

ERFARINGER & INSPIRATION FRA:

4 ÅRS UDVIKLINGSPROJEKTER OM SAMSKRIVNING OG RESPONS

Fredericia Gymnasium 2019

Forord

Siden 2015 har vi gennemført store årlige udviklingsprojekter med elevers samskrivning som udgangspunkt, men fra skoleåret 2019-20 tager projekterne en drejning i en ny retning. Derfor har jeg som projektleder og evaluator fundet det hensigtsmæssigt at skrive en samlet evalueringsrapport over de 4 års udviklingsprojekter med samskrivning i stedet for at skrive en afrapportering kun for skoleåret 2018-19. Dette er motiveret af, at resultaterne i årets projekt i høj grad er konfirmationer af tidligere års resultater...

Jeg håber at nærværende rapport vil blive læst med stor nysgerrighed, og håber den kan inspirere til videre arbejde med elevernes samskrivning i årene fremover – der er stadig spændende perspektiver i dette.

Henrik Toft,
Projektleder, Fredericia Gymnasium

1 Projekterne

1.1 Overblik

Denne evalueringsrapport samler op på de erfaringer med elevers samskrivning, der er opnået gennem 4 års udviklingsprojekter på Fredericia Gymnasium:

2015-16: Udviklingsprojekt om elevers samskrivning

2016-17: Nye veje i skriftligheden – samskrivning og respons

2017-18: Udviklingsprojekt om samskrivning og respons

2018-19: Udviklingsprojekt om samskrivning og respons

Gennem de 4 år har i alt 53 undervisere været en del af projektet – nogle har været med et enkelt år, imens andre har deltaget i flere.

Der er til de tre første års projekter tilknyttet særskilte evalueringsrapporter¹²³. Nærværende evalueringsrapport vil naturligvis gentage væsentlige pointer fra disse.

1.2 Baggrund og begrebsafklaring

Den nyere skriveforskning peger på, at den enkelte elevs skrivekompetencer styrkes bedst, hvis der undervejs i skriveprocessen arbejdes systematisk med formativ evaluering, vejledning og respons (herunder peer-respons), hvor der er en klar sammenhæng mellem opgaveformuleringen og responsen, idet klare læringsmål og procesfokus gør skrivning og læring i fag mere meningsfuldt for eleven. Endvidere er der ifølge Ellen Krogh (SDU) et stort læringsmæssigt potentiale i elevernes samskrivning. Det læringsmæssige potentiale tager afsæt i, at eleverne gennem samskrivning tvinges ind i en dialog om tekstproduktion, genrer, faglige begreber, ræsonnementer m.v. Selvom samskrivning i stadig højere grad anvendes i undervisningen, har det været et underdidaktiseret felt i gymnasieskolen.

Udviklingsprojekterne på FG tog alle udgangspunkt i ønsket om at afprøve og videreudvikle didaktiske perspektiver på elevers samskrivning. *Det er en vigtig pointe, at begrebet samskrivning i projekterne dækker over elevers samarbejde om alle faser i skriveprocessen – således også før- og efterskrivning samt respons forskellige steder i skriveprocessen.*

¹ https://findresearcher.sdu.dk:8443/ws/portalfiles/portal/121008917/Krogh_Fredericia_rapport_Final.pdf

² <http://www.fredericia-gym.dk/wp-content/uploads/Samskrivning-og-respons.-Erfaringer-og-inspiration.pdf>

³ <http://www.fredericia-gym.dk/wp-content/uploads/PAMFLET-2017-18.pdf>

1.3 Organisering

Hvert år har projektdeltagerne arbejdet i grupper⁴, der ud fra et overordnet projektfokus har formuleret eget delprojekt.

Undervejs er der udviklet en overordnet skabelon for sådanne skolebaserede udviklingsprojekter. Skabelonen kan skitses som:

April-maj: Tilmelding til næste års projekt i grupper

August: Fælles opstart med didaktisk inspiration

September: Formulering af delprojekter i grupperne

September: Respons til grupperne fra projektledelsen

December: Sparringsmøde, hvor grupperne sparrer med hinanden 2&2 eller 3&3

Marts: Postersession med fremlæggelse af foreløbige resultater

Maj: Projektafslutning med gruppeinterviews

Der er gode erfaringer med denne skabelon, der skaber en god ramme omkring projekterne.

Henrik Toft har gennem alle 4 år fungeret som projektleder, mens uddannelsesleder Rita Juncher Christensen har været tilknyttet projekterne som repræsentant for skolens ledelse⁵.

1.4 Evaluering

I 2015-16 fungerede Ellen Krogh (SDU) som ekstern evaluatør på projektet. Se henvisning til evalueringsrapport i afsnit 1.1.

I 2016-19 har evalueringen foregået internt – primært via 2 forskellige evalueringsformer:

1. Postersession i marts måned, hvor grupperne har fremlagt væsentlige erfaringer, muligheder og udfordringer fra deres delprojekter. Postersessionerne har hvert år haft deltagelse af den samlede projektgruppe for det pågældende år samt enkelte eksterne interessenter.
2. Det afsluttende gruppeinterview i maj måned, hvor Henrik Toft og Rita Juncher Christensen har interviewet/samtalt med de enkelte grupper om erfaringer, muligheder og udfordringer fra deres delprojekter. Det er der i 2016-17 og 2017-18 kommet interne evalueringsrapporter ud af – se henvisninger i afsnit 1.1.

⁴ Dog var der tale om enkeltpersoner i 2015-16.

⁵ I 2015-16 var også uddannelsesleder Laila Selch Jensen repræsentant for skolens ledelse.

Der er ikke foretaget større systematiske undersøgelser af bestemte didaktiseringer. Projekternes resultater bygger derfor på projektdeltagernes egne professionelle vurderinger af effekten af de didaktiseringer, de har arbejdet med.

2 Resultater

Som nævnt bygger evalueringen af projekternes resultater på deltagernes egne erfaringer og vurderinger. Det er derfor klart, at projektet ikke kan bibringe kvantificerbar evidens for, at bestemte didaktiske modeller eller didaktiske valg har bestemte effekter på elevernes læring og præstationer. Alle erfaringer og vurderinger er subjektive og skal tages med forbehold. Det fremgik fx tydeligt gennem projekterne, at den enkelte klasses natur/kultur betyder meget for de forskellige didaktiske valg, som underviseren må tage. Disse forbehold til trods, er der vigtige erfaringer at viderebringe fra projekterne – ikke mindst i betragtning af, at mange af de samme erfaringer er blevet bekræftet gennem årene. En vigtig indikation af, at projekterne ”har fat i noget”, er, at mange deltagere i de afsluttende interviews direkte eller indirekte har tilkendegivet, at de fremadrettet agter at ændre deres praksis som en direkte følge af deltagelsen i projektet.

Resultaterne drejer sig om elevernes samskrivning. Om en del resultater vil det dog kunne anføres, at de ikke nødvendigvis kun er interessante i forbindelse med samskrivning – men også interessante i forhold til skrivning generelt.

I arbejdet med elevers skrivning, kan det være en (analytisk) fordel, at indføre to forskellige ”skriverum”: *Præsentationsrummet* og *træningsrummet*. I præsentationsrummet skrives primært for at præsentere/dokumentere læring, mens det primære formål i træningsrummet er at skrive for at lære – både selve det ”at skrive” men også det faglige indhold, der skrives om. Disse to rum udgør en akse, hvorpå al elevskrivning kan placeres. I samskrivningsprojekterne har det ind mellem vist sig som en udfordring at komme så langt i retning af træningsrummet som muligt.

2.1 De væsentligste erfaringer

De 4 vigtigste erfaringer/resultater i projektet – der uddybes nedenfor – er følgende:

1. Samskrivning er noget, der skal læres.
2. Samskrivning kan skabe stor elevaktivitet i undervisningen
3. Samskrivning kan skabe elevrefleksion, fordi tempoet i elevernes skriveproces reduceres
4. Samskrivning kan bruges som en løftestang til at integrere mundtlighed og skriftlighed

2.2 Generelle erfaringer med samskrivning

Der er blandt de deltagende undervisere stor enighed om, at eleverne arbejder mere aktivt, når der i undervisningen er krav om skriftlighed – de bliver i højere grad holdt til ilden. Specielt den dialog, der gerne skulle følge med samskrivningen, kan tvinge eleverne ind i aktivitet og fordybelse, der gør op med en mere passiv deltagelse i undervisningen.

Mange deltagere i projektet oplever, at eleverne gennem dialogen i samskrivningen får reduceret tempoet, og dermed (sammen) får mulighed for at komme bedre i dybden. Det reducerede tempo kan således skabe grobund for (fælles) refleksion.

Det er også en generel erfaring, at det gennem arbejdet med samskrivning *kan* lade sig gøre at skabe en åbenhedskultur i klasserne, hvor det er naturligt, at eleverne arbejder sammen om skriftligheden og som en del af dette læser hinandens produkter. Det er markant, at eleverne er glade for den inspiration, dette giver dem hver især.

Der er blandt deltagerne også enighed om, at forskellige former for samskrivning *kan* løfte elevernes niveau. Her er det opfattelsen, at særligt ”mellemlgruppen” og ”de fagligt svage” profiterer af dette. De dygtigste elever er ikke *selv* helt så begejstrede – måske fordi de er bekymrede for ikke at få lov at brillere selv? Blandt underviserne er der dog enighed om, at også disse elever (trods deres skepsis) profiterer af samskrivningen – bl.a. i form af et metablik, som ikke altid er synligt for dem selv. Når de ikke selv opfatter dette, kan det skyldes, at de har deres fokus rettet mod præsentationsrummet frem for træningsrummet. Nogle undervisere har oplevet dygtige elever blive glade for samskrivningen efter en rum tid.

Det er her værd at bemærke, at det kan være vigtigt for elevernes tilgang til (og udbytte af) samskrivningen, at det er tydeligt for eleverne, hvad de didaktiske tangegegninger bag øvelserne er – fx at flytte eleverne fra præsentationsrummet til et kollektivt træningsrum.

Endelig skal det her nævnes, at det under samskrivningsøvelser som i anden skriftlighed er væsentligt, at lærerens oplæg til skrivningen (skriveordren) er velafgrænset og præcis, ligesom en stram didaktisering (fx omkring tid til skrivningen) er vigtigt.

Det er en generel erfaring, at forskellige former for samskrivning reducerer det skriftlige fravær i klasserne. Det er værd at bemærke, at dette også gælder, hvis der kun er tale om fælles *før*skrivning.

2.3 Erfaringer med organiseringer/ritualiseringer

Det kan være en udfordring at undgå, at elever i en samskrivningsgruppe deler skrivningen (utilsigtet) op mellem sig. Dette kan skyldes, at eleverne har fokus på præsentationsrummet frem for træningsrummet. Arbejder man som underviser med samskrivning, skal man være meget opmærksom på denne udfordring. Et muligt svar er at lade alle de aspekter af samskrivning, der kræver fysisk samvær, foregå i undervisningstiden⁶. Elevers præsentationsfokus kan også ses som et symptom på, at det at arbejde processuelt med samskrivning ikke er noget, der falder let og naturligt for dem – det er med andre ord noget de skal undervises i.

⁶ Altså som ”omlagt skriftlighed”

Da det ikke falder eleverne let og naturligt at arbejde med samskrivning, er der i projekterne bred enighed om, at det under samskrivning er vigtigt med tydelige ritualiseringer. At arbejde systematisk med de samme ritualiseringer igen og igen giver eleverne en tryghed ved arbejdsformen. Denne tryghed kan frisætte større elevengagement og faglig fordybelse i selve skrivningen.

Der er generelt gode erfaringer med ritualiseringen *"2 om 1 computer – skriv først når I er enige om ordlyden"*. Særligt i forbindelse med små afgrænsede skrivescener. Samtalen om skriftligheden skærper her det faglige fokus. Måske fordi kravet om skriftlighed er mere forpligtende.

2.3.1 Gruppensammensætning

Det er umuligt at arbejde med samskrivning uden også at arbejde med gruppedynamikker. Hvem skal fx arbejde sammen med hvem og hvorfor? Der har gennem projektet været bred enighed om, at gruppesammensætningen under samskrivning er meget vigtig. Derfor er der arbejdet med mange forskellige måder at sammensætte grupper på. Det er tydeligt, at der ikke findes nogen "gylden formel" for, hvordan grupperne skal sammensættes, for at samskrivningen fungerer optimalt. Tværtimod er det tydeligt, at dette overordnet set beror på lærerens kendskab til den enkelte klasse. Der er dog nogle generelle mønstre, der er værd at nævne her:

- Det er ikke en god idé at lade eleverne vælge deres samarbejdspartnere selv. De vælger deres kammerater, som de ikke nødvendigvis arbejder godt sammen med.
- Der er enighed om, at grupper gerne skal have en størrelse på 2-3 elever. 4 elever er for mange, da det gør det nemt for nogle elever at vælge en passiv tilgang.
- Ved samskrivning over flere undervisningsgange skal man som underviser være opmærksom på, at særligt 2-mandsgrupper er sårbare overfor fravær.

2.3.2 Tidsaspektet

En af de første erfaringer, man som lærer gør sig, når man arbejder med samskrivning, er typisk, at det er meget tidskrævende. Både fordi det gerne skal foregå i de "almindelige" timer, og fordi ritualiseringer skal indarbejdes og trænes, før de rigtigt "sidder". I den forbindelse kan det nævnes, at det er en fordel at arbejde med samme grundritualisering i forskellige fag i samme klasse – så er fagene sammen om at investere tid i, at eleverne lærer arbejdsformen.

Nogle lærere har arbejdet målrettet med at integrere skriftligheden og mundtligheden i den daglige undervisning på en måde, så det mundtlige og det skriftlige arbejde drejer sig om det samme faglige stof. Disse lærere har tydeligt erfaret, at dette giver dem bedre tid og plads til fordybelse i undervisningen. Læs mere om dette i afsnit 2.6.

Det er i øvrigt relevant at nævne, at der gerne må være et lille pres i forhold til tiden, når eleverne arbejder med samskrivning. Et sådant pres får eleverne til at arbejde mere effektivt.

2.4 Erfaringer med forskellige typer af skrivning

Det har gennem projekterne vist sig at være hensigtsmæssigt at dele elevernes skrivning ind i forskellige kategorier, når der skal samles op og generaliseres i forhold til resultater og erfaringer. Der er uden tvivl overlap mellem de enkelte kategorier.

2.4.1 Større skrivearbejder (opgaver/afleveringer)

Det var en tidlig erfaring i projekterne, at samskrivning om decideret tekstproduktion i forbindelse med større opgaver er alt for tidskrævende. Der er derimod gode erfaringer med at ritualisere/didaktisere arbejdet med et større skriftligt produkt over mange arbejds gange, hvor produktet nedbrydes i mindre delelementer, som eleverne samarbejder om. Her er det en fordel med en stram tidsstyring. På denne måde kan slutproduktet træde i baggrunden undervejs, hvilket styrker den læreproces, vi ønsker under arbejdet med dette. På den måde nærmer skrivningen sig kategorien ”små afgrænsede skriveøvelser” (se afsnit 2.4.2) og det bliver tydeligere for eleverne, at selve skrivningen foregår i træningsrummet og ikke i præsentationsrummet.

Inden for denne kategori er det en generel erfaring, at det er fordelagtigt at lave samskrivning i forbindelse med før- og efterskrivning. Samskrivning kan fx være med til at sætte fokus på førskrivningsfasen. En fælles førskrivning gør det nemmere for eleverne efterfølgende at skrive deres produkter, og det styrker elevernes indsigt i deres egne læreprocesser. Den tidligere pointe om, at dialogen i samskrivningen kan reducere elevernes tempo (se afsnit 2.2) – fx i førskrivningen – gentages her. Samskrivning kan også være med til at sætte fokus på efterskrivning/revision af allerede skrevne tekster og på den måde rette elevernes opmærksomhed mod, at en skriveproces ikke nødvendigvis er slut, når man har ”sat det sidste punktum”. Fokus på efterskrivning kan med fordel kobles sammen med peer-respons (se afsnit 2.5).

2.4.2 Små afgrænsede skriveøvelser

Denne kategori omhandler primært kortere samskrivningsseancer som variation i undervisningen. Der er generelt gode erfaringer med at lade eleverne lave selve skrivningen sammen – og det er muligt her, fordi det er korte seancer. Her kan være tale om mindre dele af en større opgave (se afsnit 2.4.1) men der kan fx også være tale om forskellige typer af begrebsafklarende skriveøvelser. Sådanne øvelser er der positive erfaringer med – ikke mindst fordi det derigennem kan stå klart for eleverne og underviserne, hvorvidt de har forstået anvendelsen af de pågældende begreber, ligesom øvelserne kan bringe eleverne væk fra en position, hvor de har passiv viden om begreber til en position, hvor de anvender begreberne aktivt. Nogle lærere, der har arbejdet med dette, har erfaret, at eleverne ikke har det fagsprog, som lærerne forventede. Her kan skriveøvelser være en god hjælp – ikke mindst fordi det, at det er på skrift, fastholder eleverne på deres formuleringer.

Begrebsafklarende skriveøvelser kan opdeles i skrivning *om* begreber (fx skrivning af begrebsdefinitioner) og skrivning *med* begreber, hvor eleverne gennem skrivningen træner *anvendelsen* af et eller flere begreber.

2.4.3 Skrivning om tekster

I forbindelse med skrivning *om* tekster (mest aktuelt for de humanistiske fag) er der i projektet rigtig gode erfaringer med en samskrivningsform, hvor eleverne i grupper inden selve skrivningen arbejder sammen om at ”åbne” de tekster, de senere skal skrive om. Udover at give inspiration til den efterfølgende skriveproces, løfter dette også mundtligheden og reducerer elevernes tempo.

Det er igen en væsentlig pointe, at det reducerede tempo ofte giver anledning til større refleksion hos de involverede elever.

2.5 Erfaringer med respons

Da denne evalueringsrapport primært handler om elevernes samskrivning, vil opsamlingen kredse om elevernes peer-respons. Elevernes peer-respons er et felt, der er rigtig mange grupper, der undervejs har arbejdet med.

Erfaringerne med elevernes peer-respons er generelt positive, men der er nogle nævneværdige udfordringer. Først og fremmest er det meget vigtigt, at det står klart for eleverne, *hvorfor* der arbejdes med peer-respons, ligesom det er vigtigt for eleverne, at der er nogle tydelige, velafgrænsede og konkrete (lærergivne) fokuspunkter for responsen. Derudover skal man som underviser være opmærksom på, at det for nogle elever kan være svært at give respons til kammerater⁷. Her er det vigtigt, at eleverne hver især anerkender både deres egen og deres kammeraters faglige værdi. Det skal nævnes, at det som lærer kan være svært at "give slip" og stole på, at eleverne kan selv.

Pointerne omkring tydelige ritualiseringer (se afsnit 2.3) er særligt vigtige, når der arbejdes med peer-respons. Tekstfeedback-spillet tilbyder en sådan ritualisering, som mange lærere har positive erfaringer med.

Det er værd at nævne, at en enkelt gruppe i 2018-19 har gjort sig erfaringer med at lade elever læse egen tekst op for en kammerat. Dette har givet de oplæsende elever anledning til gode refleksioner over egen tekst. Måske er dette et godt supplement til arbejdet med egentlig peer-respons?

2.6 Kobling mellem mundtlighed og skriftlighed

Koblingen mellem mundtlighed og skriftlighed har været et særligt fokus for projektet i 2018-19. Som det fremgår flere steder i denne rapport, er det helt åbenlyst, at den dialog, der følger med samskrivningsaktiviteter, også løfter elevernes mundtlighed.

Det er tidligere nævnt, at en nogle grupper har arbejdet med integration af det skriftlige og det mundtlige arbejde i nogle fag (se afsnit 2.3.2). Disse grupper fremhæver det som en stor gevinst, hvis det lykkes i praksis. Tankerne bag kredser om, at "det jo alligevel er det samme de skal kunne i det skriftlige og i det mundtlige arbejde". Det fremhæves tydeligt af disse lærere, at der er mulighed for en tidsmæssig synergieffekt. Udfordringen er, at det ved første øjekast ser arbejdstungt ud – men det handler mest om, at man som underviser er nødt til at "være på forkant", hvis integrationen skal indtænkes på forløbsniveau.

Her skal også nævnes nogle teknologiske muligheder for at samtænke mundtligheden og skriftligheden. Først fremhæves funktionen "elevfeedback" i lectio. Flere grupper har positive erfaringer med at anvende denne skriftlighedsfunktion til forskellige stilladseringer af elevernes mundtlighed – fx "skriv før du taler". På denne måde arbejdes med en indledende skriftliggørelse

⁷ Det er særligt svært for elever at give hinanden negativ respons.

af noget, der normalt kun er mundtligt. Denne skriftliggørelse understøtter elevernes mundtlighed – fx ved at gøre dem mere trygge ved deres egne formuleringer.

Mere markant skal "de små tavler" i nogle af undervisningslokalerne fremhæves. Disse opleves af lærerne som en rigtig god hjælp til elevernes mundtlighed – måske igen fordi de skriftliggør og understøtter noget af det, der i undervisningen normalt kun foregår mundtligt? Der er i øvrigt flere afledede positive effekter af tavlerne: Eleverne kommer op at stå og kommer væk fra distraherende elementer som computere og telefoner – og ved tavlerne bliver det helt naturligt for eleverne, at dele og stjæle hos hinanden, ligesom de naturligt opsøger og giver hjælp til hinanden. På mange måder er pointen om at sætte tempoet ned i undervisningen også relevant her

Endelig skal det nævnes, at nogle grupper har eksperimenteret med video til fastholdelse af mundtligheden. Der er blandede erfaringer med dette: Det kan uden tvivl understøtte arbejdet med mundtligheden, men har en tendens til at blive alt for tidskrævende.

2.7 Lærerkompetencer

Som et sidste resultat afsnit fremhæves de deltagende læreres kompetencer. Dette har et andet fokus end elevernes skrivekompetencer, men det vurderes alligevel, at det er værd at nævne her.

De deltagende lærere har undervejs i projekterne arbejdet med mere eller mindre afgrænsede projektfokus/projektbeskrivelser ud fra hvilke, de har gjort sig forskellige erfaringer og erkendelser. Disse erfaringer og erkendelser har for mange projektdeltagere resulteret i afgørende skift og bevægelser i arbejdet med projekterne i en mere eller mindre cyklisk proces med at beskrive, afprøve, evaluere og videreudvikle didaktiske aspekter. Ud fra dette vurderes det, at de deltagende læreres projektkompetence er styrket gennem årene.

Projekterne dokumenterer samtidig, at der i lærergruppen er oparbejdet betydelige skrive-didaktiske kompetencer, der er værdifulde på flere forskellige niveauer. For det første giver mange deltagere (som nævnt i afsnit 2) direkte og indirekte udtryk for, at de har ændret deres daglige praksis som følge af projektdeltagelsen. For det andet, kan erfaringerne bringes videre på et fagdidaktisk niveau, hvis deltagerne tager erfaringer med til diskussion i faggrupperne. For det tredje har projekterne uden tvivl hjulpet til, at vi på Fredericia Gymnasium i dag er "et andet sted" i forhold til arbejdet med elevernes individuelle og kollektive skrivekompetencer.

3 Fremtidige perspektiver

Som det fremgår af denne rapport, er der væsentlige erfaringer med samskrivning, der bør viderebringes til hele lærerkollegiet. Det kan godt blive en udfordring – men hermed en opfordring til fortsat at investere i at viderebringe disse erfaringer og derigennem søge stadigt større kollektivt erfaringsgrundlag.

Der er i gymnasiekredse i disse år stort fokus på "det nye undervisningsbegreb", der kalder på større integration af mundtlighed og skriftlighed i undervisningen. Her har vi i de forskellige discipliner inden for samskrivning bestemt noget at byde ind med.

3.1 De travle lærere

I en tid, hvor lærernes arbejdstid er under stort pres, er der nogle muligheder i samskrivningen, som lærerne bør være opmærksomme på. Der er tid at spare ved at integrere skriftligheden og mundtligheden i undervisning og bl.a. bringe elevernes arbejde med afleveringsopgaver ind i selve undervisningen – både som faglig undervisning og som ”omlagt skriftlighed”.

Man må som lærer heller ikke være blind for at lade eleverne arbejde med og aflevere opgaver sammen – fx 2&2. Der er meget, der tyder på, at eleverne lærer rigtig meget af den dialog, de har omkring deres samskrivning samtidig med, at læreren kun har halvt så mange produkter at forholde sig til – det er en win-win situation.

3.2 Kommende udviklingsprojekter på Fredericia Gymnasium

Der bliver forhåbentlig også i de kommende år mulighed for at arbejde med større didaktiske udviklingsprojekter på Fredericia Gymnasium. I givet fald er der også vigtige erfaringer/anbefalinger at bringe videre til gennemførelsen af disse:

- Lærerne skal melde sig frivilligt i grupper ”con amore”
- Det er vigtigt med ressourcer – både til de involverede lærere, projektledelsen og til ekstern inspiration.
- Den i nærværende udviklingsprojekter udviklede ramme/skabelon kan anvendes
- Det er hensigtsmæssigt, at projektlederen ud over at lede projektet også er deltager i en gruppe i selve projektet.
- Delprojekter skal være velafgrænsede og konkrete. Det gør det nemmere at arbejde med i praksis og nemmere at evaluere i forhold til
- Det er hensigtsmæssigt at involvere eleverne i de klasser/hold, der er med i projektet, da de er en væsentlig ressource – særligt hvis de får lov at tænke med i projekterne.

4 Eksempler på didaktiseringer og ritualiseringer

Der findes en række gode eksempler på didaktiseringer og ritualiseringer i de tre foregående års evalueringsrapporter – se henvisninger i afsnit 1.1.

