sin udvikling med dette som linse. I folkeskolen var hun næsten bange for at skrive, men i dag går processen langt nemmere, og hvis hun har problemer med at komme i gang, har hun en række metoder som hun kan trække på. Afsnittet slutter:

Alt i alt vil jeg sige, at jeg i dag har en god viden om det at skrive tekster og derfor har fået et godt redskab til at henvende mig til omverdenen, hvis jeg har noget på hjerte. Jeg er således godt rustet til at fortsætte videre i uddannelsessystemet.

Til det næste underafsnit bruger Astrid instruktionsskrivelsens overskrift direkte: »Hvordan jeg er kommet hertil«. Her trækker hun to erfaringer fra skriveundervisningen frem hvor det »virkelig rykkede«. I 1.g lærte hun gennem respons at omsætte en mekanisk opdelt tekst til en sammenhængende tekst, og i 2.g gik det pludselig »som et lys« op for hende hvad et essay var for en genre. Hun fremhæver responsen som det moment hun har lært mest igennem, men fremhæver også refleksionsskrivningerne som frugtbare.

I afsnittet »Strategier for studentereksamen« fremdrager Astrid de samme fokuspunkter som hun nævnte i første afsnit: »have styr på genrerne« og »skrive korrekt og forståeligt«. Hun vil sørge for at sætte tid af til korrekturlæsning og »få disse ting helt på plads og dermed hæve stilen en tand.« Strukturen er næsten det vigtigste, signalerer hun:

Sidst men ikke mindst må jeg sørge for at strukturen er i orden. En ordentlig struktur tydeliggør budskabet for læseren. Strukturen bliver bedst, hvis jeg laver mig en plan til at starte med, hvor jeg i stikord skriver ned, hvilke afsnit eller eksempler jeg vil have med. Det vil derfor være en god ide, at jeg tager mig lidt tid til at lave et ordentligt forarbejde, selvom der ikke er så meget af den.

Sidste del af dette afsnit handler om Astrids problemer med den korte tidsramme for den skriftlige studentereksamen. Hun er vant til at bruge lang tid til research og øvrig forberedelse af sine opgaver, og det savner hun ved eksamen.

I afsnittet »Standpunkt« argumenterer Astrid for sit faglige niveau. Hun mener at de gode generelle skrivekompetencer og den læringskompetence som hun har beskrevet og dokumenteret i præsentationsskrivningen, taler for 11, men at de seneste stile ikke lever op til dette niveau og snarere ligger til et lille 10-tal. Hun føler sig ikke sikker nok i bedømmelseskriterierne til at afgøre hvad der tæller mest: »En samlet karakter, synes jeg, er svær at give, da jeg ikke ved, hvad der skal lægges mest vægt på.«

I den anden og afsluttende hoveddel af præsentationsskrivningen evaluerer Astrid skriveundervisningen. Hun synes at skriveundervisningen i 3.g har fungeret godt, og markerer at hun selv er nået til klarhed om sin opgavegenrepræference, men også har erkendt at det »i den sidste ende handler mere om, om den pågældende tekst siger mig noget.« Hun slutter med at gøre rede for hvordan hun har brugt skriveundervisningen i andre fag, og senest i 3. årsopgaven i historie/filosofi.

Et dominerende metaforisk udtryk i Astrids tekst er »at have *styr* på«. Også udtryk som »at sørge for at strukturen er *i orden*«, »at lave et *ordentlig* forarbejde« kan fremhæves. Astrid er en skriver der lægger vægt på grundighed, forberedelse, struktur og kontrol og har det

dårligt når vilkårene forhindrer hende i at udfolde disse træk. Hun føler sig »godt rustet« til fremtidig uddannelse og sætter herigennem sin skrivekompetence ind i en større fremtidig kontekst. Hendes selvanalyse lever op til disse karaktertræk. Hun fastholder både sammenhænge og problemer: hun ser eksempelvis respons som det aspekt hun har lært mest ved, men samtidig har hun savnet lærerrespons på første udkast i det sidste halvår; tilsvarende analyserer hun sit standpunkt med sans for både styrker og svagheder. Astrids præsentationsskrivning demonstrerer at hun er en ressourcestærk, omhyggelig og kompetent skriver med såvel skrivefaglig viden som selvindsigt.

Astrids præsentationsskrivning virker sammenhængende indadtil i den selvbiografiske historie der skitseres, i den metaforiske konstruktion af det skrivende selv og i den afbalancerede selvanalyse. Den orienterer sig mod læseren i den omhyggelige og ekspliciterede strukturering af teksten og i den velovervejede aflevering af den endelige bedømmerautoritet til læreren som bedømmer. Konfliktpotentialet i den uforudsigelige eksamenssituation inddæmnes med konkrete strategier, men også med det større perspektiv i en fremtidig uddannelsessituation. Den produktive spænding i Astrids selvpræsentation ligger netop i spillet mellem den styring og kontrol som hun selv kan udøve, og den uforudsigelighed der er en trussel (eksamen), men som også kan være et potentiale for at sprænge grænser – som i lærer erfaringen der kom »som et lys« til hende.

Thomas' afsluttende præsentationsskrivning

Thomas' afsluttende præsentationsskrivning er to sider lang. Den er disponeret efter instruktionens vejledende spørgsmål, men uden opdelingen i to hoveddele. Grafisk fremtræder teksten kompakt, men med klart markerede rubrikker og luft mellem afsnittene. Stilen markerer muligvis et vist ubehag i forhold til selvpræsentationsprojektet, således veksles der mellem »jeg« og »man«, og en ligefrem, personlig stil veksler med en mere distancerende, akademisk sprogbrug. Ellers er den kontant og direkte. Tegnsætningen virker tilfældig, og der er en del sproglige småfejl. Der er et vist skrivefagligt ordforråd, men også nogen fattigdom og usikkerhed i begrebsbrug.

Thomas indleder:

Jeg vil betegne mig selv som en 'glad' skriver. Det skal forstås på den måde at glæden hos mig kommer til udtryk i de skrivninger hvor jeg finder interessen størst. En glæde som jeg selv synes kan ses i de stile som jeg har skrevet gennem disse 3 år. Jeg har dog lært, også at skrive om emner som jeg ikke fandt lige så fornøjelige som andre, da det udvikler mig på det teoretiske plan, omkring de forskellige måder som man kan skrive på til en skriftlig eksamen.

Han fremhæver billedsproget som sin særlige styrke. I tilbageblik på sin udvikling nævner han at han i gymnasiet har fået indblik i andet end »folkeskolestilsskrivning« hvor der »skal beskrives og berettes noget«, og at han nu kan »reflektere og diskutere, samt sætte ting i perspektiv«. Han henviser til »skrivemappens kvaliteter« som for ham dækker skriveundervisningens fokus på udvikling og respons. Som dokumentation vedlægger han en stil fra 1.g hvor han havde misforstået genren, samt en refleksionsskrivning der skal vise hvor dårligt responsen fungerede i 1.g.

Thomas ved ikke helt hvordan han vil »angribe« studentereksamen, men satser på at finde en tekst der »fanger« ham. Hvis han ikke lige har »gnisten«, kan det nemt gå dårligt, men han er optimist.

Under overskriften »Standpunkt« skriver Thomas:

Karakterer er ikke min stærke side, da jeg synes at der er mange udenomsfaktorer, der kan spille ind, samt den lille finurlige ting, held. Men når det nu er påkrævet, og jeg ser på de ting som vi skal vurdere ud fra, vil jeg da mene at jeg er en skriver til en karakter som lyder på en 8-9 stykker. Men det er jo op til dig at vurdere.

Han går derefter vurderingskriterierne igennem og argumenterer for at han i rimelig grad lever op til dem. Han tager forbehold på ét punkt. Thomas føler ikke at han er en sikker bedømmer af kvalitet, men afviser også at det kan kræves af ham:

Min bevidsthed omkring gode tekster er jo en smagssag, så jeg mener ikke at det skal være det mest betydende i karaktergivningen, da man selvfølgelig ikke med vilje laver en dårlig stil, men prøver at få det mest optimale ud af det.

Han tilkendegiver afsluttende at han opfatter sig som en »habil skriver, som kan udtrykke mig klarere end før«.

I evalueringen af skriveundervisningen udtrykker Thomas tilfredshed med forløbet. Han skriver at han bruger skriveerfaringerne fra dansk i samfundsfag hvor de fleste opgaver er »gør rede for og diskuter«. Han slutter:

Men ellers er det noget som man benytter sig af i det daglige, og som er til stor gavn, og noget som jeg personligt sætter stor pris på.

De metaforiske udtryk der træder frem i Thomas' præsentations-skrivning, signalerer konflikt. På den ene side en »'glad' skriver«, på den anden side truslen om manglende »gnist« hvis emnet og teksten ikke »fanger« ham. Han har ingen kontrol over sin skrivning hvis emnet ikke fanger ham. Derfor har han heller ingen strategi for studentereksamen. Tilsvarende signalerer han afmagt over for evalueringskravene. Han ser karaktergivning som et spørgsmål om held, og han ser bevidsthed om gode tekster som en subjektiv smagssag. Thomas mener imidlertid generelt at han er en habil skriver, og han markerer at denne kompetence er ham til glæde i det daglige. Han henviser dog ikke undervejs til konkret dokumentation for sin aktuelle kompetence og konkretiserer heller ikke hvordan han bringer skrivningen ind i sin hverdagskontekst.

Thomas' skriverjeg fremstår blufærdigt og udsat. Det understøttes hverken af udviklingshistorien eller af andre erfaringskontekster, men står direkte konfronteret med årskarakter og eksamen. Den skrivefaglige viden som han hævder at have tilegnet sig, virker ikke integreret som en autoritet i det selvbillede han skriver frem. Teksten virker genreusikker. På den ene side er den indforstået og dialogisk i sin henvendelsesform, og på den anden side sine steder tilbagetrukket bag et »man«. Metaforikken fortæller imidlertid nok historien om en skriver der er afhængig af at blive 'fanget' af stoffet for at kunne skrive, men også om glæde og gnist når det lykkes. Der er ingen analytisk strategi for at overkomme problemet. Der er en spænding mellem den manglende kontrol hos det skrivende jeg og den glade og habile skriver som præsenteres, og selv om der mangler løsningsstrategier, producerer spændingen bredde i selvportrættet. Man tror som læser på begge sider af skriveridentiteten.

Selmas afsluttende præsentationsskrivning

Selmas afsluttende præsentationsskrivning er fire sider lang. Den

er disponeret efter instruktionens vejledende spørgsmål, men uden overskrifter på de første to afsnit der blot er markeret med numre. Grafisk fremtræder teksten overskuelig og nydelig, med en vis optagethed af æstetik. Hovedoverskriften »Afsluttende evalueringssmappe« er sat op med en håndskriftslignende skrifttype, og som 'bullets' bruges tofarvede pile. Stilen er personlig og uformel, med talesprogstræk. Der er et ret stort skrivefagligt ordforråd. Teksten er temmelig korrekt, med enkelte forkerte præpositioner.

Selma indleder: »I mine sidste stile har jeg fundet ud af hvor mine svage og stærke sider ligger. Det gælder hovedsagligt genrer og selve skriveprocessen.« Herefter går hun direkte til en lang redegørelse for sit forhold til opgavegenrerne i studentereksamenshæfterne og sine konkrete erfaringer til terminsprøven. Pointen er at Selma har erfaret at hun ikke kan regne med at kunne vælge opgave på grundlag af genreviden og genresikkerhed, men er afhængig af om emne og tekster siger hende noget. Afsnittet fylder hele første side og slutter af med en undskyldende bemærkning og en hurtig tilbagevenden til afsnittets egentlige tema:

Grunden til at jeg skriver om mine terminserfaringer først, er fordi at det er nogle gode skriveerfaringer at tage med fremover, hvilket har gjort mig til en lidt bedre skriver i dag.

Som skriver har jeg i min gymnasietid udviklet mig meget. Jeg kan skrive i mange forskellige genrer, og har kendskab til mange ismer og perioder, hvilket er vigtigt at have det på plads.

I det efterfølgende afsnit karakteriserer hun sig selv som en skriver der kan disponere ved hjælp af »kasser« og analysere ved at støtte sig til Blooms taxonomi. Dette dokumenteres med en gennemgang af en vedlagt stil om *Nissen hos Spekhøkeren*. Fremstillingen er fortællende og indlevende i skriveprocessen:

I denne stil har jeg arbejdet meget på en god struktur, og derfor har jeg skrevet i kasser. Jeg havde tre kasser med henholdsvis spekhøkeren, studenten og nissen. Ved hjælp af kasserne lykkedes det mig at få en god struktur. Alt det der handlede om spekhøkeren, altså hans replikker, beskrivelser osv. »lå« i et afsnit. På samme måde var det med studenten. Til sidst havde jeg nissen. Nissen var midt i et dilemma, han stod nemlig mellem den fysiske føde og den åndelige føde. På denne måde blev kassen

med nissen en slags konklusion på hele stilen. Den samlede op på resten af analysen og ikke mindst eventyrgenren og desuden kommenterede jeg titlen, se venligst vedlagte stil.

Selma inddrager også refleksionsskrivningen om denne stil hvor hun har »reflekteret over mit svage punkt, som var struktur.« Selv-karakteristikken slutter:

Dog har jeg også opdaget at der manglede dybde i de fleste af mine fortolkninger, hvilket jeg fremover skal være meget opmærksom på.

I sine strategier til studentereksamen bygger Selma på de foregående afsnits pointer vedrørende valg af opgave. Derudover vil hun arbejde i »kasser« for at sikre en god struktur, samt bruge Blooms taxonomi til at huske at få dybde i fortolkningen:

Jeg kan altså styrke min svage side ved at benytte Blooms taksonomi. Hver gang jeg skriver noget fakta skal den efterfølges af en analyse / fortolkning og en vurdering. Jeg skal konstant huske den lille regel, fakta-analyse-vurdering, men ikke nødvendigvis i den rækkefølge.

Under overskriften »Standpunkt« indleder Selma med at angive at hun mener at hun skal have et 9-tal. Hun opregner derefter i punktform fem argumenter og uddyber disse over en side. Hun henviser til at hun lærer nye skrivemetoder hurtigt, at hendes sprog er blevet meget bedre i løbet af de tre år, at hun gør meget ud af at give respons og også selv bruger den respons hun får, at hun bruger arbejdet på klassen med modelstile til at lære af, og at hun er omhyggelig når det gælder orden.

Også Selmas evaluering af skriveundervisningen er opdelt i punkter. Hun synes årets skriveundervisning har fungeret godt og går igen meget konkret ind på sine overvejelser over valg af opgave. Over den sidste halve side evaluerer hun årets mundtlige tekstarbejde. Hun synes at teksterne fra det folkelige gennembrud var svære, og det gælder også Holberg.

Selma fremviser i sin præsentationsskrivning et skriverjeg der på den ene side har lært meget, har ydet en stor indsats og har selvindsigt, og på den anden side føler sig usikker både i forhold til eksamenssituationen og i forhold til de danskfaglige krav om analytisk kom-

petence. Beretningen om den vellykkede skriveproces med Nissen og Spekhøkeren illustrerer konflikten. Her lærte Selma at bruge et struktureringsværktøj, og det fremgår at det var en skrivefaglig sejr. Samtidig garanterer strukturen ikke dybde og perspektiv i analysen. Den karakter som hun giver sig selv, forekommer at være for høj i forhold til det selvbillede som skriver der tegnes i præsentationsskrivningen. Som skri-verselv forekommer hun således usikker og udsat, også fordi hun ikke inddrager andre kontekster end de konkrete danskfaglige skriveerfaringer.

Selmas præsentationsskrivning bruger ikke metaforer med de mulige erkendelsesfordoblinger der ligger heri, men inddrager i stedet en fortællende modus. Spændingen i Selmas tekst ligger netop mellem fortællingen om en seriøs og ansvarlig skriver i stadig udvikling og et skriverjeg der er præget af usikkerhed over for eksamenssituationen og analytiske kernekrav. Som hos Thomas fungerer spændingen produktivt fordi begge sider af skriveridentiteten markeres så overbevisende i teksten.

Martins afsluttende præsentationsskrivning

Martins afsluttende præsentationsskrivning er fem sider lang. Den er disponeret i to dele. Hovedoverskriften »Afsluttende evalueringssmappe« er inddelt i fire underafsnit markeret med numre. Denne del er underskrevet: »Med venlig hilsen [navn, klasse]«. På den efterfølgende side følger to afsnit: »Evaluering af skriveundervisningen« og »Bilag og begrundelse«. Præsentationsskrivningen har derudover en selvstændig forside med en grafisk illustration forestillende en sol og en surfer med stort grin og solbriller på vej ud mod læseren på sit bræt. Teksten er grafisk præget af tankeprikker, smileys og andre virkemidler.

Stilen er levende og billedrig. Den er stærkt talesprogspræget, helt ned i udbrud og lydord som fx »hmm«, og med flydende syntaks hvor sætninger afbrydes, og tankeprikker erstatter andre tegn. Den har et indforstået dialogisk præg hvor der ikke angives overskrifter, men Martin svarer på lærerens spørgsmål i instruktionsskrivelsen. Stilen er lidt anderledes i afsnittet med evalueringen af skriveundervisningen; her er syntaksen mere sammenhængende, og der er mere konventionel tegnsætning.

Teksten har et personligt integreret skrivefagligt begrebsapparat.

Der er ikke lagt vægt på korrekthed, og der er en del skrive- og stavfejl.

Martin indleder sin præsentationsskrivning med at påkalde sit tidligere skriverselv. Han har altid været en skriver med selvstændigt stilistisk særpræg og ser sin udvikling i gymnasiet som en videreudvikling derfra. Den største forandring han har gennemgået, består i at det mere kunstnerisk betonedede træk er blevet suppleret af håndværksmæssig kundskab og kompetence:

Hmm ja det er vel altid svært at karakterisere sig selv, det er andre jo altid bedre til, men jeg er vel nok i grundtræk den samme skriver som da jeg begyndte.. i hvert fald med hensyn til mit meget billedrige sprog, men jeg vil sige.. den helt store forandring jeg har gennemgået.. det er vel nok egentlig at jeg endelig har opdaget hvad det vil sige at bruge din værktøjskasse, man skal skrive på bestemte måder i bestemte genre, man skal gøre brug af argumentations fiduser og listige sproglige kneb for at forføre sin læser. Skrivning er ikke noget man bare gør, skrivning er et spil hvor man med fuldt overlæg prøver at snyde og bedrage sin læser til at blive fanget i en fælde.. Altså det man skriver... Det gælder nemlig om at kunne holde læseren fanget, kunne overbevise og fortrylle sin læser. Og dette gøres ikke ved nogen magisk mørk kraft, som kun få specielle personer besidder. Det gøres ved hjælp af viden og brug af disse sproglige kneb og fiduser, som alle sammen findes i den værktøjskasse du har bygget til os gennem disse næsten 3 år. Og det er denne bekendtgørelse som jeg tror, har været den største gevinst for min skrivekompetence.

Martin fortsætter med at fremhæve sit sanselige sprog og sin evne til at få det skrevne til at lyde som om han virkelig mener og føler det han skriver. Han henviser til den situation hvor han provokerede en pige i klassen voldsomt med synspunkter som var fabrikerede, og ser dette træk som en speciel styrke til eksamen:

Og det er en evne der virkelig batter, specielt når vi sidder til eksamen og har fået et stiloplæg der absolut ikke siger os noget.

Som det næste kalder Martin lærerens erindring frem om hvor rodet en skriver han var i de første år, og påviser sin udvikling på dette punkt:

Men heldigvis lærte jeg endnu et af dine skriveredskaber... måske en af de mere simple, men for mig gjorde det en uendelig forskel... nemlig mappen.. nu flød mine papirer ikke mere lidt under sengen og lidt på

kommoden... Nej! Nu var de faktisk til at finde frem hvis man ville undersøge noget eller bruge noget i ens andre skrivelser, og det har hjulpet mig meget synes jeg.

Han fremhæver videre sin tilegnelse af skriveskabeloner og genrer, samt fokus på forarbejde og research.

I det følgende glider han retorisk elegant over i spørgsmålet om måden hvorpå han har tilegnet sig disse kompetencer. Han fremhæver undervisningen, men insisterer i samme åndedrag på at læring er selvarbejde:

Hvordan er man kommet hertil?... Jamen man er vel kommet hertil ved din undervisning! Det har man taget til sig, men man har vel selvfølgelig først lært det når man har taget springet og prøvet noget af i en stil, for så bagefter, at lære af de fejl der jo altid vil være i en indlæringsproces.

Martin vender igen tilbage til oplevelsen af at kunne provokere en læserreaktion frem, denne gang med fokus på dens effekt som læringsvej for ham. Han ser læserreaktioner som noget han lærer meget af »som forfatter«. Endnu et tidligere anslået tema tages op igen, nemlig oplevelsen af at skrivning er hårdt arbejde og ikke noget kun »specielt gudsbenådede« personer kan. Sliddet har »båret frugt«, viser Martin og dokumenterer sin læring med henvisning til flere stile. Endelig nævnes responsarbejdet som bidrag til læringen. Det vigtigste læringsmoment har dog ligget i at hans medbragte stilistiske evner frugtbart blev forbundet med det retoriske håndværk:

Jeg vil dog stadig holde på at min bedste kvalitet, må være at jeg endelig her i 3.g lærte at kæde min fra barnsben evne til at skrive i billeder sammen med dine værktøjskasse redskaber, det er en kombination som bliver meget rammende og fængende. (Se igen Molekylær Borgerkrig)

Martins strategier for studentereksamen bygger på hans selvbillede som skriver. Han vil trække på sin evne til at skrive engageret uden nødvendigvis at være det, og han vil med forskellige strategier søge at kompensere for sine strukturproblemer og sine problemer med at mangle tid til research og tænkning.

I opsummeringen og argumentationen for sin karakter kaster Martin et vue tilbage på sin skriveudvikling og griber atter fat i

kombinationen af sanseligt sprog og værktøjskasse. Han afslutter retorisk effektivt med at drage læreren ind i en dialog:

Jeg har fået åbnet mine øjne og kan bruge min viden til at konstruere den gode skrivning, i stedet for at håbe på, den bare kommer tilfældigt ud af pennen.

Og som du skriver i min Evalueringsmappe fra 2003 hvor jeg måtte »nøjes« med 9: »til gengæld ved du, hvordan du kan ændre det« Og det håber jeg at jeg har bevist.

Derfor vil jeg gerne have mit 10 tal tilbage.

Med venlig hilsen

Martin, [klasse]

Martin demonstrerer også i sin præsentationsskrivning at hans særtræk som skriver er den billedrige stil. Han bruger her konsekvent metaforer i udforskende leg og på samme tid i fremvisning af netop dette træk. Martin lægger hovedvægten på at beskrive sig selv som skriver. For ham er det retoriske håndværk et middel til manipulation og forførelse af læseren. Det er »fiduser og listige sproglige kneb«, »et spil hvor man med fuldt overlæg prøver at snyde og bedrage sin læser til at blive fanget i ens fælde«. Herigennem kan man »forføre« og »fortrylle« sin læser. Selv om han afviser at der skulle være tale om »magisk mørk kraft« og en »gudbenådet« evne, tillægger han alligevel med sin metaforiske fremstilling håndværket noget legende og eksperimenterende og demonstrerer herigennem at dette for ham er blevet integreret i hans helt særlige originale skriverpraksis.

Det skrivervelv som Martin præsenterer, ligner nemlig netop romantikkens gudbenådede kunstner. Han ser sig selv som en Aladdin-type hvis kendetegn er at han sætter sig ud over alle normer og regler, inklusive etiske normer. Han interesserer sig først og fremmest for effekten af sin skrivning, men som et tegn der peger tilbage på ham selv som en forfatter der kan påvirke verden med sin skrivning. Effekt er også for Martin ganske kontant en eksamenskarakter og en årskaracter. Han satser på at hans retoriske styrker »batter« til eksamen, og hans retoriske strategi i præsentationsskrivningen er at kalde læreren (bedømmeren) ind i et dialogisk rum med en symmetrisk relation der kan påvirke den grundlæggende asymmetriske lærer-elevrelation. Her hæver skriveren og hans læser sig ud over skolens mure i en gensidig udveksling om skrivningens potentialer

og Martins helt særlige kvaliteter som skriver. Men bundlinjen er den afsluttende personlige replik: jeg fortjener et 10-tal.

Som lærende etablerer Martin et tilsvarende selvbillede. Han ser sit eget lærearbejde som det afgørende for læring. Nok »suger« han til sig fra undervisningen, men det er den »lange og hårde rejse« der »bærer frugt«.

Martins præsentationsskrivning fremkalder en stærk parallel erfaringskontekst hvor det skrivende selv er etableret som den grundlæggende indgang til at forstå den læring og skriveudvikling der har fundet sted i gymnasieårene. Han fremdrager grundkonflikten mellem Aladdin-selvet og håndværket som i hans skriverhistorie bliver til en konstruktiv relation hvorigennem han syntetiserer det skriverjeg som præsenteres i teksten. Martin har som faktisk skrivende jeg eminent kontrol, ikke bare med det skriverjeg der præsenteres i teksten, men også med lærer-læseren. I hans tekst smelter det skrivende jeg og det præsenterede skriverjeg sammen i den retoriske konstruktion, og spændingen i teksten ligger mellem skriveren og læseren. Om Martins skriveridentitet forekommer overbevisende og troværdig, er læserens afgørelse.

Analysen af de fire refleksioner-i-præsentation demonstrerer hvordan denne genre blev udfyldt i portfolioforsøget. Her er temaet på den ene side konstruktionen af skriveridentiteten, på den anden side præsentationen af denne identitet i en offentlig kontekst, med henblik på bedømmelse. De fire eksempler blev set gennem Yanceys sæt af kvalitetskriterier, og denne analyse viste at to af eleverne havde vanskeligt ved både at fremskrive et sammenhængende skriverjeg og at præsentere et retorisk jeg med kontrol over genren. De fremskrev et spaltet og udsat selvbillede som skrivere, bl.a. i kraft af at de ikke satte dette selvbillede i aktiv relation til andre kontekster. De to øvrige skrivere kunne på meget forskellig måde fastholde et skrivende selv der pegede både tilbage og frem i forhold til gymnasieundervisning og eksamen, og det karakteristiske for disse to var at de i højere grad konstruerede et selvbillede som skrivere der nok bød sig til for vurdering, men i et perspektiv der hævdede sig ud over vurderingssituationen, enten som for Astrids vedkommende ved at pege ud mod fremtidig brug, eller som for Martins vedkommende ved at fastholde det »medfødte« skriverjeg

som perspektiv. I alle tilfælde kan man imidlertid sige at der blev etableret en produktiv spænding mellem selvbiografiens to »selv'er«: det faktisk skrivende selv og det repræsenterede selv. Uanset de fragmenterede selvbilleder hos Thomas og Selma taler alligevel i deres refleksioner-i-præsentation skrivere med både selvrespekt og et vist mål af selvindsigt, og også skrivere der demonstrerer aspekter af skrivekompetence som ville have været usynlig for en traditionel skriveundervisning. Astrids og Martins selvbilleder har vægt på henholdsvis det skrivende jeg og det retoriske jeg og etablerer i begge tilfælde spændingsfelter som de i vid udstrækning har kontrol over. Her taler to meget forskellige, men hver på sin måde næsten professionelle skrivere.

Refleksionsskrivning både producerer og synliggør skrivekompetence, evalueringskompetence, skrivefaglig viden og skriveridentitet. I det sidste ligger et dannelsesperspektiv. Det er blevet tydeligt gennem undersøgelsen at refleksionsskrivning i vid udstrækning fungerer som eksternalisering af faglige dannelsesprocesser. Som det er blevet vist, er indholdsspørgsmål ikke aktivt blevet inddraget i refleksionsskrivningerne i portfolioforsøget, men det er indlysende at man herigennem ville kunne etablere mere omfattende og overgribende faglige dannelsesperspektiver.

Set som selvstændigt kommunikativt sprogområde er refleksioner i portfolioforsøget og i mere generelt perspektiv (jf. Yancey) blevet etableret som didaktiske genrer med tre funktioner: interaktion med stof og opgaver, faglig identitetsdannelse og kommunikation af det personliggjorte faglige selv. Den enkelte refleksion er en ytring som altid rummer disse tre aspekter om end de enkelte aspekter som vist kan have særlig dominans i forskellige typer af refleksioner. De løbende refleksioner fungerede som bindeled mellem teori og praksis, med vægten på interaktion med stoffet. Midtvejsportfoliernes præsentationsskrivninger havde aspekter af konstruerende refleksion og faglig identitetsdannelse. Slutportfoliernes præsentationsskrivninger fremskrev skriveridentiteter i et spændingsfelt mellem et skrivende og et retorisk skriverjeg. For alle refleksionsskrivningerne gjaldt at de på én gang etablerede et metablik på faget, på den skrivende og lærende og på den (skrive)faglige kommunikation.

Læringsaspektet, en sammenfatning

Anlægger man eksamenskarakterer som målestok for læring, må man konkludere at portfolioklassen lærte det der kunne forventes, og mere til. Klassens samlede eksamensgennemsnit for skriftlig og mundtlig dansk lå på samme niveau som det samlede gennemsnit for matematikerklassernes i Københavns Amt som helhed, og eftersom klassen kom fra en skole på vestegnen hvor snittet ligger lavere end i de nordøstlige dele af amtets skoler, er det et godt resultat. Klassen lå under amtets gennemsnit i de skriftlige karakterer, men over gennemsnittet i de mundtlige. Eftersom det skriftlige og det mundtlige i så vid udstrækning blev integreret i undervisningen, er det rimeligt at tolke karaktererne som en indikation af at eleverne tilegnede sig generelle danskfaglige og studiemæssige kompetencer gennem portfolioforsøget.

Målene for skriveundervisningen rettede sig mod processer, mod produkter og mod skrivefaglig viden. De *procesorienterede* læringsmål var overordnet udvikling af en selvregulerende, ansvarlig og reflekteret skriver med indsigt i styrker og svagheder og med evne til strategisk handlen i forhold til disse. Som delelementer indebar de selvdisciplin og selvregulering, sprogliggørelse og refleksion af faglig skrivererfaring, skriveridentitet og refleksion over skriveridentitet, samarbejdskompetence og ansvarlighed, selvanalyse og selvevaluering. Der ligger heri en række (selv)dannelsesperspektiver: skriveridentitet, identitet som lærende person med evne til selvregulering og samarbejde og endelig dannelse af evne og lyst til demokratisk ageren.

Det overordnede *produktorienterede* læringsmål rettede sig mod skrivekompetence forstået som evne til at producere gode tekster. At producere gode tekster indebar at kunne forbinde teori og praksis eller deklarativ viden og procedureviden og at kunne bevæge sig frem og tilbage mellem teori og praksis. Denne forbindelse og bevægelse blev etableret gennem forskellige former for evaluerende refleksion. Tekstopfattelsen i forsøget var i høj grad knyttet til processen og i den forstand meget moderne. Tekster blev opfattet som 'work in progress'.

Det overordnede *vidensmål* var genrebevidsthed. Det indebar evne til teoretisk formidling af deklarativ, analytisk viden om relevante tekstgenrer og deres konstruktion.

Analysen af portfolioinstruktionerne viste sammenfattende at læringsmålene for skriveundervisningen rummede tre indbyrdes forbundne aspekter, et kompetenceaspekt, et vidensaspekt og et (selv)dannelsesaspekt:

- *Skrivekompetence*, forstået som en kombination af proces- og produktkompetence og byggende på evne til at forbinde teori og praksis gennem refleksion.
- *Selvevalueringskompetence*, byggende på analytisk refleksion over såvel produkter som skriveerfaringer og læreprocesser.
- *Skriveridentitet*, forstået som et reflekteret billede af sig selv som et skrivende menneske hvori indgår aspekter som læringskompetence, selvrefleksion, evne til strategisk handlen, selvdisciplin og selvregulering, samarbejdskompetence og ansvarlighed.

Analysen af læringsmålene blev fulgt op af en undersøgelse af klassens portfolier som skulle vise i hvilket omfang portfolierne gav mulighed for at dokumentere disse mål, og beskrive hvordan de trådte frem i portfolierne. Undersøgelsen viste at portfolierne også i praksis dokumenterede disse læringsmål, og at portfolierne også dokumenterede registrerbare niveauforskelle mellem eleverne. De rummede dels en opgavebesvarelse der blev vedlagt i to udkast, dels en refleksionsskrivning, samt endelig en præsentationsskrivning hvor udvælgelsen blev begrundet. Som også Yancey pegede på (jf. ovenfor side 44), er tekstlængde i præsentationsskrivningerne et indicium for kvalitet, målt i karakterniveau. Det samme så ud til at gælde for opgavebesvarelsene. Eftersom faglig viden som læringsmål knyttede sig til selvevaluering, og eftersom refleksion blev set som bindeled mellem deklarativ viden og procedureviden, blev begrundelserne for udvælgelse af tekster nærmere undersøgt. Undersøgelsen viste at eleverne her demonstrerede skrivefaglig viden og evne til at omsætte denne i analyse af deres egne tekster. Begrundelserne for kvalitet positionerede samtidig den skrivende som en person med autoritet over egen skrivning. Samlet dokumenterer analysen af portfolierne et komplekst og omfattende spektrum af skriftlighed og læring.

Refleksionsskrivning er central i tilknytning til alle tre læringsmål, og denne tekstgenre blev derfor underlagt en selvstændig undersø-

gelse med udgangspunkt i Kathleen Blake Yanceys teori og analysebegreber. Set i relation til kompetencemål fungerer den tekstnære refleksion-i-handling som bindemiddel mellem deklarativ viden og procedureviden. Den konstruerende refleksion kunne delvist iagttages i præsentationsskrivninger, særligt i midtvejsportfolierne, men blev også fremkaldt som et led i forskningsprojektet, gennem interview og spørgeskemaer. Refleksion-i-præsentation blev etableret i præsentationsskrivningerne.

Det er blevet tydeligt gennem undersøgelsen at refleksionsskrivning på alle niveauer i vid udstrækning fungerede som bærer og eksterne-lisering af faglige identitets- og dannelsesprocesser. Sammenfattende blev refleksioner i portfolioforsøget etableret som didaktiske genrer med tre funktioner: interaktion med stof og opgaver, faglig identitetsdannelse og kommunikation af det personliggjorte faglige selv.

Med Vygotsky, Kress og Bakhtin blev der i teorikapitlet ovenfor (side 32ff.) udviklet et kommunikationsteoretisk perspektiv på skrivning og skriveundervisning hvor skrivning sås som medium for læring, for identitetsdannelse og for produktion af betydning og kultur. Analysen af læringsmålene for skriveundervisningen i portfolioforsøget viser at portfolioevalueringen udviklede et sådant perspektiv. Skrivning blev set som et medium for læring og vidensproduktion gennem det udvidede skrivebegreb hvor skrivning var et værktøj til at tænke og til at forbinde teori og praksis. Identitetsarbejde gennem skrivning fandt sted på mange niveauer: gennem arbejdet med skriveidé og stemme i opgaver, gennem selvrefleksion over processer og produkter, og direkte tematiseret i præsentationerne i portfolioerne. Skrivning fungerede endelig også på en række niveauer som medium for produktion og kommunikation af betydning og kultur. Det er således flere steder i analyser ovenfor vist hvordan der blev udviklet et fagdidaktisk sprog og særlige tolkninger som bidrog til at udvikle portfolioklassens egen version af den danskfaglige kultur. Her kan også peges på evalueringskulturen som et samlet koncept der kom til at gennemsyre danskundervisningen, og som dannede basis for en demokratisk beslutningskultur.

Et særligt læringsaspekt knytter sig til tematiseringen af genre og skriveide eller genre og stemme. Genre var som vist et overordnet vidensperspektiv og læringsmål for skriveundervisningen hvor

relevante genrer forstået som teksttyper blev gjort til genstand for modelstudier, trænet i praksis og underlagt refleksion gennem respons og refleksionsskrivning. Men genre kan også i videre perspektiv siges at være et organiserende perspektiv for skriveundervisningen med portfolioevaluering. Undervisningen blev som vist organiseret som et sæt af didaktiske genrer, forstået som faste, sociale handlingsmønstre der gennem kraftig ritualisering blev etableret som arbejdsformer i klassen og approprieret af eleverne som individuelle og kollektive handlepotentialer. Skriveidé og stemme er begreber for den enkelte elevs interaktion med de faglige genrer, den specifikke positionering i forhold til stof og genre, tilrettelægning, toning, vinkling af et stof eller en faglig praksis i bred forstand. Stemmer blev i portfolioklassen fremlyst i dialogen mellem lærer og elev og eleverne indbyrdes, og de blev trænet både i opgaveskrivning og i refleksionsskrivning. De skrivefaglige læringsmål knyttede sig således i overordnet forstand til den stadige balance mellem skriveideer og stemmer på den ene side og faglige og fagdidaktiske genrer på den anden side.

Didaktisering af danskfaget

Portfolioforsøget skabte både hos lærer og elever rammer for didaktiseringsprocesser, dvs. kommunikative og refleksive processer. Portfolierne etablerede rammer for elevernes reflekterede evaluering af deres faglige kompetence, og i arbejdet med at udvikle evalueringskriterier for genrer blev der produceret metaviden om hvad danskfaglighed indebærer. Læreren formulerede i instruktionskrivninger didaktiserende kommunikation, og hun reflekterede i forsøgsrapporter over faglighed og læreprocesser. Det foreliggende forskningsprojekt repræsenterer endnu et skridt i den fortløbende didaktiseringsproces i tilknytning til forsøget.

Didaktiseringsprocessen forbandt sig med en ændring i konteksten for danskfagligheden. Portfolioevaluering blev som et alment didaktisk koncept integreret i danskfaget, og denne integration gjorde det nødvendigt både at ændre skriveundervisningens praksis og at eksplicite og begrunde de nye didaktiske genrer. Didaktiseringsprocessen kan beskrives som en dobbeltbevægelse. Importen af evalueringsformen til danskfaget førte til at de faglige aktiviteter

ændrede karakter. Omvendt betød integrationen af portfolioevaluering i danskundervisningen at den fik en udformning som ikke uden videre kan overføres til andre fag. Såvel didaktik som faglighed blev berørt af at få hinanden som ny kontekst.

Det er denne 'berøring' der i dette kapitel skal undersøges nærmere. Den blev ovenfor beskrevet som en transvidenskabelig forbindelse der kom i stand ved at det didaktiske og det faglige projekt blev bragt sammen i en ny kontekst, fagdidaktik (side 49ff.), som havde form af didaktisering. Der blev peget på tre agenter i det fagdidaktiske projekt med hver deres interesser og mål: brugere (elever), professionelle (lærere) og undersøgende observatører (forskere).

Det fagdidaktiske perspektiv er et metablik på undersøgelsen af evalueringsaspektet og læringsaspektet i portfolioforsøget. Spørgsmålet er her hvordan danskfaget blev konstrueret, dels af eleverne, dels af læreren, gennem didaktiserende aktivitet. Forskerens didaktisering af danskfaget kommer i stand gennem selve undersøgelsen og repræsenteres i den foreliggende rapport. Afsluttende inddrager jeg spørgsmålet om lærerens læring, dels gennem forsøget, dels gennem vores samarbejde, og endelig potentielt gennem resultaterne af undersøgelsen. Her henviser jeg først og fremmest til interview med læreren.

Grundlaget for den fagdidaktiske undersøgelse er kommunikationsteoretisk med særlig fokus på genre teori. Fag og faglige elementer ses som genrer der for agenterne fungerer som potentialer for ytringer i dansk. Undervisningsfaget dansk ses som en kommunikativ genre med tre grundaspekter:

- Vidensform (fagligt *indhold* og metode)
- Fagkultur (*form*, fagidentitet)
- Fagdiskurs (*handling/funktion*: fag i brug som kompetence og som »curriculum«) (jf. model ovenfor side 53)

Portfolioforsøget indebar forandringer særligt i de sproglige og skrivefaglige aspekter af danskfaget, men det kan se ud til at indholdsaspekter i nogen grad blev underordnet skrivefaglighed og evalueringfaglighed i refleksionsskrivningerne. Som det også er blevet påpeget undervejs i undersøgelsen, ligger der formentlig her hidtil uudnyttede potentialer for faglig og didaktisk udvikling. Jeg har i et

tidligere arbejde vist at danskfagets vidensform er tolkende og betydningsskabende, og at den bygger på en gensidigt betingende relation mellem litteraturbeskæftigelse og sprogproduktion (Krogh 2003). Det fordrer imidlertid netop at der opretholdes en didaktisk vital relation hvor de to aspekter af faget hele tiden er synlige for hinanden.

Vidensform er et grundlæggende aspekt af faglighed som fungerer regulerende for vidensproduktionen i faget. Den rækker ud mod de videns(kabs)områder som konstituerer fagligheden. Forandringer på vidensformens niveau vil blive oplevet som grundlæggende ændringer af faget og af faglig praksis. Selv om det sproglige og skrivefaglige vidensområde udvides og ændres i portfolioforsøget, kan man ikke sige at forsøget etablerer en diskussion af vidensformen som sådan. I den fagdidaktiske undersøgelse sætter jeg derfor ikke særskilt fokus på dette aspekt.

Jeg spørger først til *den faglige diskurs*, altså den kommunikative brug af faget som henholdsvis elever og lærer gør. Jeg bruger i modellen ovenfor begrebet »curriculum« som en bred betegnelse for den læreplan for faget der blev implementeret i portfolioforsøget, dels som »leveret«, dels som »erfaret« (jf. Yancey 2002 og ovenfor side 42). Når man bruger faget eller handler fagligt, udøver man faglig kompetence. Det gælder for såvel curriculum som kompetence at de er praksisformer der udfolder sig både på elev- og lærerniveau.

Hvis ændringer af fagdiskursen skal slå igennem i undervisningen, skal de give mening for såvel elever som lærer. Mening rækker ud over det kognitive kompetenceniveau og knytter an til sociale og affektive aspekter. Den udspringer af *fagkulturen* som den viser sig i de måder der arbejdes på i klassen, dvs. i de fagdidaktiske genremønstre. Fagkulturen er fagligheden som den opleves og mærkes af deltagerne, og det vil også sige forholdet mellem den enkelte elev med de faglige og personlige kontekster som hun bringer med sig, og fagligheden som den viser sig i klasserummet. Der knytter sig dannelsesperspektiver til fagkultur, og dette gælder som med kompetence også for både elever og lærer.

Forskydninger i danskfagets diskurs

Den afgørende forskydning i danskfagets diskurs som den blev produceret i portfolioforsøget, knyttede sig til etableringen af re-

fleksion og evaluering som nøglefunktioner i fagligheden. Yancey peger på at refleksion som faglig praksis indebærer at 'fag' udvider sig til ikke bare at dække læreplanen og den didaktiserede version af læreplanen som udfolder sig i lærerens design af undervisningen, men også elevernes medbragte og erfarede 'fag':

In developing this theory, I've made certain arguments. Like reflection itself, they are threads weaving whole cloth. I've argued (...) that through reflection, we understand curriculum pluralized: as lived, as delivered, as experienced: it is in the intersection of these curricula that identities are formed; students exert the most authority in that intersection since they are the ones who inhabit that place; learning more about that place is a prime goal of reflection used for educational purposes. (Yancey 2002: 201f.)

Yanceys »we« dækker både de lærende, de undervisende og de forskende, men med forskellige positioner i forhold til de tre 'curricula'. Eleverne er dem der bebor mødestedet mellem det levede, det leverede og det erfarede curriculum. Lærerne skaber de didaktiske rammer for at mødet kan finde sted, og responderer på de udtryk som mødet får. Forskerne studerer den didaktiske praksis og dens læringsudtryk.

Grundtrækket i den nye fagdiskurs er *udvidelsen* af fagligheden. Denne udvidelse får for det første i portfolioforsøget helt kontant udtryk i udviklingen af *nye sproglige ressourcer* for skrivefaglighed eller tekstfaglighed. Disse blev i særlig grad produceret gennem arbejdet med at eksplicite faglige vurderingskriterier. Herigennem blev der etableret et sprog om skrivefaglighed og om tekstanalytisk faglighed som også blev inddraget og videreudviklet i det mundtlige arbejde.

Disse sproglige ressourcer er forudsætningen for at eleverne kan blive didaktiseringsagenter, dvs. for at de bevidst og aktivt kan indgå i talen om faget i reflekterende og evaluerende praksis. Dette er det andet udvidelsesaspekt: *eleverne tilkendes faglig autoritet* i forhold til egen og hinandens tekster, i forhold til egen skriveudvikling og i forhold til faget og dets udvikling. Elevernes autoritet knytter sig til det mødested som kun de bebor, nemlig til deres levede og erfarede curriculum som gennem refleksion bliver inddraget i og gjort til en del af fagligheden. Elevernes autoritet er på dette punkt uantastelig, og de kan altid fortælle noget nyt. Det betyder at der finder en regu-

lær kommunikation sted mellem lærer og elever som også bidrager til lærerens fortsatte faglige udvikling og didaktisering af faget.

Elevernes faglige autoritet blev først og fremmest udøvet og udviklet i evaluerende praksis. De skrivefaglige mål kunne som vist anskues som en kommunikativ triade med et indholds-, et form- og et handlingsaspekt:

- *Skrivekompetence*, forstået som en kombination af proces- og produktkompetence og byggende på evne til at forbinde teori og praksis gennem refleksion.
- *Selvevalueringskompetence*, byggende på analytisk refleksion over såvel produkter som skriveerfaringer og læreprocesser.
- *Skriveridentitet*, forstået som et reflekteret billede af sig selv som et skrivende menneske hvori indgår aspekter som læringskompetence, selvrefleksion, evne til strategisk handlen, selvdisciplin og selvregulering, samarbejdskompetence og ansvarlighed.

Disse mål repræsenterer en forskydning og udvidelse i forhold til traditionen for skriveundervisningen i dansk. Skriveundervisning har traditionelt i danskfaget i vid udstrækning været adskilt fra det mundtlige tekstarbejde; den har været orienteret mod udvikling af almen skrivekompetence og har ikke været forbundet med et dannelsesperspektiv (jf. Krogh 2003). I portfolioforsøget blev skrive-didaktik til fagdidaktik, vidensindholdet blev udvidet med tekstlingvistiske og retoriske vidensområder, og skriveundervisningen blev forbundet med et dannelsesperspektiv.

En ganske afgørende forskydning bliver synlig når skriveundervisningen anskues igennem kommunikationstriaden. Det faglige *indholdsaspekt* var i traditionel skriveundervisning sproglig viden og set i historisk perspektiv hovedsagelig grammatisk viden. Denne viden kunne være emne for undervisning, men blev ellers hovedsageligt synlig i de skriftlige opgaver i form af sproglig korrekthed. I portfolioforsøget synliggøres den skrivefaglige viden derudover i evaluerende praksis, dels teoretisk, i udvikling af evalueringskriterier, dels analytisk, rettet mod kammeraters udkast og mod egne udkast. Indholdsaspektet af skriveundervisningen er således også viden-i-analytisk / reflekterende-brug.

Faglig formning og identitetsdannelse blev som nævnt ikke traditionelt

forbundet med skrivning i dansk, men blev knyttet til receptionen af og mødet med litteratur. I portfolioforsøget blev dannelsesforestillingen udvidet og knyttet ikke bare til fagets genstand, men også til den faglige gøren, dvs. også til det skriftlige arbejde. Dannelsesaspektet knyttede sig her til aktiviteter der bragte den enkelte i forpligtende og forandrende forhold til tekster, til viden og til andre mennesker.

Kompetencemålet for skriveundervisningen har traditionelt været skrivekompetence forstået som en almen kompetence der for så vidt ikke var fagligt integreret. I portfolioforsøget var skriveundervisningen fagdidaktisk integreret med tekstarbejdet generelt, såvel indholdsmæssigt som igennem overgribende didaktiske genrer. Herudover blev skrivekompetence i forsøget forstået som en dobbelthed af proces- og produktkompetence. At være en dygtig skriver i portfolioklassen indebar både at kunne skrive gode opgaver og at kunne tage ved lære og forbedre på grundlag af respons. I forsøgets tredje år ses her en brudflade idet eleverne i anden halvdel af 3.g skrev studentereksamenstilte uafhængigt af deres mundtlige undervisning. Den fagdidaktiske integration løsnedes her og et mere alment kompetencemål kom i forgrunden.

Den faglige diskurs eller tale om dansk var således først og fremmest *udvidet* i forhold til traditionens fagdiskurs. Udvidelsen forbinder sig med refleksion og evaluering som et metaniveau på faget der i sig selv er og producerer didaktisering. Portfolioforsøget genererede således et didaktiseret og et didaktiserende danskfag med både elever og lærer som agenter.

En fagdidaktisk evalueringskultur

Didaktisering er en sprogligt-kommunikativ praksis hvor der reflekteres over faget generelt og mere konkret over faglig viden, faglig handlen og faglig væren eller kultur. *Fagkultur* rummer ud over den sproglige også andre former for betydningsdannelse. Fagkulturer udmønter sig i det sæt af *didaktiske genrer* som etableres i undervisningen, og som opleves af eleverne som 'dansk'. Responsgivning indebærer eksempelvis bestemte handlemåder og rammer for samvær som ud over det sproglige niveau også indbefatter andre former for kommunikation.

Som det fremgik af analysen af portfolioforsøgets didaktiske design (se ovenfor side 59ff.), blev danskundervisningen med portfolioevaluering organiseret i faste, genkommende didaktiske former. Der var tale om en række socialt og individuelt krævende mønstre for handling som eleverne ikke kendte på forhånd, men som blev etableret som bærende for undervisningskulturen. Det overordnet karakteristiske for disse didaktiske genrer var at de indebar en kobling mellem *ritualiseret gøren* og *didaktiserende sigen* (jf. ovenfor side 74ff.).

De didaktiske genrer der knytter sig til evaluering i bred forstand, var særligt følsomme fordi evaluering traditionelt er lærerens prærogativ. Undersøgelsen har detaljeret forfulgt og beskrevet evalueringsprocesserne i tilknytning til portfolioerne. Ritualisering fandt sted gennem en kraftig og autoritativ regelsætning af praksis fra lærerens side. Ritualiseringen af de didaktiske genrer flyttede lærerautoriteten ind i regler og rammesætning og gav et grundlag for at eleverne kunne overtage styringen og i fællesskab træffe beslutninger om ændringer i reguleringerne (jf. ovenfor side 87). Didaktisering kom til udtryk i lærerinstruktioner og begrundelser for praksis, i klassediskussioner om modeltekster og evalueringskriterier og i elevernes individuelle og kollektive evalueringer og refleksioner.

Elevernes medvirken i værdisættende didaktiseringsprocesser betød at de blev positioneret som aktivt medansvarlige for både egne og andres læreprocesser, for udviklingen af fagligheden og for forsøgsprocesserne. Heri lå både et demokratisk dannelsesperspektiv og et kulturproduktivt perspektiv. Der blev i portfolioklassen etableret et fagligt fortolkningsfællesskab der var baseret på den fagdidaktiske evalueringskultur.

Det var klart for eleverne at skriftlig dansk var noget helt andet i portfolioklassen end i parallelklasserne. En del elever gav i spørgeskemaer fra slutningen af 3.g udtryk for at parallelklasserne havde haft det lettere i skriftlig dansk end de selv, og at de ikke var sikre på om de ville anbefale portfolioevaluering som arbejdsform med det skriftlige arbejde for kommende gymnasieklasser. Juul Jensen undrer sig i sin afsluttende rapport over disse signaler fordi klassen gennem årlige afstemninger selv havde besluttet at fortsætte forsøget, og fordi tidligere evalueringer havde været langt mere positive. Meget taler for at elevernes tilkendegivelser havde at gøre med at

portfolioarbejdet for en umiddelbar betragtning ikke kvalificerede til den tilstundende eksamenssituation, mens parallelklassernes arbejdsformer med det skriftlige i højere grad afspejlede eksamensformen.

Men undervejs i forsøget – og også i spørgeskema fra begyndelsen af 3.g – var flertallet af eleverne positivt indstillet over for forsøget og fandt at de lærte meget af denne arbejdsform. Dette som nævnt til trods for at de faktisk arbejdede væsentligt mere med deres skriftlige arbejde end kammeraterne fra de andre klasser.

Eleverne så således en mening med skriveundervisningen, og som det fremgår af præsentationerne af de fire interviewede elever, trænger denne meningsfuldhed også igennem den usikkerhed flere af dem har i forhold til den kommende eksamen. De ser alle fire perspektiver i skriveundervisningen der rækker ud over eksamen og ud over gymnasiet, også de to drenge selv om de på hver deres måde problematiserer aspekter i forsøget.

Det kulturelle mønster der træder frem i interview og i elevrefleksioner, er at der i portfolioundervisningen til stadighed produceres mening, og at denne meningstilskrivning har karakter af en løbende, gensidigt forpligtende samtale mellem elever og lærer og mellem elever indbyrdes. Forsøget er således karakteriseret ved at der siges, ekspliciteres, begrundes og meningstilskrives i en grad der ikke er sædvanlig, ikke blot på overordnede niveauer, men også ned i detaljer i konkrete arbejdsprocesser. Der er, kan man sige, et overskud af didaktisering.

Det der gav energi til didaktiseringsprocesserne, var at de forbandt sig med evaluering og værdsættelse i den dobbelte funktion som læring og bedømmelse. Evaluering bandt fagkulturen sammen og fastholdt en overordnet meningsfuldhed i danskundervisningen som både rakte ud mod faglig identitetsdannelse, kvalificering til kommende uddannelse og mod den helt kontante afregning i årskarakteren.

Lærerens læring i didaktiseringsperspektiv

I interview med Mi'janne Juul Jensen juni 2004 peger hun på at hun gennem de år hvor hun har arbejdet med portfolioevaluering, har savnet samarbejdspartnere og følt sig meget alene med sit udvik-

lingsprojekt. Det der drev projektet frem, var imidlertid samarbejdet med eleverne:

Men så har jeg jo haft eleverne. Vi må hele tiden sammen evaluere. Hvad var det vi gjorde her, og hvorfor gjorde vi det, og hvad fik vi ud af det? Og når de reflekterer over skriveprocesser eller over min respons, så bliver jeg jo hele tiden klogere på hvordan jeg skal kvalificere min tilbagemelding, for at det kommer til at være et endnu bedre værktøj for dem. Og det sammen med tilrettelæggelsen af både skriveforløb og mundtlige forløb, og integration af det skriftlige og det mundtlige og det tværfaglige arbejde med engelsk. Altså der kommer der jo hele tiden de der tilbagemeldinger hvor vi kan gå i dialog (...) Så på den måde synes jeg at i takt med at eleverne udvikler sig, så udvikler jeg mig også fordi vi arbejder sammen.

Som et konkret eksempel på en gensidig udviklingsproces beretter hun om hvordan sagprosaværktøjskassen blev udviklet i forlængelse af et 1700-tals forløb om bl.a. Holberg (jf. ovenfor side 72). Efterfølgende skulle klassen skrive en stil hvor de skulle træne sagprosaanalyse. I en brainstorming i klassen samlede klassen deres viden om sagprosaanalyse fra en række delforløb. Timen starter som en god ide og udvikler sig til en faglig fornyelse, også for læreren:

MJJ: Jeg har ideen, men jeg ved jo ikke hvor den lander...

Interviewer: Nej, og du binder dig jo sådan set til deres ideer... du kan jo selv supplere undervejs.

MJJ: Ja, og det gør jeg jo så også, eller jeg ved ikke, jo noget, jeg supplerer også undervejs, men jeg venter. Jeg er den sidste der siger noget. Hvor jeg siger: hvad med..., er der ikke nogen andre virkemidler end gentagelsen som vi har set brugt effektivt? Tænk på Antorinis tekst, hvad var det nu hun gjorde? Nå ja, hun brugte også spørgsmålet eller parallellen eller hvad det nu var, ikke, så der kommer flere på. Og der kan jeg jo gå ind hvis jeg synes at, når tingene står på tavlen, at der er nogle elementer som vi har haft fat i tidligere som de ikke kan huske, så kan jeg finde på undervejs at gå ind. Og hvis de bruger nogle ikke danskfaglige termer eller formulerer et eller andet med deres egne ord som så bliver uklart for klassen fordi vi har en anden terminologi.

Lærerrollen er sekretæren og konsulenten. Juul Jensen perspektiverer til sin egen tidligere praksis:

Men det er ikke mig der går ind og siger, nå men når man laver en sagprosaanalyse, så starter man med at fastlægge kommunikationssituationen, og så kigger man på hvordan teksten den er bygget op, og så siger man,

hvad er så hovedsynspunktet. Altså sådan gjorde vi jo i gamle dage for mange år siden, ikke. Eller også så havde man bare et analyseskema som man sagde, værsgo, det var jo et totalt udvendigt forhold til sådan et skema som de fik. Her får de jo et indvendigt forhold til det, eller de har fingrene i dejen selv, og det er også derfor de bobler siger dem noget, for det er deres egne bobler eller punkter. Og de taler jo med en erfaringsbaggrund i timerne. Altså, de har både brugt tingene når de har skrevet, og når de har analyseret tekster. Det de gør, er at lave synteser på al den viden de har.

Det er både i dialogen med eleverne og i dialogen med sine egne tidligere erfaringer at Juul Jensen har udviklet portfolioprojektet. Juul Jensen har selv eksperimenteret med at føre logbog eller portfolio over sin undervisning i 3.g og har kunnet bruge arbejdet både til at kvalificere undervisningen og til efterfølgende at analysere forløbet i sin rapport til ministeriet.

Det er således et fagdidaktisk kendetegn for portfolioforsøget at det også initierede fagdidaktisk udvikling for læreren, ikke (kun) fordi det var et forsøg og derfor i sig selv rummede fornyelse, men først og fremmest fordi elevernes deltagelse i evalueringsprocesser gav mæle til eleverfaringer og elevkommentarer der gjorde læreren klogere på såvel individuelle læreprocesser som den fremvoksende fagkultur i klassen.

Konklusion

Målet med undersøgelsen af portfolioforsøget var at udvikle kvalificerede og dokumenterede hypoteser om elevers læring i arbejde med portfolioevaluering.

Undersøgelsen fokuserede på tre aspekter: evaluering, læring og fagdidaktik. Den indledende redegørelse for de teoretiske positioner viste at aspekterne forbandt sig med hinanden gennem den fælles tematisering af kommunikation og refleksion som medier for henholdsvis evaluering, læring og didaktisering.

Undersøgelsen åbnede med en analyse af portfolioforsøgets design, baseret på Mi'janne Juul Jensens forsøgsrapporter. Som en slags kommentar fulgte herefter portrætpræsentationer af fire elever på grundlag af interview med dem om deres erfaringer og holdninger til danskundervisningen med portfolioevaluering. Analyserne af forsøgsresultaterne byggede på forskellige empiriske data med elevportfolierne som de væsentligste.

Spørgsmålet til *evalueringsaspektet* var hvilke konsekvenser portfoliokonceptet fik for balancen mellem formativ og summativ evalueringsfunktion i undervisningen og i elevernes forståelse og praksis. Sammenfattende styrkede portfoliokonceptet såvel den formative som den summative evalueringsfunktion. Der blev i forsøget etableret en balance mellem de to funktioner hvor hovedvægten gennem det treårige undervisningsforløb var på den formative evaluering, og hvor det også var en kvalitet ved den afsluttende evaluering at den havde stærke formative aspekter. Portfolioevalueringens absolutte styrkesider viste sig i den omfattende og veldokumenterede integration af evaluering med undervisning og læring som har dannelses- og kompetenceperspektiver der rækker ud over danskundervisningen. Der blev i portfolioforsøget i eminent høj grad skabt

effektive rammer for formativt evalueringsarbejde hvilket hang sammen med at eleverne blev inddraget aktivt og forpligtende i evalueringsprocesserne.

Den summative evalueringens *validitet* blev styrket i kraft af at karaktererne blev givet på et bredere grundlag end traditionelt. Eleverne i portfolioklassen blev ganske vist vurderet ud fra flere kriterier end dem der opstilles i det gældende fagbilag for dansk, og dermed på et udvidet grundlag i forhold til kammerater i andre klasser, men disse ekstra kriterier viste sig at understøtte gymnasieuddannelsens overordnede formål. Denne ydre eller økologiske validitet viste sig også at gælde i forhold til undervisning og læreprocesser. Portfolioevalueringen understøttede brede undervisnings- og læringsmål for danskundervisningen og fik dermed en særskilt styrke i forhold til *konsekvensvaliditet*, dvs. evalueringens tilbagevirkende betydning for undervisningen.

Den relative reliabilitet eller troværdighed af evalueringen er det vanskeligt at udsige noget om fordi sammenligningsgrundlaget er usikkert. Der findes ikke undersøgelser af reliabiliteten i dansklæreres karaktergivning, og der var ikke på det givne tidspunkt andre dansklærere der gav årskarakterer på grundlag af de brede evalueringskriterier for portfolioerne. Der var imidlertid i portfolioforsøget en reliabilitetstest som ikke findes traditionelt, idet eleverne gav sig selv en begrundet karakter i deres afsluttende portfolioer. Det viste sig her at eleverne i 3.g, i modsætning til de to foregående år, i stort omfang gav sig selv højere karakterer end læreren ville give, om end i de fleste tilfælde kun en enkelt karakter højere. Undersøgelsen peger på at diskrepansen mellem lærer- og elevkarakterer dels skyldtes usikkerhed om afbalanceringen af proces- og produktkriterier for karakteren, dels hang sammen med at både lærer og elever havde langt mindre erfaring med den summative evalueringskontrakt end med den formative, og at læreren ydermere ikke havde mulighed for at trække på et kollegialt fagligt fortolkningsfællesskab.

De karakteruenigheder som viste sig, havde imidlertid en anderledes baggrund end tilsvarende karakteruenigheder mellem lærer og elever ved traditionel karaktergivning. Der var en høj grad af offentlighed og kommunikation omkring vurdering og vurderingskriterier. Det betød at eleverne, som det kunne dokumenteres i interview, nok følte sig usikre på afbalanceringen af proces- og produktkriterier,

men også erkendte at det var et vanskeligt problem at løse. De pågældende elever var således ikke frustrerede over at blive bedømt ud fra en 'black box' af skjulte og tavse kriterier, men var formuleret uenige i lærerens afvejning af kriterier. Denne diskussion om vægtning af proces og produkt og om holistisk vurdering eller graderet vægtning af portfolioens delaspekter står ikke blot i portfolioklassen, men også blandt evalueringsforskere generelt.

En radikal kommentar til disse grundlæggende vanskeligheder gives af evalueringsforskeren Dylan Wiliam (2000) som foreslår en regulering af evalueringsgrundlaget sådan at man i stedet for at vurdere aktuelt præstationsniveau vurderer faktisk forbedring i forhold til sidst målte præstation. Overført på portfoliokonceptet kunne det pege på muligheden af at etablere en arbejdsdeling mellem standpunktskarakter og eksamenskarakter sådan at standpunkts- og årskarakterer blev givet for dokumenterede proceskompetencer som læringskompetence og (selv)evalueringskompetence, mens eksamenskarakteren blev givet for produktkvalitet.

Forskningsspørgsmålet til *læringsaspektet* var hvilke konsekvenser portfoliokonceptet fik for undervisningens skriftlige kompetencemål og for den skriftlige praksis som blev synlig i elevernes portfolier. Undersøgelsens væsentligste fund var her at portfolioevalueringen udvidede og ændrede danskundervisningens skriftlige kompetencemål, og at disse mål også omsatte sig i en ændret praksis, særligt knyttet til evalueringsprocesser og reflekterende skrivning.

Portfolioklassens eksamenskarakterer viste at klassen klarede sig over forventning. Det samlede eksamensgennemsnit for skriftlige og mundtlige karakterer lå på niveau med amtets gennemsnit for matematikerklasser, og eftersom der er tale om en skole i amtets vestegn, et statistisk lavt præsterende område, viser det at klassens elever var blevet klædt mere end forventeligt godt på til at klare de faglige krav der blev stillet til eksamen. Dette skal sættes i perspektiv til udvidelsen af kompetencemålene i portfolioforsøget. Selv om klassen til den mundtlige eksamen ifølge læreren drog god nytte af den kompetence i sprogligt funderet tekstanalyse som de havde udviklet gennem responsgivning og argumentationer for tekstudvælgelse til portfolierne, var der også læringsaspekter som ikke kunne synliggøres til eksamen. Det drejede sig om kompetence i selvevaluering

og deklarativ, analytisk viden om sprog i brug. Disse aspekter indgik imidlertid i årskaraktererne. Ser man på elevernes samlede fire karakterer på studentereksamensbeviset i dansk, repræsenterer de således en bredere skriftlig kompetence end deres studenterkammeraters karakterer.

Kompetencemålene for skriftlig dansk i portfolioforsøget rettede sig mod processer, produkter og skrivefaglig viden. De *procesorienterede* læringsmål rettede sig mod udvikling af selvregulerende, ansvarlige og reflekterede skrivere med indsigt i styrker og svagheder og med evne til strategisk handlen i forhold til disse. De *produktorienterede* læringsmål rettede sig mod skrivekompetence forstået som evne til at producere gode tekster. De indebar evne til at forbinde teoretisk og praktisk skrivefaglig viden samt evne til at bevæge sig frem og tilbage mellem teori og praksis. Refleksion var et forbindende led mellem faglig, deklarativ viden og procedureviden om skrivning. Skrivekompetence indebar således i portfolioforsøget et bredere spektrum af skriftlige dimensioner og skriftlige processer end traditionelt. Også den bærende tekstopfattelse var bredere end traditionelt. Den havde karakter af 'work in progress' og forbandt sig med forestillingen om eleven som en 'tekst' i stadig udvikling. Det overordnede *vidensmål* var genrebevidsthed. Det indebar evne til teoretisk formidling af deklarativ, analytisk viden om relevante tekstgenrer og deres konstruktion. Skriveundervisningens læringsmål blev i undersøgelsen sammenfattet som følger:

- *Skrivekompetence*, forstået som en kombination af proces- og produktkompetence og byggende på evne til at forbinde teori og praksis gennem refleksion.
- *Selvevalueringskompetence*, byggende på analytisk refleksion over såvel produkter som skriveerfaringer og læreprocesser.
- *Skriveridentitet*, forstået som et reflekteret billede af sig selv som et skrivende menneske hvori indgår aspekter som læringskompetence, selvrefleksion, evne til strategisk handlen, selvdisciplin og selvregulering, samarbejdskompetence og ansvarlighed.

De tre læringsmål var indbyrdes forbundne. Skrivekompetence var det funktionelle mål, mens selvevalueringskompetence og skriver-

identitet tilskrev arbejdet med skrivekompetence dels en faglig vidensdimension, dels et dannelsesaspekt.

Undersøgelsen af portfolierne dokumenterede at disse mål også i praksis blev søgt realiseret i forsøget, og at niveauforskelle mellem eleverne manifesterede sig såvel i deres opgavetekster som i de reflekterende tekster. Refleksionsskrivningerne som i særlig grad repræsenterer de nye tekstgenrer og 'ekstra' læringsmål, blev underlagt en særskilt undersøgelse. Den viste at refleksionsskrivning både producerede og synliggjorde faglige kompetence- og dannelsesprocesser. Refleksioner blev i portfolioforsøget etableret som didaktiske genrer med tre funktioner: interaktion med stof og opgaver, faglig identitetsdannelse og kommunikation af det personliggjorte faglige selv. Den reflekterende ytring etablerer et genspejlende metablik på faget, på den skrivende og lærende og på den (skrive)faglige kommunikation.

Set i et teoretisk perspektiv viste skriveundervisningen i portfolioforsøget sig at udfolde skrivning som en kommunikativ triade hvor skrivning blev medium for læring, for identitetsdannelse og for produktion af betydning og kultur. Skrivning blev medium for læring og vidensproduktion i kraft af det udvidede skrivebegreb hvor skrivning var et værktøj til at tænke og til at forbinde teori og praksis. Identitetsarbejde gennem skrivning fandt sted på mange niveauer: gennem arbejdet med skriveidé og stemme i opgaver, gennem selvrefleksion over processer og produkter, og direkte tematiseret i præsentationerne i portfolierne. Skrivning fungerede endelig også på en række niveauer som medium for produktion og kommunikation af betydning og kultur.

Forskningsspørgsmålet til *det fagdidaktiske aspekt* var hvordan portfolioevalueringen formede den fagdidaktiske profil i danskundervisningen. Der blev her fokuseret på ændringer i den faglige diskurs og i fagkulturen. Den faglige *diskurs* viste sig først og fremmest at være udvidet i forhold til traditionens fagdiskurs. Udvidelsen forbandt sig med refleksion og evaluering som et metaniveau på faget. Portfolioforsøget genererede et didaktiseret og didaktiserende danskfag med både elever og lærer som agenter.

Den fagkultur som blev udviklet i portfolioklassen, havde som motor koblingen mellem ritualiseret gøren og didaktiserende si-

gen i et sæt af didaktiske genrer. Der blev etableret en fagdidaktisk evalueringskultur som byggede på elevernes aktive medvirken i de værdisættende didaktiseringsprocesser. De var medansvarlige for egne og andres læreprocesser, for udviklingen af fagligheden og for forsøgsprocesserne. Heri lå både et demokratisk dannesperspektiv og et kulturproduktivt perspektiv. Der lå samtidig heri et moment af stadig tilskrivning af mening til faglige læreprocesser gennem en løbende dialog mellem lærer og elever om fag og faglighed og om den enkeltes faglige udvikling.

Interview med læreren dokumenterer at denne dialog også bidrog til lærerens fortsatte udvikling af portfolioforsøget og af sin egen fagdidaktiske kompetence.

Undersøgelsen leder således frem til en begrundet antagelse om at undervisning med portfolioevaluering, tilrettelagt og gennemført som beskrevet i rapporten, har store potentialer for at styrke elevernes læringsarbejde i dansk. Derudover ser den ud til at kunne understøtte generelle kompetencemål, først og fremmest evne til selvevaluering og selvregulering af eget arbejde og egne læreprocesser. Disse aspekter forbinder sig med det der her benævnes didaktisering, dvs. udvikling af sproglige ressourcer og didaktiske genrer for kommunikation og refleksion over faglig kvalitet og mere generelt over hvad danskfaget går ud på.

Hovedtemaet i undersøgelsen er *'udvidelse'* af faglige mål, praksisformer, didaktisering og meningstilskrivning. Denne udvidelse forbinder sig med dannesperspektiver. Portfolioprojektet dannede ramme om en samtidig og gensidig udvikling af på den ene side et fagligt fortolkningsfællesskab og en fagdidaktisk evalueringskultur med demokratiske kendetegn, og på den anden side individualisering og synliggørelse af den enkeltes potentialer for faglig udvikling.

For eleverne i portfolioklassen repræsenterede danskundervisningen med portfolioevaluering en ekstra chance, en mulighed for fortsat forbedring og læring. Det har været en opløftende oplevelse at få indsigt i hvor kvalificeret og ihærdigt flertallet af eleverne faktisk brugte den ekstra chance, uanset gode eller dårlige forudsætninger. Det hang efter min bedste overbevisning sammen med denne samtidige udvidelse af det sociale og det individuelle læringsrum i forsøget.

Noter

1. Fx dansk hhx (jf. mundtlig oplysning fra Palle Gulbrandsen), datalogi (jf. mundtlig oplysning fra Orla Møller).
2. Et af de paradokser som samtidens uddannelsespolitik fremviser, er den parallelle optagethed af på den ene side international benchmarking og tilhørende krav om nationale tests og på den anden side perspektiverne i det uddannelsespolitiske slogan om livslang læring og tilhørende krav om styrkelse af den formative evaluering.
3. Denne inspiration viser sig direkte i den betegnelse Mi'janne Juul Jensen gav projektet: 'mappevurdering' som er den norske oversættelse af portfolioevaluering. Senere gik hun over til den internationale betegnelse 'portfolioevaluering', jf. diskussionen om terminologi i Krogh & Juul Jensen 2003: 7.
4. Olga Dysthe og Knut Steinar Engelsen peger på at dette er et kritisk punkt for portfolioevaluering både i skoler og i videregående uddannelser. De fremhæver det paradoks at portfolioevaluering bliver indført i videregående uddannelser i Norge samtidig med modulisering af uddannelserne (Dysthe & Engelsen 2003: 208).
5. Jeg har her som nævnt konsekvent oversat til de danske termer som Mi'janne Juul Jensen bruger.
6. Digitale portfolier frembyder muligheder for vidensdeling, udveksling af tekster, respons og kommunikation som der foreligger en række analyser af og erfaringer med (jf. Dysthe og Engelsen 2003, Hawisher et al 1997, Lund 2003, Sorensen et al 2002; Tolsby 2002). Mi'janne Juul Jensen har også medvirket i undervisningsforsøg med digitale portfolier, jf. Forsøg med portfolioevaluering i dansk og engelsk, 2003-2004.
7. Klassen havde trænet en eksamensform som Undervisningsministeriet havde meldt ud som et generelt forsøg. Her havde eleverne mulighed for i grupper at diskutere opgaverne inden de gik i gang med at skrive individuelt. Ordningen blev imidlertid ændret efteråret 2003 sådan at eleverne i gruppefasen kun fik tekstmaterialet og ikke opgaveformuleringerne.
8. Karakterer blev i forsøget givet efter 13-skalaen (00-03-5-6-7-8-9-10-11-13).
9. Dette evalueringskriterium er i den reviderede læreplan for stx 2004 helt faldet ud. Her er emnebehandling og danskfaglig viden og metode styrket:

Ved den skriftlige prøve lægges der vægt på eksaminandens færdighed i:

- skriftlig fremstilling
- emnebehandling
- at anvende danskfaglig viden og fagets grundlæggende metoder. (Bekendtgørelsen fra 2004, Læreplanen i dansk)

Litteratur

- Arbejdsgruppen Fremtidens danskfag (2003): *Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*. København: Undervisningsministeriets Forlag.
- Assessment Reform Group (1999): *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. University of Cambridge School of Education.
- Bakhtin, M. M. (1986): *Speech Genres & Other Late Essays*. (red. C. Emerson & M. Holquist). Austin: The University of Texas Press.
- Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen, 1999. Nr. 411. Gymnasiebekendtgørelsen. Undervisningsministeriet.
- Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen). BEK nr 1348 af 15/12/2004. http://www.retsinfo.dk/_GET-DOCM_/ACCN/B20040134805-REGL
- Berge, Kjell Lars (1996): *Norskensorernes tekstnormer og doxa. En kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse*. Trondheim: Institutt for Anvendt Språkvitenskap. Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.
- Birenbaum, M. (2003): *New Insights Into Learning and Teaching and Their Implications for Assessment*. In Segers, M., Dochy, F., Cascalar, E. (red.): *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers. 13-36.
- Birenbaum, M. & Dochy, F. (red.) (1996): *Alternatives in Assessment of Achievement, Learning Processes and Prior Knowledge*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Black, P. J. & Wiliam, D. (1998): *Assessment and Classroom Learning*. *Assessment in Education*, 5 (1), 7-74.
- Brown, George with Joanna Bull & Malcolm Pendlebury (1997): *Assessing Student Learning in Higher Education*. London and New York: Routledge.

- Bruner, Jerome (1998): *Uddannelseskulturen* (S. Søgaard, overs.). København: Gyldendal.
- Christensen, Torben Spanget (2004): *Integreret evaluering – en undersøgelse af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale som evalueringsredskab i gymnasial undervisning*. Ph.D.-afhandling. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier. Det Humanistiske Fakultet. Syddansk Universitet.
- Dahler-Larsen, Peter (2002): *At fremstille kvalitative data*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Davies, A. & LeMaieu, P. (2003): Portfolio Assessment. In Segers, M., Dochy, F., Casclar, E. (red.): *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers. 141-169.
- Dysthe, Olga (1993): Alternativ elevvurdering i norsk. In I. Moslet & L.S. Evensen (red.): *Skrivepedagogisk fornying*. Oslo: Gyldendal. 191-208.
- Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserum* (dansk oversættelse 1997). Århus: Klim.
- Dysthe, Olga (2001): Mappemetodikk med sociokulturell forankring. In Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag. 333-348.
- Dysthe, Olga (2003): Teoretiske perspektiv. In O. Dysthe & K.S. Engelsen (red.): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag. 37-61.
- Dysthe, Olga, Einar Størkersen, Hilde Foss, Grethe Haldorsen & Sissel Anderson (1996): *Rapport fra forsøk med mappevurdering i norsk ved Grønnåsen skole 1993-1996*. Oslo: Eksamenssekretariatet, Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus.
- Dysthe, Olga & Knut Steinar Engelsen (red.) (2003): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga & Knut Steinar Engelsen (2003b): Digitale mapper ved to lærarutdanningsinstitusjonar. In O. Dysthe & K.S. Engelsen (red.): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag. 205-235.
- Fairclough, Norman & L. Chouliaraki (1999): *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Forsøg med portfolioevaluering i dansk og engelsk, 2003-2004. Kongsholm Amtsgymnasium og HF. www.dansklf.dk
- Gielen, Sarah, Filip Dochy & Sabine Dierick (2003): Evaluating the Consequential Validity of New Modes of Assessment: The Influence of

- Assessment on Learning, Including Pre-, Post- and True Assessment Effects. In Segers, M., Dochy, F., Cascalar, E. (red.): *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers. 37-54.
- Hamp-Lyons, L. & Condon, W. (2000): *Assessing the Portfolio. Principles for Practise, Theory, and Research*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1995): *Elevsamtaler om skrivning i videregående skole. Responsgrupper i teori og praksis*. Dr.Art. afhandling. Det historisk-filosofiske fakultet. Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Juul Jensen, Mi'janne (2000a): »Man lærer at se sig selv og sine opgaver i øjnene«. *Rapport om mappevurdering som alternativ vurderingsform*. Undervisningsministeriet.
- Juul Jensen, Mi'janne (2000b): »'Man lærer at se sig selv og sine opgaver i øjnene.' Om mappevurdering som alternativ vurderingsform.« In Esmann, Karin, Alma Rasmussen, Lisbeth B. Wiese (red.): *Dansk i dialog*. København: Dansklærerforeningen. 91-120.
- Juul Jensen, Mi'janne (2002): *Delrapport om mappevurdering som alternativ vurderingsform*. Undervisningsministeriet. Projektnummer 2000-2434-0391.
- Juul Jensen, Mi'janne (2003): *Mappevurdering som alternativ vurderingsform. Afsluttende rapport om 2-årigt forsøg*. Undervisningsministeriet. Projektnummer 2000-2434-0391.
- Juul Jensen, Mi'janne (2004): *Portfolioevaluering i dansk 3.x 2003-2004*. Kongsholm Amtsgymnasium og HF. Undervisningsministeriet. Projektnummer: 2003-2434-0064.
- Juul Jensen, Mi'janne, Ellen Krogh, Inger Lise Nordborg, Alma Rasmussen, Agnes Witzke (1998): *Når sproget vokser. En undersøgelse af kvalifikations- og dannelsesmål i skriftlig og mundtlig dansk i et tre-årigt forsøgsprojekt i fem gymnasieklasser*. København: Dansklærerforeningens forlag.
- Klenowski, V. (2002): *Developing Portfolios for Learning and Assessment*. London, New York: Routledge / Falmer.
- Kress, Gunther (1998): Repræsentation, læring og subjektivitet: Et social-semiotisk perspektiv. In J. Bjerg (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag. 210-244.
- Kress, Gunther (2003): *Literacy in the New Media Age*. London, New York: Routledge.
- Krogh, Ellen (2003): *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Ph.D.-afhandling. Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.

- Krogh, Ellen (2006): Didaktisering af dansk. In *Så kan I lære det! Fællesskrift 06*, Dansk lærerforening.
- Krogh, Ellen og Mi'janne Juul Jensen (2003): *Portfolioevaluering. Gymnasiepædagogik 40*. Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Lauvås, Per & Arne Jakobsen (2002): *Exit eksamen – eller? Former for summativ evaluering i høgre utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Lindblad, Sverker & Fritjof Sahlström (1998/2000): Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever. In J. Bjerg (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Reitzels Forlag. 245-278.
- Lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) (gymnasieloven). LOV nr 95 af 18/02/2004. http://www.retsinfo.dk/_GETDOC_/ACCN/A20040009530-REGL
- Ludvigsen, Sten R. & Torlaug L. Hoel (red.) (2002): *Et uddanningsystem i endring. IKT og læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Miller, Tanja (2004): *Karaktergivning i praksis*. Ph.d.-afhandling, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Moreau, H. et al (red.) (1999): Portfolio. Kvalitetssäkring. *Skolbarn Årgang 9*, 5-6. Stockholm: Fortbildningsförlaget.
- Nystrand, Martin (2001): Cultural Supports for Empirical Research on Writing. In P. Coppock (red.): *The Semiotics of Writing: Transdisciplinary Perspectives on the Technology of Writing*. Bologna: Brepols. 115-135.
- Ongstad, Sigmund (2004): *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Oslo: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Sadler, D. Royce (1983): Evaluation and the Improvement of Academic Learning. *Journal of Higher Education*, Volume 54, Issue 1: 60-79.
- Segers, M., Dochy, F., Cascalar, E. (red.) (2003): *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.
- Schön, Donald (1995): Causality and Causal Inference in the Study of Organizations. In R.F. Goodman & W. Fisher (eds.): *Rethinking Knowledge: Reflections across the Disciplines*. Albany: SUNY Press: 69-103.
- Taube, Karin (1999): *Portfoliomethoden – undervisningsstrategi og evalueringsværktøj*. (Overs. Henning Deurell). Vejle: Kroghs Forlag. (Original 1997).
- Tolsby, Håkon (2002): Digital Portfolios – a Tool for Learning, Self-Reflection, Sharing and Collaboration. In L. Dirckinck-Holmfeld & B. Fibiger (red.): *Learning in Virtual Environments*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 231-247.

- Tornberg, Ulrika (2001): *Sprogdidaktik*. København: L&R Uddannelse.
- Undervisningsministeriet (1999): *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*. København: Undervisningsministeriet.
- Vagle, Wenche, Margareth Sandvik og Jan Svennevig (1993): *Tekst og kontekst. En innføring i tekstlingvistik og pragmatikk*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Vygotsky, Lev S. (1971): *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels Forlag. (Original 1934).
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.; London: Harvard University Press.
- Wiliam, D. (1998): Enculturating learners into communities of practise: raising achievement through classroom assessment. Paper presented at European Conference on Educational Research, Ljubljana, Slovenia, September 1998. <http://www.kcl.ac.uk/depsta/education/hpages/dwiliam.html>
- Wiliam, D. (2000): Integrating formative and summative functions of assessment. Paper presented to Working Group 10 of the International Congress on Mathematics Education, Makuhari, Tokyo, August 2000. <http://www.kcl.ac.uk/depsta/education/hpages/dwiliam.html>
- Wittek, Line & Olga Dysthe (2003): Kvalitetskriterier og vurdering – et utviklingsområde innenfor høyere utdanning. In O. Dysthe & K.S. Engelsen (red.): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag. 129-155.
- Yancey, Kathleen Blake (1998): *Reflection in the Writing Classroom*. Logan, Utah: Utah State University Press.