

Hvorfor lære at skrive, når AI kan gøre det bedre?

Et genrepædagogisk skriveforløb i 7. klasse – med og uden kunstig intelligens

Udarbejdet af Sara Bilenberg Nielsen

Studienummer 1013831

Foråret 2022

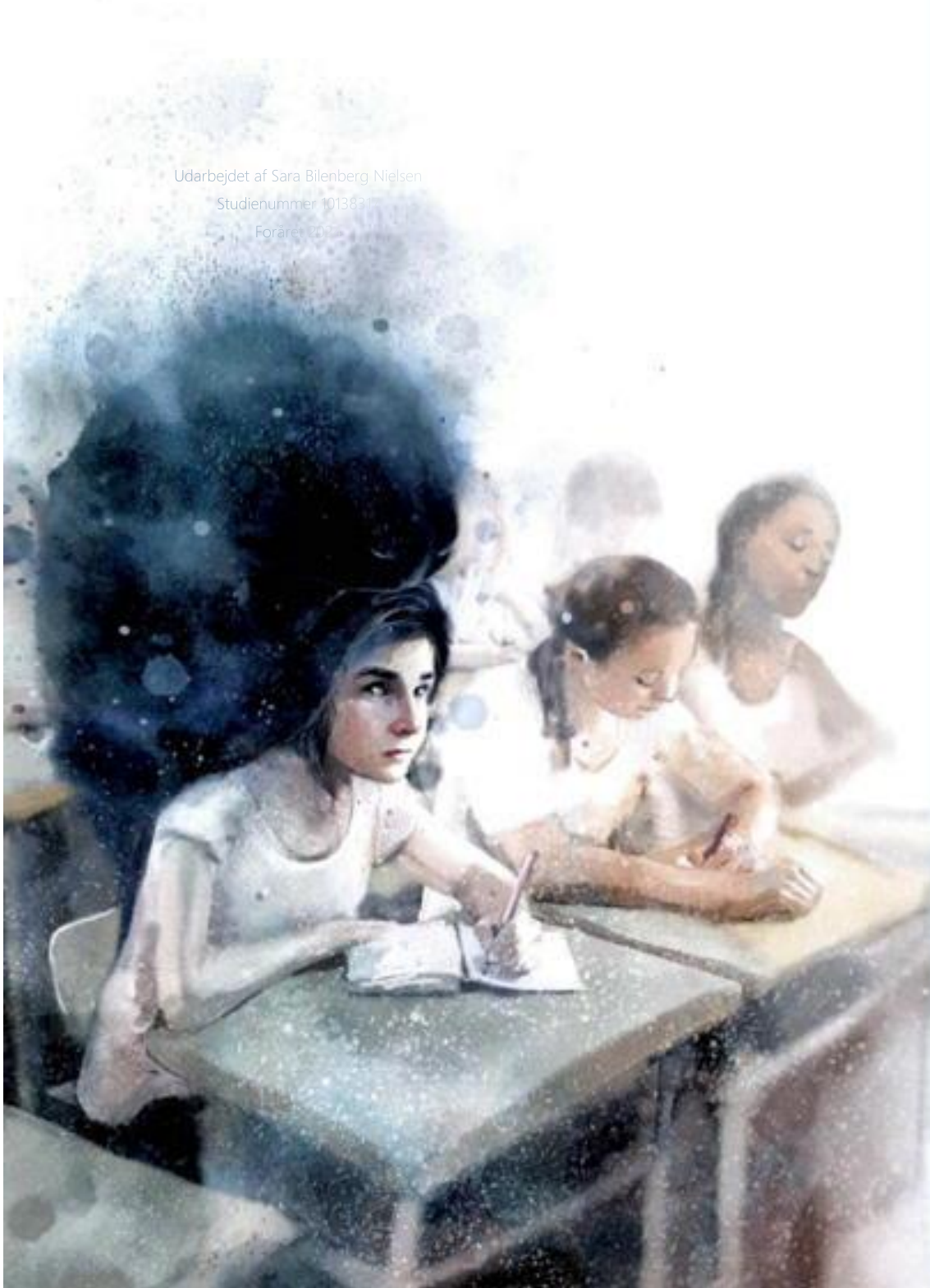


Illustration af Lisa Aisato fra bogen *Til Ungdommen* (Skåber, 2020), som er udgangspunktet for skriveforløbet

Indhold

Indledning	3
Undersøgelsesspørgsmål	3
Relevans	3
Relevant teori	5
Observation	5
Planlægning af mit undervisningsforløb	6
Den didaktiske relationsmodel	6
Lærings-forudsætninger	6
Rammefaktorer	7
Mål	7
Indhold	8
Læreprocesser	8
Vurdering	9
Undervisningsforløb	10
Fase 1: Vidensopbygning	10
Fase 2: Model-analyse	10
Fase 3: fælles tekstkonstruktion	10
Fase 4: Selvstændig tekstkonstruktion	11
Ekstra fase: Kunstig intelligens	11
Det genrepædagogiske skriveforløb	12
Inddragelse af kunstig intelligens	16
Det som overraskede mig	19
Konklusion	19
Referenceliste	20
Bilag	22
Bilag 1: observationsskema	22
Bilag 2: lektionsplan	27
1. undervisningslektion	27
2. undervisningslektion	31
3. undervisningslektion	33
4. undervisningslektion	34
5. undervisningslektion	36

Indledning

Er det stadig vigtigt at lære at læse og skrive, hvis kunstig intelligens kan klare det for os? Hører kunstig intelligens overhovedet til i danskfaget, hvor det har ry for at give anledning til snyd og plagiat? Debatten har foreløbig handlet mest om prøveformer, men kunstig intelligens er en ny teknologi med uanede muligheder og konsekvenser, som ikke kan reduceres til et eksamensteknisk problem.

At kunne skrive er nøgle til socialt liv, demokratisk deltagelse og viden (Tonsberg, 2023), og det gælder sandsynligvis også i fremtiden, i hvert fald som vi kender den i dag. Men samtidig bør eleverne forberedes og modtage undervisning i brugen af den nye teknologi, så de ikke "efterlades sårbare og modtagelige over for manipulation såsom deep fakes og desinformation, og [...] ikke kompetente til at vurdere teknologiens produkter" (Vedersø, 2024).

Jeg er nysgerrig på, om jeg kan gennemføre et skriveforløb, hvor både de skrivedidaktiske overvejelser og elevernes skrivefærdigheder er i højsæde, og samtidig inddrage kunstig intelligens på en måde, så eleverne reflekterer over anvendelsen og ikke blot bruger det til snyd og plagiat.

Undersøgelsen finder sted i 7.a på Mariager skole, min praktiklærer er klassens dansk- og engelsklærer. Klassen har før min ankomst planlagt at arbejde med Linn Skåbers monologer i bogen "Til ungdommen" fra 2020. Den indeholder 31 korte, lyriske tekster, og det er således denne genre, som skriveforløbet kommer til at handle om. At en tekst er lyrisk vil sige, at den er kendetegnet ved at beskrive sansninger, stemninger, følelser og/eller tanker (Knudsen, 2015).

I undervisningsforløbet vil jeg gennemføre et lyrisk skriveforløb, som afsluttes med inddragelse af kunstig intelligens. Dette fører mig frem til følgende undersøgelsesspørgsmål:

Undersøgelsesspørgsmål

Hvordan kan jeg ud fra Hiim og Hippes relationsmodel planlægge, gennemføre og evaluere et genrepædagogisk skriveforløb i dansk i 7. klasse, hvor jeg med afsæt i TLC-modellen giver skriveorienteret og differentieret formativ vejledning og feedback til eleverne samt undersøger, hvordan brugen af kunstig intelligens i skriveforløb påvirker / kan medvirke til eller udfordre elevernes (digitale) dannelse?

Mit undersøgelsesspørgsmål har således et dobbelt sigte: Jeg vil dels gennemføre et skriveforløb med fokus på proces, vejledning og feedback undervejs, hvor eleverne på almindeligvis skriver egne tekster kun med hjælp fra undervisningens indhold og almindelig stavekontrol m.v. på deres pc. Og dels vil jeg derefter sætte dette forløb i kontekst med den virkelighed, som den klassiske skrivefærdigheder i dag mødes med, nemlig brugen af kunstig intelligens i skriveprocesser. (Forkortes herefter AI efter det engelske begreb Artificial Intelligence)

Undervejs vil jeg referere til de to undersøgelseshensigter som henholdsvis skriveforløbet og AI-forløbet, om end det er samme skriveopgave, som løses i de to forløb.

Dobbeltheden viser sig også i undersøgelsens relevans i forhold Folkeskolens og danskfagets formål, idet jeg arbejder med både konkrete færdigheder og almen dannelse.

Relevans

Fag og dannelse er to sider af samme sag. Skolens almene dannelsesopgave ligger ikke kun i relationerne og samværet, men i høj grad også i skolens fag og fagligheder (Oettingen, 2010). Min undersøgelse fokuserer på, at eleverne lærer de "... kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024, §1). Konkret handler det om de skrivefærdigheder, som er formuleret i

danskfagets kompetencemål for udskolingen: *"Eleven kan udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i skrift, tale, lyd og billede i en form, der passer til genre og situation"* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Det handler også om, at eleverne gennem skriveforløbet får en *"oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster (...) som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet"* ligesom det er målet, at de gennem deres mestring af genren opnår *"beherskelse af sproget og fremme(r) deres lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre"* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Jeg forventer undervejs at kunne identificere tegn på såvel udvikling som beherskelse af genren. Skriveforløbet er tilrettelagt med udgangspunkt i en vel-gennemprøvet metode, som netop har dette formål, men jeg er spændt på, om AI-forløbet på samme måde kan bidrage til de specifikke kundskaber og færdigheder. Det skal analysen senere i opgaven medvirke til at kaste lys over.

Derimod er det min forventning, at AI-forløbet i høj grad medvirker til arbejde med den videre formålsbeskrivelse for den danske folkeskole. Det er nemlig afgørende, at eleverne lærer at forholde sig reflektivt og kritisk til nye teknologier, når de anvender dem sammen med deres skrivefærdigheder. Fordi teknologierne medvirker til at forandre vores samfund på en måde, som vi ikke kan forudsige i dag, er det afgørende, at eleverne bliver i stand til *"... at tage stilling og handle (...). Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre"* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024, stk 3).

Når jeg arbejder med refleksionsevne og kritisk tænkning, handler det ikke længere kun om faglighed og konkrete færdigheder, det handler også om elevernes almene dannelse. Som udtrykt af Grundtvig skal skolen også klæde eleverne på til livet og til fremtiden (Oettingen, 2010). Og fremtiden peger i retningen af, at teknologien kommer til at ændre såvel danskfaget som den danske folkeskole generelt. I forlængelse heraf er begrebet **digital dannelse** dukket op og spiller en stor rolle, for folkeskolen i særdeleshed. Ifølge Bundsgaard handler det om:

"... både at kunne anvende og opføre sig ordentligt med teknologi, erkende teknologiens rolle i vores fælles liv, forholde sig til udfordringer og deltage engageret i at forstå og handle i forhold til de muligheder og udfordringer teknologier giver for os i vores fællesskaber, i vores samfund og som individer.

(Bundsgaard, 2017, p. 3)

Digital dannelse er på vej til at blive en hovedopgave, og uden denne evne bliver det forventeligt svært at begå sig og deltage i fremtidens samfund. Med Løgstrups ord handler det om tilværelsesoplysning, som efter hans mening er skolens hovedopgave (Cone, 2021). Fremtidens samfundsudfordringer, som kunstig intelligens er et eksempel på, kan ikke håndteres alene ud fra en naturvidenskabeligt rationale. I så fald ville det alene blive et spørgsmål om de teknologiske udviklingsmuligheder, og vi ville ikke forholde os til de etiske dilemmaer og samfundsforandringer, som teknologien også fører med sig. Derfor er det ifølge Løgstrup afgørende, at vi, med det han kalder fortællingens kulturoverlevering, fokuserer på almen dannelse, så eleverne også lærer at tage kritisk stilling. Og det kritiske kræver ifølge 1700-tallets filosof, Immanuel Kant, at vi tør tænke selv - vi skal med hans ord agere myndige. Han definerer begrebet myndighed som: *"... evnen til at betjene sig af sin forstand uden en andens ledelse"* (Kant, 2017). Dannelsesopgaven bliver ifølge ham at kunne, turde og ville følge sin egen forstand og blive et selvstændigt, frit handlende og ansvarligt individ (ibid).

I forhold til kunstig intelligens handler det altså om, at eleverne selvstændigt kan og tør forholde sig kritisk til, både hvad teknologien kan gøre for dem, og hvad den gør ved dem. I Danmark er teknologiforståelse på vej til at blive integreret i Fælles mål for alle fag i folkeskolen. En del af dette kompetenceområde handler om digital myndiggørelse. Ifølge Danmarks undervisningsportal, EMU, handler det om at få kritiske og aktive medborgere, der både forstår at anvende potentialet i digital teknologi, men også forholder sig kritisk (EMU, 2022). Og det er netop målet med min undervisningsforløb, nemlig at undersøge om eleverne er i stand til at reflektere over styrker og svagheder ved anvendelsen af chatgpt.

Relevant teori

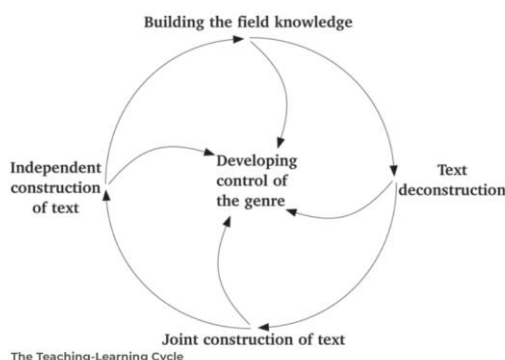
Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel er min referenceramme for at planlægge undervisningen og sikre refleksion og helhedsperspektiv både før, under og efter afviklingen af undervisningen. I afsnit "Planlægning af mit undervisningsforløb" vil jeg redegøre nærmere for modellens didaktiske principper og indhold.

Det genrepædagogiske skriveforløb, jeg vil gennemføre, bygger i sit sprogsyn på semiotikken og bl.a. Hallidays funktionelle lingvistik. Denne sprogvidenskabelige retning fokuserer på sproget i brug i sociale kontekster:

"En grundtanke inden for den funktionelle grammatik er, at sprogets betydning altid er afhængig af den situation, som sproget indgår i. Meningen med en given tekst opstår med andre ord ikke kun i kraft af teksten selv, men også i forbindelse med den omgivende kontekst („medtekst“) (Mailand, 2007)

Halliday fokuserer på tekstlighed, forstået som at alle sproglige træk tilsammen er med til at give mening til en tekst. I Linn Skåbers bog er alle tekster illustreret med billede, og disse medvirker altså til at give teksten mening. Når tekst og billede på denne måde supplerer hinanden, er der tale om multimodalitet (Maagerø & Tønnesen, 2017).

En tekst er altså meget mere end det skrevne ord, men derimod hele kommunikationssituationen. Og det er med udgangspunkt i denne forståelse, at den australske genrepædagogik, blandt andet repræsenteret af Gibbons (Gibbons, 2016), har sit ophav. Denne pædagogik har inspireret til den metode, vi i Danmark kender som Teaching Learning Circle (TLC). Det er en meget stilladserende metode, som er kendetegnet ved meget direkte instruktion i genrer og genrekoder (teaching), og elevens aktive hypotesedannelse i læringsprocessen (learning) (Mailand, 2007):



Aktivitetsformerne i modellen udgør de fire faser i undervisningen, og jeg gennemgår disse i senere afsnit om undervisningsforløb.

Observation

De første tre dage af min praktikperiode er jeg deltagende observatør i dansk og engelsktimerne i 7.a. Jeg har brug for at lære klassen at kende samt opleve, hvordan min praktiklærer agerer i undervisningssituationen sammen med eleverne.

Observationen handler om, at jeg bliver klogere på hverdagssituationerne i klassen, og således bliver observation "... en metode til at skabe viden om det, som sker, når det sker, hvor det sker" (Sunesen, 2021, p. 193). I min undersøgelse er det altså en måde til at få indblik i, hvordan klasserum, sociale relationer og

den didaktisk organisering udspiller sig. Mine observationer giver et her-og-nu billede af klassen, men det er vigtigt at understrege, at de nedskrevne data ikke er 1:1 med virkeligheden, men er en genfortælling af min oplevelse (social konstruktivisme).

Jeg bliver deltagende observatør, da jeg også kommer til at gå rundt i klassen og være i dialog med eleverne om det undervisningsindhold, som deres lærer sætter i gang. Jeg vil indtage en undersøgende position, hvor jeg ikke på forhånd har udvalgt et fokusområde. De første tre observationsdage skal afgøre om/hvilke forhold, jeg eventuelt vælger at fokusere på i senere observationer. Observationerne afvikles altså i første omgang ustruktureret. På den måde kan jeg træde forudsætningsløst ind i klassen og foretage en åben observation af det, der måtte ske. Efter undervisningstimen samler jeg oplevelserne i en afsluttende refleksion (Sunesen, 2021). Jeg indleder med dette observationsskema:

Dato:	
Fag:	
Lærer:	
Tid	Noter
Refleksion	

Hvis mine observationer eller oplevelser i klassen peger i retning af særlige fokusområder, vil jeg undervejs i forløbet tilpasse observationsskemaet til et semistruktureret eller struktureret observationsskema for at kunne forfølge særlige temaer eller detaljer. Udfyldt observationsskema, bilag 1

Planlægning af mit undervisningsforløb

Den didaktiske relationsmodel

Jeg har valgt Hiim og Hippe's didaktiske relationsmodel (Hiim & Hippe, 2007a). Modellen fungerer som referenceramme i forbindelse med planlægning, men også til refleksion. Dens styrke er, at den peger på de valg, der træffes som følge af didaktisk analyse (Krogh et al., 2018). Modellen er en helhedsmodel, som favner kompleksiteten i undervisnings- og læringssituationen. Relations-begrebet henviser således til, at man ikke kan ændre et element i modellen, uden at det får indflydelse på de andre. Ud over at metoden giver et godt og letanvendeligt stillads for hele undervisningsprocessen, før, undervejs og efter, er det en styrke, at modellen fokuserer på relationen mellem kategorierne og ikke på én af dem, som den vigtigste. Jeg synes det er mest ærligt i første praktik at søge at stille mig neutralt i min didaktiske metode og møde alle elementerne med lige meget opmærksomhed. Nogen vil mene, at det er en svaghed, at modellen ikke er i stand til at pege på den vigtigste kategori (Krogh et al., 2018), men det finder jeg ikke afgørende for min undersøgelse. Mere vigtigt for mig er det, at jeg gennem læsningen på etape 1 er blevet optaget af det normative aspekt af pædagogik og didaktik. Derfor vil jeg gerne arbejde med en didaktisk model, som også har en (kritisk) tilgang til dette. Hiim og Hippe begrundet, at de tager videnskabsfilosofisk udgangspunkt i kritisk teori, fordi viden og kundskab ikke er neutrale, endegyldige og værdifrie (Hiim & Hippe, 2007a).

Lærings-forudsætninger

Som sagt skal elementerne i relationsmodellen anskues som en helhed, men alligevel understreger Hiim og Hippe særligt lærings-forudsætninger. Denne kategori er ny/særligt ekspliciteret ifht. den oprindelig relationsmodel, som de er inspireret af (Krogh et al., 2018). Kategorien handler om elevernes lærings-forudsætninger: hvem retter undervisningen sig mod? Det kræver viden om den specifikke skolekontekst, klasse, alder, kønsfordeling mv. som tegner sig i den klasse, jeg planlægger undervisning for. Men det handler

også om elevernes forskellighed og individuelle forudsætninger for at deltage og lære; psykologisk, fysisk, kulturelt og socialt (Hiim & Hippe, 2007a).

I min undersøgelse handler det om eleverne i 7.a på Mariager Skole i Mariagerfjord Kommune. Klassen består af 17 elever fordelt på 11 piger og seks drenge. Fire elever er ordblinde og benytter AppWriter i den daglige undervisning. Dansk lærer oplyser, at der er stor faglig spredning i klassen. Klassen som helhed er ikke foran fagligt, men hun oplever, at de har potentiale og nok skal nå i mål inden 9. klasses afslutning. Eleverne har ikke tidligere arbejdet med et længerevarende skriveforløb, som det jeg skal stå for.

Danskfagligt er det et kendetegn for denne elevgruppe, at de netop har afsluttet mellemtrinnet. De fleste elever har på mellemtrinnet lært at læse, og derfor flyttes fokus i danskundervisningen nu i udskolingen til at læse for at lære (Nielsen & Lieberkind, 2021). På mellemtrinnet har eleverne intensiveret genrekendskabet, og de har opnået en større bevidsthed om sprogets virkemidler (Wrang & Grosbøl, 2009). Objektivt set er eleverne i 7.a. altså klar til et genrepædagogisk skriveforløb, og mine observationer i klassen samt gennemførelsen vil vise, om det også stemmer med virkeligheden i 7.a.

Det er meget muligt, at mine observationer/oplevelser viser, at der er børn i klassen, som har skolevanskeligheder (Christina Holm Poulsen, 2021) i en grad, så det påvirker deres deltagelse i skriveforløbet. I så fald vil jeg forholde mig særligt til disse elevers læringsforudsætninger og inklusionsmuligheder og behandle det yderligere i analysen.

Rammefaktorer

Rammefaktorer kan være kulturelle, sociale og fysiske, og det handler således både om de nære (lokale) forhold såvel som eksterne vilkår og betingelser for undervisningen. På det lokale niveau kan det f.eks. handle om de fysiske rammer, adgang til læremidler, samarbejde. Og på det eksterne niveau kan det handle om f.eks. lovgivning, regler, ledelse og økonomi (Hiim & Hippe, 2007a).

Demografisk er Mariagerskole kendt for at ligge i et forholdsvis velstillet område, hvor der primært bor etnisk danske familier. Det er særligt for byen, at Pinsekirken har en stor menighed i området, og derfor også blandt skolens elever og familier. Frikirke-kulturen er altså udbredt blandt eleverne på skolen, men jeg vurderer det på nuværende tidspunkt ikke som en afgørende rammefaktor for mit undervisningsforløb.

På Mariager skole er skoledagen inddelt i 60 minutters lektioner med 5 timer dansk om ugen. Klassens dansk lærer, min praktiklærer, er optaget af Cooperative Learning og praktiserer det til dagligt i klassen. Det viser sig bl.a. i klassens indretning, hvor eleverne altid sidder i bord-teams samt den generelle struktur, som klassen er (blevet) vant til, siden nuværende dansk lærer sammen med matematiklærer overtog klasseledelsen i 6. klasse. På grund af denne rammefaktor har jeg valgt at indlede hver undervisningstime med en gennemgang af plan for dagen skrevet på tavlen som struktur for timen. Klassen er vant til denne metode, og det er i øvrigt helt i tråd med den måde, jeg selv har erfaring med at gribe undervisning an på.

Hiim og Hippe anser også læreren selv som en rammefaktor af særlig betydning for elevernes læring, forstået som at det er nødvendigt, at læreren har indsigt i egne forudsætninger (styrker og svagheder, faglig viden osv.). I mit tilfælde er det åbenlyst, at jeg som stadig studerende skal være meget påpasselig med at sammensætte et forløb, som jeg også rimeligt er i stand til at gennemføre.

Mål

De didaktiske mål for undervisningsforløbet kan formuleres på tre forskellige niveauer: målene kan være meget overordnede som fx folkeskolens formål, fagenes fælles mål eller andre nationale, politisk vedtagne mål (makro). Målene kan også være lokalt forankret i skoleregion (meso), eller de kan handle om individuelle mål fx knyttet til den enkelte elev, eller det konkrete undervisningsforløb. Målene kan også relatere sig til

forskellige faser i en proces, ligesom det i nogle sammenhænge er en god idé at inddrage eleverne i at sætte mål (mikro) (Hiim & Hippe, 2007a).

I min undersøgelse handler de didaktiske mål på makroniveau om, at mit konkrete undervisningsforløb på længere sigt bidrager til, at klassen kan indfri danskfagets kompetencemål, når de afslutter 9. klasse: *"Eleven kan udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i skrift, tale, lyd og billede i en form, der passer til genre og situation* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019)." På Mikroniveau handler det om, at eleverne oplever skrivelyst, motivation og tro på egen evne i forhold til at lykkes med at skrive en genrettekst efter de kriterier, som forløbet definerer. Derudover er det et mål at starte en dialog og refleksion med klassen om brugen af kunstig intelligens. Mere præcise mål for dette skal eleverne selv være med til at definere, og jeg vil vende tilbage hertil i analysen. Hiim og Hippe understreger, at målene opleves som meningsfyldte, hvis de involverede aktivt kan tage del i fastsættelsen af mål (Hiim & Hippe, 2007b, p. 179)

Indhold

Indholdet er det, som undervisningen handler om. For mit undervisningsforløb handler det om danskfagets faglige kundskabsområde *Fremstilling*, som er den intellektuelle side af indholdet. Derudover handler forløbet også om færdigheder, hvilket betyder den handlingsmæssige side af indholdet: det som eleverne gør – altså lære at skrive en bestemt genrettekst. Disse handlinger er nærmere konkretiseret i afsnit om Undervisningsforløb samt Bilag 2: lektionsplan.

Indholdet har dog også en emotionel side (Nørregaard Rasmussen, 2008), hvor eleverne evt. lærer noget andet (utilsigtet) end det planlagte. Indholdet kan både være skjult /latent ligesom det kan være åbent /manifest. Dette vil jeg komme tilbage til i analysen, hvis jeg støder på det i undersøgelsen.

Læreprocesser

Læreprocesser handler om, hvordan læringen skal foregå, altså hvordan elevens læring faciliteres af læreren. Der er mange måder at organisere undervisningen på. Hiim og Hippe peger på, at principperne om medbestemmelse, oplevelsesorientering samt sammenhæng mellem teori og praksis er relevante at overveje ifht. at styrke læreprocesserne i undervisningen (Nørregaard Rasmussen, 2008, p. 80).

Jeg vil her fremhæve to perspektiver, som efter min mening særligt spiller en rolle, hvad angår elevernes læreprocesser i mit planlagte undervisningsforløb. Det handler dels om et særligt flow i metoden og dels om feedback. Sidstnævnte behandler jeg i efterfølgende afsnit, *Vurdering*.

Med flow mener jeg, at det er tænkt ind i TLC-modellen, at hver fase bygger videre på den foregående. Således er der tale om assimilativ læring, hvor den nye viden, jeg præsenterer eleverne for, meget eksplicit italesættes og knyttes til deres allerede erhvervede viden fra den tidligere fase. Ifølge Illeris m.fl. er det afgørende, at læring altid sker som en integration mellem det nye og de dele af tidligere læring, som eleven umiddelbart oplever, at det nye hænger sammen med (Sanne Lillemor Hansen & Hanne Schneider, 2014). Den genrepædagogiske metode handler helt eksplicit om indledningsvist i fællesskab at bygge et begrebsapparat og ordforråd op (vidensbasen), som så eksemplificeres og afprøves i de senere faser: en progression i undervisningsindholdet, hvor der hele tiden bygges oven på det, som er lært,

Som jeg kommer ind på i afsnit om Undervisningsforløb, veksler jeg mellem induktive og deduktive læringsaktiviteter for på skift at invitere eleverne (induktivt) ind i begrebsafklaringen, så de kan genkende sig selv i ordvalg og eksempler, og samtidig i senere faser gå mere deduktivt frem så eleverne lærer at reproducere genren. Vygotsky taler om imitation som en vigtig del af et barns læringsstrategi, ikke forstået som selvstændig kopi, men som et udtryk for på en gang reproduktion og konstruktion af viden (Mailand, 2007). Denne vekslen mellem induktive og deduktive læringsformer er centralt for den genrepædagogiske

metode og fremhæves i øvrigt også som et særligt opmærksomhedspunkt i forhold til respons, feedback og vejledning.

Uanset mine grundige didaktiske overvejelser over, hvordan jeg faciliterer elevernes læreprocesser, så er jeg i sidste ende også afhængig af elevernes motivation og tilegnelse. Jeg kan ikke lære indholdet for eleverne, det kan de kun selv. Illeris taler om denne tilegnelse som en drivkræft, der skal være til stede hos eleven (Sanne Lillemor Hansen & Hanne Schneider, 2014). Jeg kan på den ene side godt være spændt på, om (alle!) eleverne kan finde en indre drivkræft i forhold den lyriske genre, som skriveforløbet handler om. Jeg forestiller mig, at tekst- og stemningsunivers i Linn Skåbers monologer er meget anderledes end det, som de fleste elever selv opsøger. Jeg håber dog at mødet med et tekstunivers, som er så nyt for dem, kan overraske eller skubbe til en nysgerrighed. Ziehe taler om, at veldoseret anderledeshed kan have en positiv indflydelse på elevernes motivation. Dvs. at møde eleverne med noget andet, end kun deres egen verden, at udfordre dem også med radikalt nyt stof, som de ikke møder på sociale medier (Mailand, 2007).

Vurdering

Vurdering handler om mine overvejelser vedrørende, hvorfor, hvordan, hvornår og af hvem elevernes læring i undervisningsprocessen skal vurderes. Vurderingen kan finde sted undervejs eller afslutningsvis, og eleverne kan med fordel inddrages. Vurderingen sker ifht. de øvrige kategorier i relationsmodellen, og i første omgang vil jeg fokusere meget på indhold og læreprocesser.

Jeg planlægger skriveorienteret og differentieret feedback gentagne gange i skriveprocessen, jf. afsnit om Undervisningsforløbet. I følge Hattie & Timperley orienterer effektiv feedback sig i tre retninger, som medvirker til at besvare tre spørgsmål, som eleverne undervejs i mit undervisningsforløb får respons på:

- Feed up: Hvor er jeg på vej hen? Hvad er målene?
- Feed back: Hvordan klarer jeg mig? Hvilke fremskridt er der tale om ifht målene?
- Feed forward: Hvor skal jeg hen herfra? Hvilke aktiviteter må vi iværksætte for at gøre fremskridt?

(Qvortrup et al., 2016)

Jeg vil således kun benytte mig af formativ evaluering i undervisningsforløbet, da eleverne ikke får en afsluttende bedømmelse/karakter, men afslutningsvist får fælles feedforward på klassens samlede tekstproduktion, bogen i Book Creator. I selve skriveforløbet vil jeg fokusere evalueringen på mikroniveau med fokus på elevernes progression og læringsproces. Når eleverne giver respons til hinanden, og når jeg undervejs giver eleverne det, vil vi benytte vidensbasen som kriterier for feedbacken. Vi vil afslutte skriveforløbet med en evaluering på mesoniveau, hvor vi har fokus på selve processen for undervisningsforløbet.

Generelt i mit feedbackforløb vil jeg tage udgangspunkt i, at de grundlæggende læse-/skrivefærdigheder er på plads hos de fleste elever i 7. klasse. Det er dog stadig vigtigt at identificere erfarne/uerfarne skrivere blandt eleverne, da jeg i skriveprocessen må differentiere proces og feedback. For de uerfarne skrivere skal processen i højere grad stilladseres, så de kan få hjælp til at imitere de erfarne skrivere, som i højere grad selv kan planlægge og strukturere. Derfor arbejder jeg i forløbet i høj grad med skrive-skabeloner, så jeg sikrer denne stilladsering. Eftersom min praktislærer fortæller mig, at det er første gang, at klassen præsenteres for et længerevarende skriveforløb, forudsætter jeg, at alle elever i 7.a har gavn af høj grad af stilladsering i de indledende skrivefaser, for at de får oplevelsen af at komme i gang og mestre genren.

Disse indledende, didaktiske overvejelser fører mig frem til følgende undervisningsforløb, som her præsenteres i et overblik. De specifikke detaljer uddybes i bilag 2.

Undervisningsforløb

Undervisningsforløbet bygger på principperne for et genrepædagogisk skriveforløb med afsæt i TLC-modellen, som beskrevet i *Genreskrivning i Skolen* (Mailand, 2007). Jeg vil her kort skitsere mål, strategi og tilrettelæggelse for hver af de fire faser. Derudover har jeg tilføjet en femte fase, som beskriver arbejdet med kunstig intelligens. Forløbet indledes torsdag i min første praktikuge, hvor klassen har fagdag i Dansk. Vi bruger formiddagen på skriveforløbets fase 1-3. Efter weekenden fortsætter vi med fase 4 og fase 5, som afsluttes i praktikuge 2.

Fase 1: Vidensopbygning

Mål: at opbygge viden om den lyriske genre

Læringsstrategi: primært induktivt, eleverne drager deres egne foreløbige konklusioner om den lyriske genre

Tilrettelæggelse:

1. Fælles dialog om Linn Skåbers bog *Til Ungdommen* (kort opsamling fra indledende arbejde med dansk lærer) om teksten: *Teenagefødsel* (Skåber, 2020)
 - Hvilken slags tekst er dette? (genre)
 - Hvem har skrevet teksten? (afsender)
 - Hvem er teksten til? (modtager)
 - Hvad bruger man den her slags tekster til? (formål)
 - Hvornår bruger man den her slags tekster? (situationskontekst/kommunikationssituation)
2. Forløbet præsenteres og modeltekst læses højt
 - Tekstens formål
 - Kommunikationssituationen (også kaldet „situationskonteksten“, herunder ikke mindst relationen mellem afsender og modtager)
 - tekstens struktur (komposition)
 - genrespecifikke sproglige virkemidler
 - husk fokus på de grammatiske forhold (hvilke ord skaber stemning? hvilke skaber handling?)
3. Opsamling på tavle
 - Mind Map = fælles vidensbase
 - Elever skriver ned + Sara gemmer digitalt

Fase 2: Model-analyse

Mål: udforske en eksemplarisk tekst fra genren, anvende fagsproget fra vidensbasen formuleret i fase 1, koble fagtermer

Læringsstrategi: primært deduktiv

Tilrettelæggelse

1. Vis digitalt på stor tavle tekst x og læs den sammen (elev læser højt)
2. Jeg giver kort oplæg om, hvad der kendetegner denne genre, og hvordan man kan benævne de enkelte genrekoder (bygger videre på vidensbasen)
3. Fagtermer skrives i tekstens margin på relevante steder imens præsenterer den
 - à elev både ser og hører en faglig analyse
4. Eleverne læser teksten xx i makkerpar
 - Eleverne prøver kræfter med en analyse vha. vidensbanken fra fase 1 (imitationsstrategi, reproducere/konstruere, Vygotsky)
 - Opsamling i plenum

Fase 3: fælles tekstkonstruktion

Mål: skrive en fælles modeltekst på tavlen

Læringsstrategi: båd induktiv og deduktiv

Tilrettelæggelse:

1. Lærer fører pennen
2. Indledningsvist trækker vi et billede fra Line Skåbers bog, som skal understøtte tekstens stemning

3. Elever stiller forslag til tekstens indhold og formuleringer
4. Lærer skriver ned, forsøge at komme i møde, taler højt, anvender fagbegreber/vidensbanken
5. Den færdige model tekst indsættes i Book Creator
6. Afslutningsvist trækker eleverne et billede, som de selv skal skrive om (lektie at tænker over stemning/indhold, der matcher billede)

Fase 4: Selvstændig tekstkonstruktion

Mål: eleven skriver sin egen genre tekst

Læringsstrategi: mest induktiv

Tilrettelæggelse:

1. Skriveoplæg
2. Facilitere brainstorming, skriv stikord i skabelon (a, b, c):
 - a: mind map over idéer
 - b: tilføj noter/tekst-idéer, centrale ord el. som du måske vil anvende i din tekst – med udgangspunkt i vidensbanken
3. 1. skriverunde
 - Skriv et første udkast
 - Efter behov: ekstra joint construction for enkelte elever
4. Respons: dialog med bord-team
 - Fortæl om idé/foreløbig tekst,
 - Makker til højre giver feedback vha. kriterier skrevet ind i feedbackskema (evt. med sætningsstartere)
5. 2. skriverunde
 - Skriv videre på teksten på baggrund af respons fra bordteam/inspiration
 - c: Indsæt foreløbig tekst i skabelon og del
6. Respons: Lærer
 - Lærer giver respons ifht vidensbanken, fremhæver (positivt) brugen af genretræk, stiller spørgsmål som evt. åbner op for flere vinkler/genretræk, længere tekst eller...
 - Samme feedback skema, som eleverne anvendte
7. 3. skriverunde
 - Skriv teksten færdig
 - Skrivekonference (alle skal omkring lærer inden indsætter tekst i fælles bog – gennemgå feedback og diskutere status)
 - Indsæt i book creator sammen med billede
 - Ekstra grammatikøvelser (med udgangspunkt i forhold fra skrivebasen) indtil alle er færdige
8. Fælles opsamling
 - Sara giver fælles feedback, anvender eksempler fra forskellige tekster i Book Creator (a la fase 2)
 - Læser udvalgte højt
 - Evaluering af skriveforløbet
 - Deler med forældre/andre? (til ungdommen: gave til kommende 7. klasse?)

Ekstra fase: Kunstig intelligens

Mål: refleksion over brugen af kunstig intelligens i skriveopgaver

Læringsstrategi: induktiv

Tilrettelæggelse:

9. Selvstændigt gruppearbejde med [AI Padlet](#), fælles opsamling

Analyse og refleksion over min undersøgelse

Jeg vil i dette afsnit indledningsvist analysere, hvordan gennemførelsen af det genrepædagogiske skriveforløb fungerede. Herefter vil jeg undersøge, hvordan arbejdet med kunstig intelligens forløb, og hvor vidt jeg lykkes med at arbejde med det dobbelte dannelsesideal.

Eleverne blev introduceret til det samlede forløb som fem faser – eller fem skridt – vi sammen skulle tage for at nå i mål med skriveopgaven: *Kan 7.a skrive lyrik som Linn Skåber?*

Skriveforløb:

1. Vi undersøger
2. Vi læser...
3. Vi skriver sammen...
4. Du skriver alene...
5. Du skriver med hjælp...



Undervisningsmateriale, PowerPoint

Det genrepædagogiske skriveforløb

I de fire første "skridt" gennemførte jeg det genrepædagogiske skriveforløb med udgangspunkt i de fire faser i TLC modellen (Mailand, 2007). Målet i første fase var at opbygge viden om den lyriske genre. Eleverne læringsforudsætninger var gode, da klassen havde arbejdet en smule med Linn Skåbers tekster inden min ankomst, så den indledende dialog handlede mest om, at eleverne opsummerede deres foreløbig læring om afsender, modtager og formål. I drøftelsen om forkundskab til genren lyrik, nævnte eleverne sange og digte. En første observation fra dem var, at Linn Skåbers tekster ikke rimer, hvilket mange ellers forbandt med lyrik. Efter oplæsning af modelteksten blev dette uddybet yderligere, da eleverne oplevede at teksten minder om et digt:

TEENAGEFØDSEL

Jeg lugter af skinke og benzin og af død hugorm og gamle madrester og spildevand og vådt hud og tørre marker og rådden frugt og vådt tøj, der har ligget for længe, og alt det er bare under armene.

Jeg har hudorme i en krans rundt om næsen og bumser, du kan stille uret efter: 17.45 hver fredag, som vulkanerne Vesuv eller Etna, fyldt med lavaagtigt smask sidder de klar på min hage.

Går i udbrud præcis lørdag klokken 18, for der skal jeg mødes med vennerne.

Jeg har for sindssygt lange fødder. Ikke kun lange, men også brede og klodsede fødder, der ankommer længe før resten af kroppen. Nu kommer der sikkert noget stort og lækkert, tænker folk, men så var det bare mig med tynde ben i lange sko.

En klovn, der kom, en klovn, der ikke engang er sjov.


Jeg har en krævede personlighed. Mildt sagt, jeg larmer, hvis du vil have stilhed, og er stille, hvis du gerne vil snakke. Når jeg svarer dig, gør jeg det kort og utydeligt, og når du gerne vil have ro, er jeg urolig og højtråbende.

Jeg er uforudsigelig, ushamrende og altid træt.

Jeg har fedtet hår, slapt håndtryk, himlende øjne, beskidt mund og er fuld af foragt, vrede, frustrationer og har altid alt for mange spørgsmål.

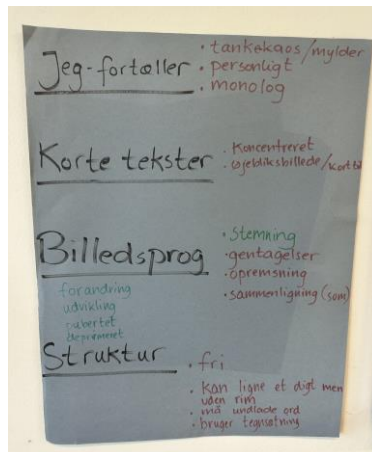
I aften vil jeg klæde mig ud som konfirmand og byde jer alle sammen velkommen. Velkommen – jeg håber, i snart går igen. Jeg har lidt travlt.

Jeg har lige gang i en teenagefødsel.



Undervisningsmateriale, PowerPoint

Sammenligningen med digt kom til at fylde meget i de senere faser, men vi dvælede ikke yderligere ved det i denne første fase. Grundet fasens induktive tilgang var det vigtigt at fastholde elevernes egne observationer og ordvalg, og Linn Skåber kalder selv teksterne for monologer. Vidensbanken blev udarbejdet på baggrund af vores fælles dialog og definerede herefter mål for elevernes egne tekster:



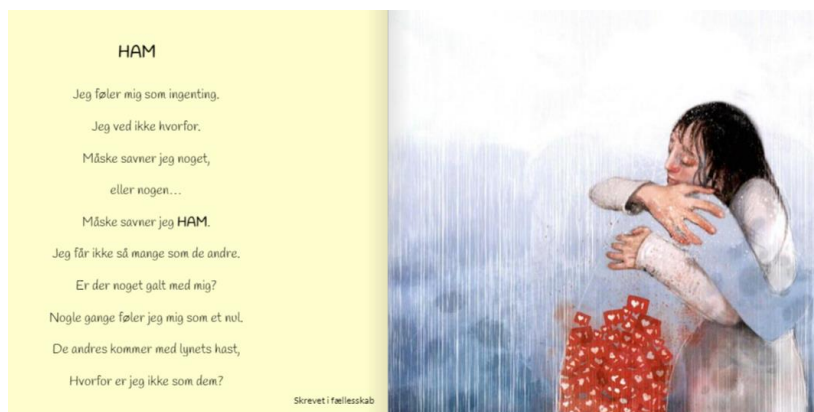
Undervisningsmateriale, Poster

Det var planen, at fase to skulle have en mere deduktiv karakter og gentage analysepointerne fra flere tekster fra genren. Men eleverne i 7.a var utålmodige for selv at komme til at skrive. Jeg havde svært ved at fastholde deres fokus på processen og vurderede undervejs, at jeg var nødt til at speede op. Et mål med forløbet var at give eleverne skrivelyst, og jeg vurderede at det var vigtigt at udnytte denne motivation for selv at skrive. Desuden oplevede jeg elevernes læringsforudsætninger i forhold til genren lyrik som gode, de havde godt styr på pointerne i vidensbanken og identificerede dem let i teksten. Eleverne fik derfor et udvalgt billede fra Linn Skåbers bog i hånden og blev sendt på walk and talk med deres sidemakker i bordteamet for at drøfte indhold til fælles tekst i fase 3. Generelt i forløbet benyttede jeg mig af den Cooperative Learning struktur, som klassen var bekendt med, og de tydelige rammefaktorer ifht. samarbejde med bordteam, sidemakker, overfor-makker ol. gjorde det let for mig at strukturere f.eks. gruppearbejde uden unødigt uro og diskussion.



Bordopstilling i 7.a: teamsamarbejde a la CL

Den fælles tekstkonstruktion fungerede virkelig godt. Eleverne kom tilbage med mange ideer til handling og stemning, og alle makkerpar bidrog med elementer til teksten. Efterhånden som teksten blev udformet på tavlen, byttede vi rundt på sætninger, overstregede ord, hvis mening implicit kom frem, uden at de behøvede at blive nævnt direkte (hvilket førte til en konstruktiv snak om tomme pladser i teksten, et element som flere elever tog til sig, da de selv skrev – at skrive om noget uden at skrive det direkte). Vi kom til at tale mere om rytme og layout, elementer som også kom til at fylde meget i den senere tekstproduktion, men som ikke var med i vidensbanken. Derfor inddrog jeg ikke fagbegreberne i så høj grad, som genrepædagogikken ellers lægger op til (Mailand, 2007). Desuden kom billedet fra Linn Skåbers bog, vi anvendte som udgangspunkt for tema/stemning i teksten, til at fylde meget, og netop det forhold at tekst og billede kun kan læses og forstås i sammenhæng blev også afgørende for forløbet. Denne multimodale sammenhæng, altså at alle sproglige træk tilsammen er med til at give mening (Maagerø & Tønnesen, 2017), havde jeg egentlig fravalgt fokus på i undersøgelsen for at give plads til alt det andet, men det var altså ikke til at komme uden om. Og heldigvis for det, da netop billedmaterialet var med til at skabe en meget stemningsfyldt bog, og fordi de gjorde det lettere for eleverne at skrive teksterne. Her teksten skrevet i fællesskab:



Undervisningsmateriale, fra klassen fælles bog i Book Creator

Den individuelle skriveproces i fase fire forløb nogenlunde efter planen. Jeg forsøgte at facilitere skrivefasen med udgangspunkt i følgende skabelon, men det var svært at få dem til at blive ved et spørgsmål, før de gik videre, de ville helst bare i gang med at skrive.

Navn: _____

Foto nr.:

Stemning (hvad skal din monolog handle om):

Skriv ord og sætninger, der beskriver din stemning:

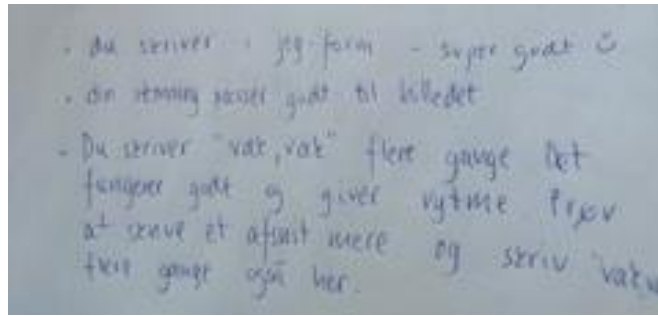
Vidensbanken (eksempler jeg vil have med):

Første udkast til tekst (fortsæt på bagsiden):

Undervisningsmateriale, kopiark

Både jeg og praktislærer gik rundt mellem eleverne og hjælp individuelt. Særligt én elev, lad os kalde ham Bo, krævede hjælp til hvert trin. Eleven er ikke (endnu) testet ordblind, men er meget udfordret skriftligt dansk fagligt. Han er desuden under udredning for ADHD og har i den forbindelse fået adgang til app writer som et forsøg. Desuden har min praktislærer med varierende succes forsøgt sig med specifikke step-by-step opgavebeskrivelser, fordi han har svært ved at fastholde fokus. Fordi vi var to lærere til stede i en lille klasse, var det muligt at give ham den differentiering, som han krævede. På den baggrund lykkes det også ham at komme i mål. Ved lektionens afslutning havde alle elever skrevet stikord og var begyndt på teksten. I samråd med praktislærer havde vi bedt alle om at arbejde med kun papir og blyant for at kontrasten til AI forløbet senere, blev endnu tydeligere. Kun de ordblinde elever benyttede pc.

Jeg gennemlæste herefter og gav feedback til alle elever, inden de i senere lektion gjorde tekster færdig og redigerede dem ind i book creator. Min feedback tog alene udgangspunkt i vidensbankens kriterier og jeg gav kun positiv feedback. Dette skyldes, dels mit mål om at give eleverne skrivelyst – jeg ville altså fokusere på at give dem en god oplevelse og tro på egne evner. Og dels var det vigtigt at fastholde deres flow i læreprocessen, jf. Illeris m.fl. (Sanne Lillemor Hansen & Hanne Schneider, 2014), da de alle tydeligt var i positiv udvikling ift. at lære at skrive lyrik. Det var altså vigtigere, end at jeg rettede grammatiske fejl. Jeg gav skriftlig respons til alle elever, som senere blev uddybet mundtligt. Jeg gav feedback ift. vidensbankens kriterier, altså på hvordan den enkelte elev klarer at inddrage genrekoderne, og jeg gav feedforward ift. hvordan den enkelte elev kan arbejde videre med teksten.



Elevproduktion, eksempel på min feedback

Alle elever fik et konkret næste skridt, men det var differentieret for den enkelte elev, hvad dette næste skridt skulle være. For mange elever handlede det om at skrive mere, men for Bo var det vigtigere, at han arbejdede videre med den tekst, han havde skrevet. Og jeg gav ham forslag til afsnit, han kunne dele teksten op i, når han skrev den ind i bogen. Det hjalp til, at også han fik rytme i sin tekst.

Inden eleverne fik min feedback, benyttede jeg en bevægelsesintro til lektionen. Jeg præsenterede selvevalueringsskemaet, som de senere afsluttede lektionen med at udfylde. Men her i indledningen af lektionen bidrog det til at erindre eleverne om, hvad vi havde fokus på sidste gang og på samme tid reflekterede de over deres egen læring, inden jeg gav dem min feedback. Samtidig fik eleverne rørt sig, da de kom fra en anden stillesiddende aktivitet. Vi etablerede en fiktiv linje på gulvet og jeg præsenterede skalaen. Eleverne skulle herefter bevæge sig på linjen, som de ville svare på mit spørgsmål:

Op at stå: Selv-evaluering

7.a skriver lyrik	Ja Det har jeg 100% styr på...	Ok Jeg har forstet så det...	Måske Hvad det er svært...	Nej Det har jeg det ikke styr på...
Jeg-fortæller Jeg har en mere stemme i min tekst Billedsproget Mønster				
Stemning Min tekst beskriver en bestemt stemning				
Billedsprog Jeg beskriver stemningen med billedsprog Jeg har færdig, brugt sammenligninger (Ligt som..., gentagelser, oplysninger Jeg har formet problem i min tekst (Lindede eller spidte ord som besvær selv kan regne ud, når de ser billedet) Centrale billeder: pubertet, forandring, uldsprog, eksperiment, sølv, stemme				
Struktur Hvor og hvor meget tekst Jeg har skabt rytme ved at gentage eller fremhæve ord Skal min tekst være centreret? Hvordan skal den være struktureret?				
Alt i alt Hvad jeg synes om skriveforløbet...				

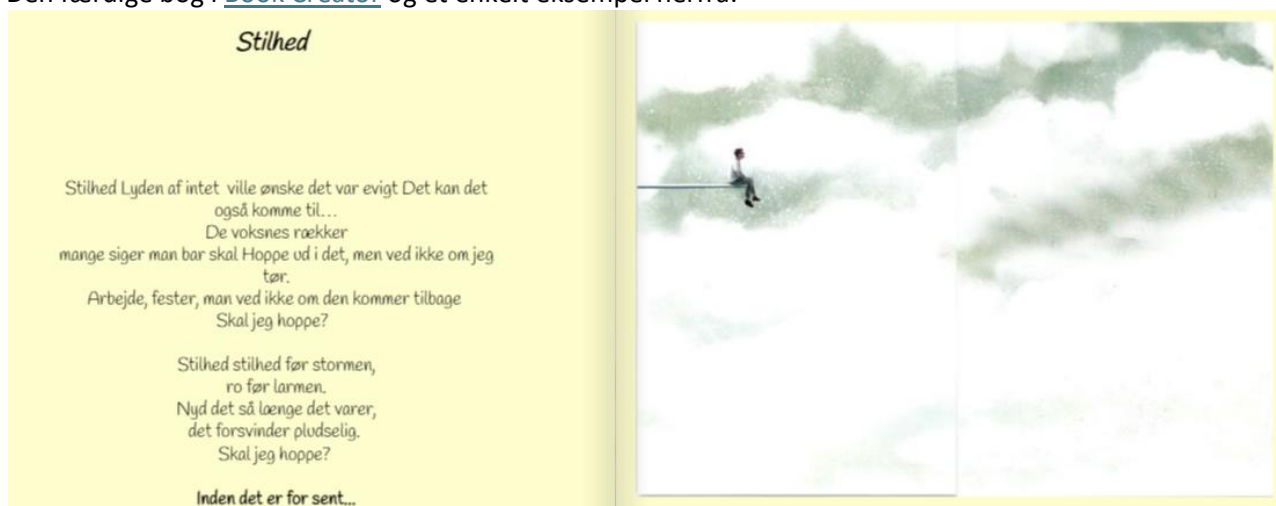
Undervisningsmateriale, præsenteret i PowerPoint

Ved lektionens afslutning havde alle elever tekst og billede indarbejdet i book creator, og de udfyldte selvevaluering. 7.a var generelt positive i deres vurdering af egen læring. At inddrage jeg-fortæller fungerede godt for alle, mens billedsproget var det sværeste element at arbejde med. Eftersom eleverne i 7.a kun er halvvejs i udskolingsforløbet, svarer deres selv-vurdering fint til de danskfaglige mål, jf fælles mål for eleverne efter 9. klassetrin: *"Eleverne har viden om genretæk"* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Der er altså tid endnu til at lære de nærmere genretæk bedre at kende. Vigtigst er det, at eleverne udtrykker en rimelig god selvevaluering samlet set, da det var mit mål, at eleverne oplever motivation og tro på egne evner:

7.a skriver lyrik	Ja Det har jeg 100% styr på... 😊	Ok Jeg har forsøgt på det... 😐	Måske Men det var svært... 😞	Nej Det har jeg slet ikke styr på... 😞
Jeg-fortæller Jeg har en indre stemme i min tekst Tanke-kaos Monolog	11	1	1	0
Stemning Min tekst beskriver en bestemt stemning	3	10	0	0
Billedsprog Jeg beskriver stemningen med billedsprog: Jeg har f.eks. brugt sammenligninger (<i>lige som...</i>), gentagelser, opremsninger Jeg har tomme pladser i min tekst (undladt eller slettet ord som læseren selv kan regne ud, når de ser billedet) Centrale billeder: pubertet, forandring, udvikling, deprimeret, håb, dilemma	3	8	2	0
Struktur Kort og koncentreret tekst Jeg har skabt rytme ved at gentage eller fremhæve ord Skal min tekst være centreret? Hvornår skal der være afsnit?	6	5	1	1
Alt i alt Hvad jeg synes om skriveforløbet...	4	8	1	0

Resultat selvevaluering

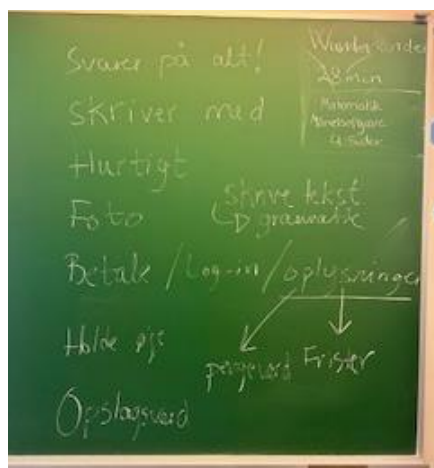
Den færdige bog i [Book Creator](#) og et enkelt eksempel herfra:



Undervisningsmateriale, elevproduktion i Book Creator

Inddragelse af kunstig intelligens

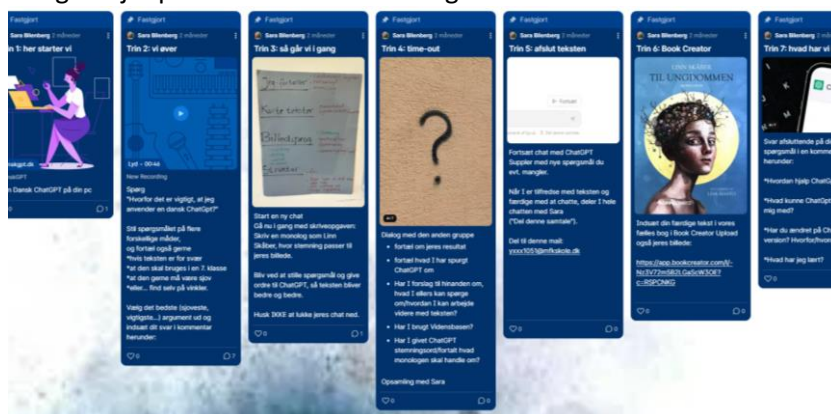
Da vi nåede til sidste fase i skriveforløbet, var vi i gang med min tredje og sidste praktikuge, og tiden var knap. I introen til forløbet var eleverne godt med i dialogen om, hvad kunstig intelligens er. De havde kun meget overfladisk viden og kendskab fra sociale medier. Mest udtalt var deres forventning om, at chatgpt kan svare på alt:



Tavlenoter fra fælles intro dialog om AI

Det var oprindeligt tanken, at eleverne herefter skulle arbejde selvstændigt med padlet, men på baggrund af mit nuværende kendskab til elevernes læringsforudsætninger, vurderede jeg, at de ikke var i stand til selv at arbejde sig gennem processerne. Derfor gav jeg kort intro til de første tre faser:

1. Åben chat gpt
2. Hvorfor vigtigt at benytte danske chatgpt/indsæt svar
3. Åben ny chat og få hjælp til at skrive en monolog a la Linn Skåber



Undervisningsmateriale, padlet

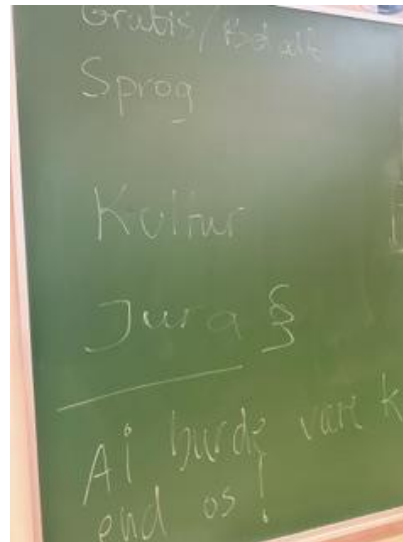
Herefter havde jeg indlagt en timeout i processen for at vidensdele i fællesskab og indskærpe dem brugen af vidensbanken, hvis de ikke selv havde tænkt på det. Men vi kom aldrig så langt. Eleverne tog ikke meget notits af at gennemføre de tre trin i rækkefølge, de var mere nysgerrige efter at lege med chatgpt og indsætte deres egne spørgsmål. Desuden begik jeg den fejl, at jeg for tidligt uddelte billede som udgangspunkt for teksten, som AI skulle skrive. Eleverne ledte efter en funktion, hvor de kunne scanne/uploade billedet til chatgpt'en, da en del af den indledende dialog handlede om denne nye funktion i de kommercielle chatgpt (se ovenstående tavlenoter). Men det var ikke en funktion i den version, vi arbejdede i. Eleverne var frustrerede, synes ikke AI virkede, blev urolige, og de havde mere lyst til leg og ballade. Vi nåede frem til timeout, da lektionen var ved at være forbi, og jeg vurderede, at jeg var nødt til at ændre kurs for at få forløbet afsluttet. Som Hiim og Hippe anfører, er alle didaktiske forhold indbyrdes relateret (Hiim & Hippe, 2007a), og da jeg tidligt vurderede at læringsforudsætningerne var anderledes, end jeg havde forventet, burde jeg have genbesøgt alle de andre elementer. Da ville jeg få øje på, at indholdet skulle laves mere radikalt om, end jeg havde gjort.

Da vi nåede til afslutning på forløbet var det min sidste dag i praktikken, og jeg var mildest talt i tidsnød. Af den årsag og grundet læringen fra sidst, tog jeg styring på alle faser i processen, og vi samlede op og gennemførte i fællesskab de første tre trin. Jeg udfordrede eleverne på det indhold, enkelte af dem havde

delt i kommentarfeltet i padlet. Det var ukritisk klippet ind og kun få havde forsøgt at få svaret omformuleret, så det gav mening for dem. I opsummeringen gav det anledning til dialog om begreberne sprog, kultur og jura ift. dansk chatgpt.

Anonym 9 dage
En dansk ChatGPT er vigtig af flere grunde:
1. Sprogforståelse:
Dansk er et komplekst sprog med mange unikke dialekter og slangudtryk, som en AI-model skal forstå for at give nøjagtige svar. En dansk model vil være bedre til at forstå den nuancerede brug af sproget i kontekster, der kan variere fra person til person.
2. Juridiske aspekter:
Databeskyttelseslovgivning varierer fra land til land, og i Danmark har vi strengere databeskyttelseslove end mange andre steder. En dansk AI-model vil være mere opmærksom på disse love og kan derfor hjælpe med at beskytte brugernes privatliv

Undervisningsmateriale, kommentar i Padlet



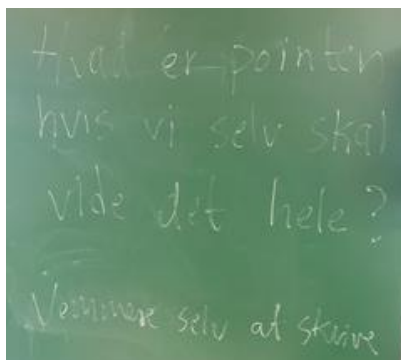
Tavlenoter, hvorfor dansk chatgpt?

Vi forsøgte os med fælles chat for at skrive en Linn Skåber monolog, men i den nye opdatering (som jeg ikke havde testet) virkede det ikke særlig godt. Vi endte kun med ét forslag, som en gruppe allerede på første dagen var lykkedes med. Men de kunne ikke redegøre for deres proces, eller hvordan de var nået frem til resultatet, så der var ikke umiddelbart megen læring i det.

Anonym 9 dage
"Jeg husker ikke de lyse dage af min barndom så godt. Det er de mørke nætter, der står skarpest i mit sind. Skrigene og den efterfølgende smertefulde stilhed fra mine brors værelse, hvor han konstant kæmpede med vores far. Vi børn var for bange til at gribe ind eller råbe om hjælp. Nu, mange år senere, føler jeg stadig effekten af disse traumer dybt inde i mig - angst, paranoia og mistillid til folk omkring mig."

Undervisningsmateriale, kommentar i Padlet

Jeg droppede de sidste refleksionsspørgsmål i padlet og tog i stedet en afsluttende snak med eleverne om deres oplevelse med chatgpt, som meget fint opsummeres i følgende kommentar fra mange elever:



Tavlenoter, fra evalueringen

Det er min vurdering, at eleverne forventede at arbejdet med kunstig intelligens ville gøre det let for dem, og det var ikke deres oplevelse. Jeg synes dog ikke, at det gav anledning til refleksion ift. elevernes eget arbejde. Derimod vendte de kritikken mod den anvendte chatgpt og mente, at det skyldes at det er en gratis version. Det kan de delvist have ret i, men samtidig har de ikke blik for, at det også skyldes, at de selv skal gøre en indsats. Denne indsigt synes jeg ikke, det lykkes at reflektere over i forløbet. Jeg forventede at eleverne var klar til at bruge chatgpt som et redskab. Deres læringsforudsætninger for dette var slet ikke til stede, og både jeg og praktiklærer var overrasket over, hvor digitalt umodne de var ift. at arbejde med kunstig intelligens.

Mit mål med undersøgelsen var både at arbejde med konkrete skrivefærdigheder og samtidig styrke elevernes kritiske stillingtagen til anvendelse af chatgpt. Det første lykkedes godt, det andet slet ikke. Jeg tænker nu, at jeg har villet alt for meget med det (forholdsvis) korte forløb. Al forløbet var bygget op om en forventning om, at eleverne kender mere til kunstig intelligens, end det var tilfældet. Derfor var det slet ikke realistisk, at de i løbet af mit korte forløb lærte teknologien at kende i en grad, så de kunne anvende det som et værktøj. De har slet ikke færdighedskompetencer endnu. Jeg tænker nu, at jeg udelukkende skulle have fokuseret på elevernes vidensniveau ift. kunstig intelligens. Den indledende dialog med eleverne fungerede godt, og jeg kunne med fordel have fokuseret mere på denne del. Og derudover skulle eleverne have haft mulighed for at lege mere frit med chatgpt'en i stedet for, at jeg gav dem en så stramt styret opgave. De var nysgerrige og havde selv mange (skøre og) opfindsomme idéer til, hvad de gerne vil spørge chatgpt om, og det kunne være et fint sted at starte deres refleksion om kunstig intelligens. Men der ville stadig være lang vej til, at de kunne vurdere og anvende det ift. skriveprocesser.

Det som overraskede mig

Den største overraskelse i undersøgelsen var uden tvivl elevernes umodenhed ift. kunstig intelligens, og hvor lang vej der faktisk er, før de kan vurdere teknologien kritisk og reflekteret. Digital dannelse sker ikke automatisk, bare fordi eleverne ofte bruger digitale medier. Det vidste jeg jo godt, men alligevel var det en øjenåbner, hvor ukritisk og doven tilgang de har til teknologierne; en forventning om at den kan klare det hele af sig selv, uden de behøver gøre en indsats. På den måde giver Kant stadig mening, når han taler om dovenskab som årsagen til umyndighed (Kant, 2017). Der venter en stor opgave med at få eleverne til at tage ejerskab for teknologierne og gøre en indsats for at lade sig klæde på til at være i stand til det. Jeg nåede ikke i mål med det i denne omgang, men er allerede i tænkeboks ift. hvordan jeg så i stedet kan gå næste skridt for at medvirke til digital dannelse i 7.a.

Konklusion

Digi-Talk: [Powtoon](#)

Referenceliste

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Fælles Mål Dansk*.

Børne- og Undervisningsministeriet (2024, January 29). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*.

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/90>

Bundsgaard, J. (2017). *Digital dannelse*. Aarhus Universitetsforlag.

Christina Holm Poulsen. (2021). *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder*. Hans Reitzel.

<https://skolevanskeligheder.ibog.studybox.dk/?id=1>

Cone, L. (2021). *Pædagogikkens fundament*.

EMU. (2022, January 28). *Digital myndiggørelse—Teknologiforståelse—GRUNDSKOLE | Emu.dk*.

<https://www.emu.dk/grundskole/teknologiforstaelse/digital-myndiggoerelse>

Gibbons. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen: Sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum* (2nd ed.).

Hiim, H., & Hippe, E. (2007a). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling: En studiebog i didaktik* (2. udg).

Gyldendal.

Hiim, H., & Hippe, E. (2007b). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling: En studiebog i didaktik*. Gyldendal.

Kant, I. (2017). *Oplysning, historie, fremskridt: Historiefilosofiske skrifter* (2nd ed.).

Knudsen. (2015). *Dansksiderne: Lyrik*. <https://dansksiderne.dk/index.php?id=4990>

Krogh, E., Qvortrup, A., & Spanget Christensen, T. (2018). *Almendidaktik og fagdidaktik* (1. udgave). Frydenlund.

Maagerø, & Tønnesen. (2017). Modal affordans. In *Multimodal tekstkompetence*.

Mailand. (2007). *Genreskrivning i skolen*.

Nielsen, B., & Lieberkind, J. (Eds.). (2021). *Danskundervisning 4.-9. (1.)*. Hans Reitzels Forlag.

Nørregaard Rasmussen, T. (2008). Planlægningsmodeller: En støtte og en udfordring til lærerens viden. In J. H. Lund &

J. Bøndergaard, *Almen didaktik—I læreruddannelse og lærerarbejde* (2. oplag). Kvan.

Oettingen, A. von. (2010). *Almen pædagogik: Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål* (1. udg., 1. opl). Gyldendal.

Sanne Lillemor Hansen & Hanne Schneider (Eds.). (2014). *Elevens læring og udvikling*. Hans Reitzel.

<https://elevenslaeringogudvikling.ibog.studybox.dk/?id=1>

Skåber, L. (with Lisa Aisato). (2020). *Til ungdommen* (Peppe Koppel, Trans.; 1. udgave). Koppelwrite.

Sunesen. (2021). Pædagogisk observation og co-teaching. In *Co-teaching og mestring: Professionelt samarbejde om inklusion og læring i skolen*.

Tonsberg, S. (2023). *Det har aldrig været vigtigere at kunne skrive*. Asterisk. <https://dpu.au.dk/asterisk/det-har-aldrig-vaeret-vigtigere-at-kunne-skrive>

Vedersø. (2024, April 17). *Medlemmer af ekspertgruppe: Her er de anbefalinger, vi ikke blev bedt om*. Uddannelse. <https://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/medlemmer-af-ekspertgruppe-her-er-de-anbefalinger-vi-ikke-blev-bedt-om>

Wrang, & Grosbøl. (2009). *Bevidste sproglige erfaringer på mellemtrinnet—Grammatik i dansk*.

Bilag

Bilag 1: observationskema

Dato: 27/5 2024 Fag: Dansk 7.a, 90 minutter Lærer: Susanne	
	Noter
7.59	[Teater-ring]
8.00	L: præsenterer dagens program Præsentation af elever, nævn 2 ting
8.10	Sara præsentation
8.17	L: info om Hong Kong besøg, ugens dukse [imens taler, bevæger L rundt og uroen stiger en smule, L rømmer sig: "7a!", klassen dæmper sig]
8.19	Elevspørgsmål til ugens program, snak om festival vi skal besøge sidst på ugen, lærer henviser til digitalt ugebrev flere gange, hvor oplysninger er delt
8.21	Ugens ord L "Kan se de fleste allerede har fundet hæfte, fint" [der bliver spurgt ind til uge nr – tydeligt at elever kender konceptet] Radar: slå op og find betydning, lav sætninger, find ordklasse, hvilke morfemer er det bygget op af [eleverne remser på skift forventningerne til opgaven op] L "der er ved at komme uro, vi rykke lige bevægelse til nu. Gå sammen 2-2, I kender den godt: tæl til 3 på skift" (undervejs udskiftes 1: klap, 2: stamp, 3: hop) [aktivitet i klassen, dæmpet latter]
8.28	Næste punkt på planen: weekendsnak [koncept eleverne kender], dialog ved bordteam. L: "Sæt ord på, det er mundtlig dansk vi øver - vi øver to ting: mundtlig dansk og at huske, hvad der bliver fortalt" [L: metakomm. læringsforventninger]
8.30	Bordteams fortæller på skift
8.34	Lærestyret opsamling, giver feedback på fortællinger, fx: "overvej om det er en vigtig del af historien" [Faglig feedback ifht mundtlig fremstilling]
8.45	Inden dansk, går ud og laver bold-samarbejdsøvelse Elever kender regler, ingen instruktionstid, i gang med det samme og hurtigt afviklet. Elever lever sig ind i, latter og god stemning
8.50	Tilbage i klassen – elever finder hæfter [virker til at de ved, hvad der skal ske, lærer giver ikke specifikke instruktioner] Ark deles ud, elever finder på plads
8.52	L: opsummerer fra sidste uge, spørger om elevers hjælp ti at huske pointer Giver igen feedback på elevernes mundtlige formuleringer: "du svarer med et spørgsmål, men du er jo ikke i tvivl, du ved det godt" [fordi elev svarer tøvende og usikkert selvom svaret er korrekt, men vender det til et spørgsmål til lærer om det er korrekt] [Metakomm. Ifht elevs formulering]
8.56	L: højtlesning af ny (kort) tekst, elever instrueres i at markere ord de ikke forstår, særlige elementer i teksten osv.
9.04	L: spørgsmål til tekst 1) Ord der undersøges i fællesskab: boligblokke, sugefisk, vakuum, ængstelig, hægte sig fast [begyndende uro, L: husk talerækken, holder pause og afventer --> klassen dæmper sig] 2) Vigtige personer: identificerer i fællesskab og skriver på tavlen, bliver enige om de tre mest centrale, som skal arbejdes videre med 3) Individuel opgave: L giver kort instruktion til personkarakteristik, find eksempler i teksten, arbejd alene de sidste 10 minutter
9.21	L: "det er individuelt arbejde, dvs ro, men I må gerne spørge mig" [klassen arbejder stilfærdigt ved egen pc, men med små snak ved bordene, eleverne får et dokument startet op og de tre personer skrevet ind, få elever når at finde eksempler i teksten]
9.30	Klokken ringer, L: vi arbejder videre næste gang

	Elever pakker sammen/går til frikvarter
Refleksion	<p>Behagelig atmosfære, god stemning, respektfuld, ingen hævede stemmer, tydeligt at elever kender spilleregler</p> <p>Konceptualiseret opstartsaktiviteter, eleverne kender rutinen og forventninger, mange aktiviteter glider let uden spørgsmål.</p> <p>Første undervisningstime er ½ time længere hver dag, i alt 1½ time. Der var rigtig mange små aktiviteter/skift i løbet af første halvdel, inden den eksplicite danskfaglige aktivitet går i gang, for at forebygge uro og for at sikre koncentration.</p> <p>Spekulerer på hvordan huske det/hvad der vil passe, når jeg skal stå for morgentimen.</p> <p>Kun den sidste halvdel af tiden bliver brugt på dagens konkrete danskaktivitet, men mange implicite danskfaglige kommentarer og feedback til eleverne via de faste øvelser og rutiner.</p> <p>Klassen virker homogen, men allerede nu tydeligt hvilke elever der markerer sig fagligt/socialt, og hvordan rollerne er fordelt i klassen.</p> <p>PLC nævnes igen og igen i dialogen med praktikvejleder – skal undersøges nærmere.</p>

Dato: 28/5 2024 Fag: Dansk 7.a, 60 minutter Lærer: Susanne	
12.45	Program på tavlen, småsnak
12.47	<p>[klassen går direkte i gang med opgaven uden instruktion, tydeligt at de ved, hvad det handler om og er klar]</p> <p>L: "Ugens ord, vi starter med betydning"</p> <p>[elever markerer, ca ½ klar], forskellige svar, dialog om betydning</p> <p>Supplerende eksempler fra lærer og elever</p> <p>Dialog om ordklasse - lærer ikke tilfreds med antallet, der markerer/deltager: "Ahhh" [flere markerer herefter]</p> <p>Dialog om morfemer, svært for elever at komme frem til, L: Jeg spørger igen, hvilke morfemer er ordet bygget op af?"</p> <p>Elev kommer frem til at det kun er ét - "nemlig", siger L.</p> <p>Dialog om sætninger - L opmuntrer igen til at flere markerer.</p>
12.55	[afbrydelse – det banker på døren og L går kort ud] S øver navne
12.58	L tilbage, øvelse fortsætter/afrundes
12.59	L: I skal nu læse - kort instruktion: I bliver kaldt op for at fælle hvad I har læst siden sidst [elever finder bøger - fysiske, digitale og lydbøger - går igang]
13.01	<p>Alle i gang, ro i klassen</p> <p>Alle læser, enkelte lytter til lydbog med høretelefoner</p> <p>L kalder dem op 1:1, elev siger sidetal uden at få instruktion [tydeligvis en rutine eleverne allerede kender godt]</p> <p>L kommenterer på mængden læst/ikke læst, dialog om hvad der skal til for at læse mere, L refererer til elevernes egne månedsmål, som hun har noteret</p> <p>[differentieret tilbagemelding]</p>
13.15	Læsning afsluttes Klassen bevæger sig ned på biblioteket
13.18	<p>Klassen sidder klar hos bibliotekar, som fortæller om udvalgte bøger:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Fortæller om... "Hvem har jeg lovet denne bog" På engelsk, to piger markerer meget begejstret for at få lov at låne 2) En gammel bog, men jeg har lige læst igen, den handler om lige at være blevet konfirmeret - lige som jer... Drenge og piger sidder hver for sig, spørgsmål til handlingen fra begge sider 3) Ny bog om at være alene i 9. klasse Pige markerer og får lov at låne 4) Noget helt andet... Pige markerer og får lov at låne 5) Så tog jeg denne her, den er rigtig fin og om det at have angst 6) Dette er heller ikke en feel-good bog 7) Og til sidst... og så er der endda en 2'er Kommentarer og gætt på handling, pige markerer og får lov at låne 8) Og til sidst [igen]... krimi

13.29	Bibliotekar afslutter dialogen og eleverne rejser sig Pigerne går op for at låne de udvalgte bøger Enkelte kigger sig omkring De fleste går mod klassen
13.32	De sidste kommer ind i klassen, alle har genoptaget læsningen, ro
13.34	Elev, der læser på engelsk, er i dialog med I om hvorvidt hun også skal finde en dansk bog at læse i i dansktimerne
13.39	Ro i klassen, men flere elever kigger rundt [selvom ro er det kun i kort tid af gangen, at den enkelte fordyber sig]
13.40	Elever til skolepatrulje pakker sammen og går ud
13.42	Enkelte elever begynder at pakke sammen
13.43	L: "Så begynder vi at pakke... I morgen skal vi arbejde videre med..." L: hvem skal feje?
13.44	Tak for i dag Elev leder efter kost, kommer tilbage og fejrer De fleste elever siger tak for i dag når de går
13.47	Alle har forladt klassen
Refleksion	Meget tydelig struktur for timen, som eleverne kender godt, ugeflow, kræver ikke tid til instruktion, klare rammer og forventningsafstemning, ro og flow i timen God oplevelse at bibliotekar præsenterer bøger fremfor at elever selv går rundt og leder. Susanne fortæller om fælles begrebsapparat, som lærerteam er enige om at bruge – fx talerække. Kommer fra Alenkjær (pædagogisk værtsskab, bog anbefales vedr. klasseledelse) Dialog med praktikvejleder om brugen af powerpoint. Hun viser mig, hvordan hun laver et til sig selv, hvor hun har samlet alle ugens timer, plan for hver lektion og evt. enkelte slides til uv-brug i en samlet PowerPoint. Giver struktur og overblik – og hjælper til at huske.

Dato: 29/5 2024 Fag: Dansk 7.a, 90 minutter Lærer: Susanne	
	Noter
8.02	Flere mangler pga skolepatrulje, uformel start med small talk, snak om gårsdagens fodboldkamp Program på tavlen
8.04	L: så ender vi med at være næsten fuldtallig Dialog om fraværende elev
8.05	L: program for i dag [Bliver gennemgået] <ul style="list-style-type: none"> • Klassen: tjek ind • Alene • Par • Db par • Klassen: opsamling Også dialog om program for fredag, som er anderledes skoledag
8.13	Uro ved et bordteam, L går ned til og taler lavmælt til eleverne her, går herefter straks videre: Ugens talemåde, lektie til i morgen
8.15	Find jeres hæfte [skift i aktivitet, men L giver ikke plads til snak/uro] L gentager: I skal bruge mappen, I skal på drev, vi skal beskrive... [opsummerer opgaven, som eleverne startede på mandag], fem minutter hvor I arbejder koncentreret
8.16	Enkelte finder mappen i skuffe, sætter sig på plads og går i gang L forlader kort klassen, lavmælt mumlen, men de fleste er i gang [L har hentet instruktion til elev, som har brug for opskrift "step-by-step" til opgaven]
8.18	Enkelte markerer og L går rundt og hjælper
8.20	Elev rejser sig og beder om at må gå ud af klassen for at arbejde

8.22	Alle arbejder på opgaven. L går rundt, præciserer detaljer ved opgaven
8.23	Elev kommer ind, møder for sent, kortvarig uro, men finder mappe og går i gang
8.25	Ro igen, L går rundt, giver enkelte kommentarer til elevernes arbejde
8.28	L: så er der ikke lang tid til de fem minutter er gået [der er gået 10 minutter] L: vær sikker på at I har noget til alle tre personer [L bevæger sig rundt igen, tydeligt at der er enkelte elever, hun opsøger mere end andre]
8.31	L: så går vi videre. Hvis I fik en hel time, kan I finde flere detaljer. Jeg er med på at I ikke er i mål. Nu laver vi en "gi' en, få en" I får papir... I kan forhåbentlig huske... [kort instruktion], husk det er stikord, ikke lange sætninger [L giver eksempel] Der skal være helt stille, mens I skriver et par minutter
8.34	Elever arbejder, L går rundt, særligt én elev kræver ekstra hjælp/opmærksomhed fra L
8.39	Klassen arbejder stadig i ro og de fleste koncentreret L igen hos elev, som har det svært med opgaven
8.40	L: ja, så er vi klar. Jeg repeterer lige [metode til gi' en, få en – som eleverne allerede kender] [L demonstrerer med elev] L: det er med at få samlet så meget so muligt, fordi... [motiverer ifht næste øvelse, hvor eleverne skal bruge input] L sætter i gang og elever henter hver et clipboard hos L
8.43	Elever går rundt mellem hinanden, udveksler eksempler til teksten
8.44	L observerende, lader elever selv gå rundt. Enkelte elever opsøger dog L for at få bekræftet eksemplet
8.48	Fortsat Lyniveauet stiger en smule, men fortsat fokus på opgaven og snak herom [L bevæger sig rundt i flokken, supplerer en smule] E: jeg er færdig, L: du er aldrig færdig med denne øvelse, fortsæt
8.52	Ja, så må I gerne aflevere clipboard og finder jeres pladser [elev henvender sig for at få stavet et ord] L: I bliver matchet med makker, I får 7 minutter, lav en gid beskrivelse af personen, som I får tildelt. Så bliver I sat sammen med en anden gruppe, som også arbejder med personen, og så sammenligner I. [på tavlen: L har lavet grupperne på forhånd]
8.55	L: vi har brug for helt korte sætninger Tiden starter nu [denne gang er digitalt ur visuelt på tavlen, og det tæller ned fra 7 minutter: https://www.online-stopwatch.com/]
8.58	Alle i gang, men bruger lang tid på at komme igang med selve opgaven - på at finde ud af, hvem der skal skrive og få de første ord formuleret. L må i højere grad gå rundt. S hjælper også
9.02	L giver instruktion inden grupperne går sammen med ende en gruppe, skal nu også finde ex i tekst, der underbygger
9.04	Eleverne flytter rundt, ruller på stole L til elev, som er mest urolig: vil du være sød at være en god gæst
9.06	Snak ved borde, primært om opgave, mere uro S deltager ved bordene for at få fokus på opgaven igen
9.10	L så går I tilbage med jeres ting
9.11	L står på midten: Vi tager en hurtig gang bevægelse [bevægelses-øvelses uden instruktion, eleverne ved, hvad det handler om - spørgsmål om alt muligt, men det sidste handler om indhold i opgaven/bogen]
9.15	L: hør, nu er det vigtigt at I koncentrerer jer. Find teksten, ellers kan I ikke dokumentere. Vi starter med... [dialog om hvem hovedpersonen er]
9.24	Fortsat lærerstyret dialog med udgangspunkt i gruppearbejdet
9.28	[Klokken ringer] L: her til sidst - har vi læst om en medløber før? Elever svarer med reference til bog, som klassen tidligere har arbejdet med.

	L: tak for nu, vi ses senere på dagen.
Refleksion	Igen – tydeligt at klassen har nogle rutiner, faste strukturer, som de kender. Kræver ikke meget tid til instruktion, gode rutiner skaber ro og klare rammer Bevægelse som forebyggende og for at få fokus og koncentration tilbage Hvordan kan jeg have aktivitet/bevægelse klar, når jeg planlægger anden del af praktikken? Kan jeg allerede nu bruge nogle af de små øvelser/teknikker?

Bilag 2: lektionsplan

1. undervisningslektion

(fagdag i dansk, jeg havde hele formiddagen til rådighed)

Elevaktiviteter før og efter

Forberedelse Her beskriver du elevernes eventuelle forberedelse til din lektion	Her	Eleverne er introduceret til Linn Skåbers bog forud for undervisningsforløbet.
Efterbearbejdning Her beskriver du, hvordan du tænker at inddrage elevernes forberedelse i din undervisning (hvis du vælger, at de skal forberede noget)	Her	Jeg indleder forløbet med dialog om, hvad klassen tidligere har talt om. Italesætter koblingen til det, vi nu skal i gang med.

Skabelon til lektionsplan:

Sekvens	Varighed	Indhold	Formål/mål	Materialer	Aktivitet	Evaluering og feedback
1	5	Dagens plan	Give overblik	Tavle, PowerPoint med plan for forløbet	U: fortæller om og præsenterer digitalt plan for forløbet	Eleverne kan se sammenhæng i dagens forløb
2	5	Opsamling fra klassens indledende arbejde med bogen	Bygge bro til det nye forløb	Tavle	Lærerstyret dialog	eleven kan veksle mellem at lytte og ytre sig.
3	5	Intro til skriveforløb	Eleverne får overblik og forløbet og hvad de kan forvente	Slide med billede fra bog og tekst Genre: lyrik	U oplæg med udgangspunkt i metafor om bagning "du skal vide hvad du vil bage", fører frem til dialog om genren lyrik.	Eleverne har viden om genren lyrik
4	5	Modeltekst præsenteres ("teenage-fødsel")	Præsenteres for model tekst med tydelige genretræk	Digital tekst på tavlen, papirudgave til elever,	L: Højtlesning	Eleven har viden om fortællertyper

				som de kan skrive på			
5	20	Etablering af vidensbase	Eleverne får øje på genretræk og særlige kendetegn Lære genrekoder og fagtermer	Tavle	E: brainstorming U: fører pennen, stiller spørgsmål. Vidensbasen skrives på planche, som hænges op i klassen	Eleven har viden om tekstens kriterier	
6	5	Bevægelse	at give eleverne en kort aktiv pause, som giver ilt til hjernen og ny energi til det videre arbejde.		I samarbejde med praktiklærer, afbræk i den stillesiddende undervisning.	Ny energi til det videre arbejde	
7	15	Vi tester vidensbasen	Eleverne skal selv diskutere og genkende genretræk	Digital og papir version af tekster	Dialog mellem eleverne ved bordteam om tidligere læste tekster af samme forfatter L-styret opsamling fra hvert team i plenum	Eleven kan udtrykke en æstetisk tekststemning	
8	15	Analyse af modeltekst	Genkende genrekode i modelteksten	Teksten vises digitalt på smartboard, så jeg kan tilføje noter/understregninger i forlængelse af analysen	U: højtlesning og oplæg med analysepunkter	Eleven har viden om genretræk	
	30	frikvarter					
9	5	Makkerlæsning og analyse af ny tekst			Beslutter undervejs at droppe. Det bliver for meget gentagelse og eleverne har brug	Eleven kan udtrykke en æstetisk tekststemning	

					for at komme videre. I stedet læser Sara den sidste tekst højt og har kort dialog med klassen om stemnings-skifte i denne tekst	
10	5	Intro til næste fase: "Vi skriver sammen"	Formål med øvelsen	Digitalt og papir version af billede	Billede bliver delt ud til alle, elever bliver instrueret i walk&talk	eleven kan veksle mellem at lytte og ytre sig.
11	20	Walk&talk	Bevægelse og faglig dialog	Kopi af billede	Elever går i bordteams: diskuterer stemning på billedet og hvad teksten skal handle om.	Eleven har viden om tænkeredskaber til ideudvikling.
12	20	Vi skriver sammen	At vise eleverne, hvordan vidensbasen kan bringes i spil i skriveproces	Tavle/whit eboard	U: faciliterer vha. vidensbasen og fører pennen på baggrund af elevernes input	eleven kan veksle mellem at lytte og ytre sig.
13	10	Bevægelse udendørs	At give eleverne en kort aktiv pause, som giver ilt til hjernen og ny energi til det videre arbejde.		Praktiklærer står for	Ny energi til det videre arbejde
14	5	Intro til næste fase: Du skriver alene		Print af billeder	Elever tildeles hvert et billede som udgangspunkt for tema/stemning i teksten	Eleverne har viden om genren lyrik
15	10	Elever arbejder individuelt	Eleverne kommer i gang med opgaven og etablerer indhold til den	Print af skabelon Elever arbejder på papir og med blyant	Sara vejleder i de første tre trin i skabelonen: <ul style="list-style-type: none"> • Navn • Foto nr. • Stemning (hvad skal din 	Eleverne kan udarbejde en lyrisk tekst

			kommende tekst		monolog handle om) <ul style="list-style-type: none"> Skriv ord og sætninger, der beskriver din stemning 	
16	10	Respons	Elever får respons og inspiration		Elever præsenterer deres overvejelser for bordteam og får inspiration fra de andre til nye vinkler/flere ord/handling	eleven kan veksle mellem at lytte og ytre sig.
17	25	Elever arbejder individuelt	Eleverne skriver første udkast	Arbejder fortsat kun på papir og med blyant. Ordblinde dog ved egen pc.	Sara vejleder i de sidste trine i skabelonen: <ul style="list-style-type: none"> Vidensbanken (eksempler jeg vil have med) Første udkast til tekst 	Eleverne har viden om genren lyrik og kan udarbejde en lyrisk tekst
18	5	Afrunding	Evaluering		Kort afrunding på dagen, sikre at alle afleverer skabelon til Sara Når ikke evaluering da flere elever, som skal gå før pga. Skolepatrulie og hentning af mad	Eleverne kan udtrykke deres oplevelse

*Denne skabelon kopieres og udfyldes for hver lektion

Refleksion før timen

Hvor er din plan mest sårbar overfor ændrede forudsætninger?	Hvad kan du gøre?
Mange trin, kan jeg fastholde elevernes fokus?	Tilpasse planen undervejs ved at droppe enkelte delforløb eller ændre, så vi bruger kortere tid. Pause med bevægelse.

Evaluering efter timen - til fremadrettet brug

Hvordan gik timen ift. det forventede?	Hvad ville mulige alternativer være?
<p>Det gik godt. Eleverne arbejdede med og fik hurtigt styr på genre-koderne, som vi i fællesskab beskrev i vidensbanken. Der var dog for mange tekster og undervejs blev der for mange gentagelser, derfor tilpassede/forkortede jeg én af analysefaserne. Eleverne havde helt styr på det, og det var vigtigere at de selv kom i gang med at skrive.</p>	<p>Næste gang skal forløbet enten være trukket ud over flere dage eller jeg skal afkorte antallet af nye tekster, som eleverne arbejder med.</p> <p>Det kommer også an på genren. Jeg forestiller mig at nogle genrer er sværere at arbejde med og måske kræver at blive bearbejdet flere gange.</p>
<p>Inden forløbet gik igang havde jeg en fornemmelse af, at det var for ambitiøst/langtrukket. Derfor havde jeg med kort varsel samme morgen aftalt med praktislæreren, at hun skulle give signal, hvis der var behov for pause, så vi kunne sikre bevægelse for eleverne i løbet af formiddagen.</p>	<p>Det gik fint at samarbejde med praktislæreren om pause undervejs. Hvis jeg ikke havde gjort det, havde jeg mistet elevernes fokus undervejs og vi var ikke nået i mål. Jeg har brug for selv at have planlagt bevægelsesøvelserne, inden jeg møder til undervisningen, da jeg ikke har et 'katalog' med idéer i hovedet som jeg oplever hos praktislæreren.</p>
<p>Evaluerings Nåede ikke at runde dagens forløb af. Der var opbrud de sidste 5-10 minutter pga elever, der skal gå til skolepatrulie, mad der skal hentes, ordblinde, der skal have printet osv. (fik dog feedback fra flere elever i frikvarteret efterfølgende, da jeg var gårdvagt. Jeg efterspurgte det ikke, men flere kom forbi og sagde at det var spændende, andre synes at der skulle være mere bevægelse)</p>	<p>Jeg skal huske at afrunde tidligere, hvis jeg skal nå evalueringen. Skriveforløbet fortsætter, så jeg skal nok nå evaluering af det samlede forløb senere.</p>

2. undervisningslektion

Elevaktiviteter før og efter

<p>Forberedelse Her beskriver du elevernes eventuelle forberedelse til din lektion</p>	<p>Eleverne har billede til rådighed og mulighed for at tænke videre over stemning/handling derhjemme.</p> <p>Eleverne har dog ikke selv første tekstudkast, da Sara skal give skriftlig feedback i mellemprioroden.</p>
<p>Efterbearbejdning Her beskriver du, hvordan du tænker at inddrage elevernes forberedelse i din undervisning (hvis du vælger, at de skal forberede noget)</p>	<p>Derfor ingen lektier</p>

Lektionsplan:

Sekvens	Varighed	Indhold	Formål/mål	Materialer	Aktivitet	Evaluering og feedback
0		Praktiklærer indleder lektionen med opfølgning på andre danskaktiviteter og bevægelse (45 minutter)				
1	5	Plan	Give overblik	Digital plan i PP	Dialog om sidste uges arbejde samt overblik over skriveforløbet	Eleverne kan se sammenhæng i dagens forløb
2	40	Tekstudkast 2	Eleven skriver teksten færdig baseret på feedback fra U	Elever skriver nu ind på egen pc	U: elever, der var fraværende sidste uge, får turbointro, så de kan komme i gang E: individuelt skrivearbejde U: skrivekonference for alle elever, hvor den skriftlige feedback suppleres.	Eleverne kan formulere en sammenhængende tekst Eleven kan give og modtage respons. Eleven kan revidere sin arbejdsproces frem mod næste produktionsforløb.

Refleksion før timen

Hvor er din plan mest sårbar overfor ændrede forudsætninger?	Hvad kan du gøre?
At eleverne ikke når at blive færdig Alle elever skal helst være lige langt, når vi fortsætter senere på ugen.	Sikre god tid, sikre at jeg når omkring alle, så alle elever ved, hvordan de kan komme videre.
Hvis eleverne ikke kan læse/forstå min feedback	Vigtigt at jeg når omkring alle elever for mundtligt at sikre, at de ved hvad de skal. Praktiklærer kan bistå, hvis jeg ikke kan nå alle.

Evaluering efter timen - til fremadrettet brug

Hvordan gik timen ift. det forventede?	Hvad ville mulige alternativer være?
Jeg nåede igen ikke evaluering, eleverne er hurtigt i opbrud når lektionen nærmer sig afslutning, og jeg har også fokus på de konkrete dialoger med eleverne og tænker ikke over det i tide.	Jeg er nødt til at indarbejde det meget mere konkret i min plan næste gang og afsætte ekstra god tid.

<p>Alle elever har skrevet en tekst og er klar til næste skridt.</p> <p>Godt at vi havde god tid til denne fase. Eleverne arbejdede rimelig fokuseret. Heldigt at det er en lille klasse, ellers havde det nok ikke fungeret, da der ville blive for lang ventetid.</p>	<p>Lektie, hvis elever ikke er færdige.</p> <p>Hvis jeg skal gentage forløbet med en større klasse, skal jeg gentænke feedback/skrivekonference-konceptet.</p>

3. undervisningslektion

Elevaktiviteter før og efter

<p>Forberedelse Her beskriver du elevernes eventuelle forberedelse til din lektion</p>	<p>En enkelt elev, som var syg, har selv opsøgt mig for at få feedback og vil afslutte teksten hjemme.</p> <p>Alle elever har teksten med hjem digitalt og skal afslutte hvis de ikke er færdige (hvilket alle mente de var)</p>
<p>Efterbearbejdning Her beskriver du, hvordan du tænker at inddrage elevernes forberedelse i din undervisning (hvis du vælger, at de skal forberede noget)</p>	<p>Vi fortsætter skriveforløbet med den udgave tekst, som eleverne har til rådighed på nuværende tidspunkt i processen.</p>

Lektionsplan:

Sekvens	Varighed	Indhold	Formål/mål	Materialer	Aktivitet	Evaluering og feedback
1	5	Dagens plan	Giver overblik over dagens plan	Digital plan i PP	U: fortæller om og i dialog opsummerer vi, hvor vi kom til sidste gang.	Eleverne kan se sammenhæng i dagens forløb
2	5	Bevægelse	Selv-evaluering + opsamling vidensbanken	Evaluerings-skabelon	U: faciliterer selv-evaluering gennem bevægelse	Refleksion over egen læring og ny energi til det videre arbejde
2	10	Book Creator 1	Introduktion	Digital bog-skabelon klar	U: introducerer Book Creator, som eleverne ikke kender. Viser hvordan vi indsætter teksten, som vi arbejdede med i sidste uge. Viser hvor finder	Eleverne kan tage imod instruktion

					billede og hvordan indsætter. Dialog om layout	
3	30	Book creator 2	Elev tekster klar i fælles bog	Bog-skabelon	E: individuelt arbejde L: vejledning og hjælp ved bordene	Eleven har viden om metoder til layout af forskellige genrer
4	10	Selv-evaluering	Selv-evaluering	Print af evaluerings skema	E: udfylder individuelt	Refleksion over egen læring

Refleksion før timen

Hvor er din plan mest sårbar overfor ændrede forudsætninger?	Hvad kan du gøre?
Deling af Book Creator, sikre at eleverne har adgang til bogen, de skal indsætte tekst i.	Test af praktiklærer Test fra anden profil/pc
Deling af billeder, som eleverne skal indsætte i bogen. Jeg har ikke adgang til eleverne gennem docs, som er skolen måde at dele digitalt på.	Jeg deler med Praktiklærer, som kan dele med eleverne

Evaluering efter timen - til fremadrettet brug

Hvordan gik timen ift. det forventede?	Hvad ville mulige alternativer være?
Som jeg håbede var eleverne rigtig dygtige til at arbejde i Book creator selvom det var første gang for dem. Det lykkes at komme i mål for alle elever, og jeg nåede endda evaluering og afrunding denne gang.	Eleverne har sjusket med grammatikken. Jeg skal huske næste gang at italesætte/sikre tid også til at de læser højt for hinanden og opdager de værste tastefejl, mangelfuld grammatik.

4. undervisningslektion

Elevaktiviteter før og efter

Forberedelse Her beskriver du elevernes eventuelle forberedelse til din lektion	Ingen forberedelse, ny fase som introduceres i undervisningen
---	---

Efterbearbejdning Her beskriver du, hvordan du tænker at inddrage elevernes forberedelse i din undervisning (hvis du vælger, at de skal forberede noget)	-
---	---

Skabelon til lektionsplan:

Sekvens	Varighed	Indhold	Formål/mål	Materialer	Aktivitet	Evaluering og feedback
1	5	Dagens plan	Overblik over lektionen	Digital plan i PP	U gennemgår dagens aktivitet	Eleverne kan se sammenhæng i dagens forløb
2	10	Korrektur	Tekst opdateres med fokus på grammatik	Book Creator	I makkerpar læser eleverne egen tekst højt og i fællesskab diskuterer de basal grammatik: tegnsætning, stavfejl, afsnit mm.	Eleven kan fremstille tekster med korrekt grammatik og layout.
3	5	AI-forløb	Intro til AI forløb	Tavle	L-styret dialog om kunstig intelligens og chatgpt. Stikord på tavle. L præsenterer herefter begreberne.	Eleven kan veksle mellem at lytte og ytre sig.
4	5	Padlet	Intro til padlet-opgaven	Padlet	L gennemgår de første tre trin i padlet	Eleverne kan modtage instruktion
5	20	Padlet-opgave	Læring om AI	Padlet	Samarbejde med sidemakker/bordteam, gennemføre padlet forløb	Eleven kan planlægge og gennemføre faser i informationsøgning. Eleven kan give respons på teksters genre og struktur. Eleven kan kommunikere med bevidsthed om sprogets funktion.
6	5	Afrunding	Refleksion og kort evaluering	Dialog	L-styret dialog	Refleksion

Refleksion før timen

Hvor er din plan mest sårbar overfor ændrede forudsætninger?	Hvad kan du gøre?
Kan Eleverne følge padlet selvstændigt	Jeg har tilrettet padlet mest muligt og forkortet i enkelte faser for at gøre det mere simpelt
Kan vi nå hele forløbet på en time?	Jeg har en time ekstra til rådighed senere på ugen, hvor vi kan følge op

Evaluering efter timen - til fremadrettet brug

Hvordan gik timen ift. det forventede?	Hvad ville mulige alternativer være?
<p>Refleksioner over elevernes arbejde med chatgpt</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kender ikke ret meget til - Mange var det første gang med gpt - Behov for at lege - "jeg forstår ikke hvad jeg skal" - "Doven" tilgang – udfordrer kun i meget lille grad det, som gpt svarer - Kopierer ukritisk ind - Kunne ikke selv styre at gennemføre trin for trin - De har fokus på gpt og ikke skriveopgaven - Ikke i stand til selv at blive sluppet fri med gpt som hjælpemiddel 	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg må håndholde, et trin ad gangen - mere behov for reflekterende samtaler om deres egen "leg" og undersøgelser end om konkret opgave, hvor det skal være et redskab - mere dannelse, mindre færdighed <p>Det fungerede godt, da vi skrev tekst sammen i fase 3. Jeg vil gøre det samme med resten af chatGPT opgaven, når vi afrunder næste gang.</p>

5. undervisningslektion

Elevaktiviteter før og efter

Sekvens	Varighed	Indhold	Formål/mål	Materialer	Aktivitet	Evaluering og feedback
1	5	Dagens plan	Check ind	Digital plan i PP	U: fortæller om og skriver stikord i hjørne af tavle	Eleverne kan se sammenhæng i dagens forløb
2	20	Opsamling AI	Refleksion over brugen af AI	Padlet	U: faciliterer fælles dialog vha. elevernes svar og	Refleksion Eleven kan give og modtage respons.

					refleksioner i Padlet	
3	5	Brain break	Bevægelse og puls	Youtube	Pulsen op med Mario, løb på stedet – 3 ½ min.	Ny energi til det videre arbejde
4	15	Respons	Fælles feedback	Book creator	U: giver kort fælles feedback på indhold i bogen.	Eleven kan forholde sig til almene temaer gennem systematisk undersøgelse af litteratur Eleven kan give og modtage respons.
5	15	Evaluering af det samlede forløb	Evaluering	<p>Refleksionsspørgsmål:</p> <p>1) Lyrik Hvad er lyrik / det særlige ved LS's monologer? Hvad har du lært af skriveforløbet?</p> <p>2) Feedback Hvad husker du fra Saras feedback til din tekst? Fik du nye ideer, da du præsenterede dit billede og ideer til dit bordteam? Hvis din lærer skulle fortælle om din indsats, hvad ville hun så sige / er du enig?</p> <p>3) AI</p>	<p>Cirkel-øvelse: 2 cirkler, dialogmakker overfor, Sara faciliterer spørgsmål, som drøftes få minutter. Sara i midten lytter og samler refleksioner på tavlen. Herefter rykker yderste cirkel så alle får en ny dialogmakker og Sara giver nyt spørgsmål. Opsamling i plenum på basis af noterne fra dialogrunderne</p>	<p>Refleksion</p> <p>Eleven kan give og modtage respons.</p>

				<p>Lærte du noget nyt om AI /hvad?</p> <p>Hvad kan chatgpt hjælpe dig med?</p> <p>Hvad kan chatgpt ikke hjælpe dig med?</p> <p>4) Forløbet Hvornår var det sjovest / mest spændende at deltage i skriveforløbet?</p> <p>Hvornår i forløbet synes du, at det gik rigtig godt / hvad gjorde du som medvirkede til at det gik godt?</p> <p>Hvad vil du gerne ændre ved forløbet? / hvad gik mindre godt?</p>		
--	--	--	--	---	--	--

Refleksion før timen

Hvor er din plan mest sårbar overfor ændrede forudsætninger?	Hvad kan du gøre?
Vigtigt at AI-forløbet bliver afrundet, og at eleverne reflekterer over fordele og ulemper. Sidste gang var eleverne for meget i forskellige retninger.	Jeg skal styre det meget mere denne gang. Eleverne bliver ikke sluppet fri alene, men vi følger processen samlet.

Evaluering efter timen - til fremadrettet brug

Hvordan gik timen ift. det forventede?	Hvad ville mulige alternativer være?

Tidsnød	Mindre fokus på min egen evaluering og give plads til elevernes fokus