

Virtuel undervisning kan understøtte elevernes skriftlige kompetencer

CHRISTIAN AALBORG FRANDBEN

Abstract

Denne artikel har fokus på, hvordan virtuel undervisning kan understøtte og fremme aktiviteter, som bygger på skriftlighed. Det er artiklens påstand, at skrivning kan fremme elevernes læring af fagets terminologi samt skærpe elevernes fokus og præcision i brugen heraf. Den virtuelle undervisning kan være med til at skabe nye og anderledes skriveaktiviteter, fordi den virtuelle undervisning skaber nye kommunikations- og deltagelsesmåder for eleverne. En virtuel rammesætning afføder samtidig en række vigtige didaktiske overvejelser særligt om arbejdsformer, organisering, stilladsning, feedback/feedforward og progression i skriveaktiviteter.

Artiklen indledes med en kortfattet afklaring af virtuel undervisning og didaktiske overvejelser om den virtuelle undervisning. Artiklen argumenterer dernæst for, at virtuel undervisning er velegnet som skriftbåren undervisning, hvilket er særlig formålstjenligt til at sikre en undervisningsdifferentiering, da man kan have fokus på den enkelte elevs udfordringer og progression. I sidste del udfoldes styrker og svagheder ved forskellige måder at organisere skriftlige aktiviteter i den virtuelle undervisning. Fremgangsmåden i artiklen er med udgangspunkt i egen praksis, og den forsøger at koble til forskellige erfaringsopsamlinger og forskning i virtuel undervisning.

Hovedkonklusionen

En vellykket virtuel undervisning kræver, at undervisningen sam- tænkes med organisering, arbejdsformer og feedback. Skrivning giver en række fordele, og den virtuelle form kan dels understøtte

en variation, dels understøtte nye skriveaktiviteter, som kan være med til at udvikle elevernes faglige sprog og faglige tænkning. Der er dog også en række udfordringer og dilemmaer ved virtuel skrivning, da den stiller store krav til eleverne. Eleverne skal nemlig kunne forstå og indarbejde en feedback samt kunne samarbejde og deltage i peer feedback. Det kræver en akademisk selvdisciplin samt deltagelses- og samarbejdskompetencer. Et andet centralt dilemma er, hvordan man undgår et øget arbejdspress. Feedback både i synkron og asynkron aktiviteter stiller nemlig store krav til lærerens forberedelse og evaluering.

Hvad er virtuel undervisning?

Ifølge vejledningen for undervisning, fordybelsestid og individuel timepulje må den virtuelle undervisning udgøre 20 procent af undervisningstiden. Den virtuelle undervisning forstås som undervisning, der:

»... indebærer, at der ikke nødvendigvis er fælles, fysisk tilstedeværelse af lærer og elever. Virtuel undervisning er som den øvrige undervisningstid lærerstyret, og der skal derfor altid være afsat en lærerressource dertil.« (Undervisningsministeriet 2017b).

Virtuel undervisning er således en it-medieret undervisning med varierede former for tilstedeværelse i tid og rum. Virtuel undervisning dækker altså et kontinuum af mange forskellige former for læringsaktiviteter:

- Tilstedeværelse: Synkront >< asynkront
- Arbejdsform: Individuelt >< kollaborative
- Aktivitetsfokus: Procesorienteret >< produktorienteret
- Skrivefokus: Tænkeskrivning >< formidlende skrivning
- Feedback: Summativ >< formativ
- Lærerrolle: Konsulent >< bedømmer

Den virtuelle undervisning opdeles i ungdomsuddannelserne typisk i tre kategorier: synkron virtuel undervisning, asynkron virtuel undervisning og blended learning. I synkron virtuel undervisning ligner strukturen den daglige undervisning. Læreren og eleverne er til stede samtidig via videokonference og/eller i dynamiske dokumenter som eksempelvis Google Docs. I den synkron undervisning vil der være en mulighed for interaktion, og læreren er til stede og tilgænge-

lig i læringsituationen. Eleverne kan få umiddelbar feedback eller kan komme i kontakt med læreren. Modsat er undervisningen ikke tilgængelig under læringsaktiviteten i den asynkrone undervisning, og der er derfor ikke en direkte interaktion med læreren i læringsituationen. Den asynkrone undervisning kan godt skabe ramme for en synkron læring, hvor eleverne arbejder sammen synkront i enten hybride rum – det vil sige i et fysisk og digitalt rum – eller i digitale rum. Læringsaktiviteterne kan dog også være helt asynkrone, det vil sige, at eleverne ikke arbejder med det faglige stof på samme tid. Den asynkrone læringsaktivitet kan indgå i en form for blended learning – en kombination mellem synkron og asynkron undervisning. Målet med blended learning er dog ikke blot at kombinere synkrone og asynkrone aktiviteter, men at skabe et læringsmiljø, hvor tilstedeværelsesaktiviteterne og onlineaktiviteterne tilsammen skaber mere end bare kombinationen. Det kræver en opbygning af de asynkrone læringsfællesskaber, hvor der er en faglig interaktion mellem tilstedeværelsesaktiviteterne. Det kan være faglig sparring og diskussion eller mere målrettet feedback/feedbackforward på faglige produkter både eleverne imellem og mellem lærerne og eleverne (Olesen 2020).

Alle former for virtuel undervisning skal tilrettelægges og udformes, så eleverne får en relevant og målrettet feedback, for som det fremgår af vejledningen:

»Virtuel undervisning skal tilrettelægge elevernes arbejde med det faglige stof på en sådan måde, at elevernes faglige udbytte og mulighed for at få feedback står mål med den øvrige undervisning.« (Undervisningsministeriet 2017b).

Kravet om en feedback, som står mål med den øvrige undervisning, medfører, at den virtuelle undervisning skal have et klart formuleret mål og en præcis plan for faglig feedback og respons.

Ud fra en ren didaktisk vinkel bør den virtuelle undervisning vælges, når a) netop dette format faciliterer andre eller anderledes læringsituationer (en variation), eller b) når netop det virtuelle format understøtter læringsmålene bedre end den analoge tilstedeværelsesundervisning (Kemp 2020 og EVA 2020). Den virtuelle undervisning giver helt overordnet mulighed for nye undervisningsformer, som kan fremme et flerstemigt

klasserum, fordi der er mange flere kommunikations- og deltagelesmåder. Den virtuelle undervisning åbner derfor for særligt en skriftbåren kommunikation og deltagelse. Dermed kan en virtuel tilgang være med til at understøtte udvikling af skriftlige kompetencer, samtidig med at den kan skabe variation.

Skriftlige aktiviteter i virtuel undervisning

Tilrettelæggelsen af virtuel undervisning med forskellige teknologier, som baserer sig på skriftlig kommunikation, har en række fordele:

- Eleverne har mere tid til at reflektere
- Flere elever er aktive og kan komme til orde
- Eleverne kan give og modtage en mere konkret og præcis feedback
- Underviserne kan komme tættere på elevernes lærings- og skriveprocesser
- De elever, som foretrækker skriftlighed frem for mundtlighed, bliver tilgodeset.

(Paulsen og Tække 2018 og Kemp 2020)

Dette giver altså dels flere af eleverne bedre mulighed for at deltage aktivt, dels mulighed for at arbejde målrettet med de enkelte elevers fagsprog og forståelse. Skrivning som kommunikationsform og arbejdsredskab giver nemlig i modsætning til den mundtlige form en didaktisk rammesætning, som aktiverer eleverne; aktivering forstået både som det at forholde sig til, reflektere over og anvende faglige begreber og teori. Læreren får derudover mulighed for at »se« alle eleverne, hvilket kan være motiverende for nogle elevtyper. Her kan man anerkende eleverne ved at tage elevernes svar op i et fællesforum eller ved at give en præcis ros til de enkelte elever. De skriftlige aktiviteter tilgodeser den mere introverte og usikre elevtype, som er mere tilbageholdende i det fysiske klasserum. Det at skrive sænker tempoet og giver plads og rum til fordybelse, og heri er en pointe: Der er ofte et højt tempo med mange skift og sekvenser i elevernes dagligdag. Det skriftbårne virtuelle undervisningsrum kan således være en modsætning hertil.

Kernen i samfundsfagsundervisningen er fagets begreber og metoder. I flere af de faglige mål indgår det eksplicit, at elever-

ne skal kunne anvende fagets terminologi og teorier til enten at kunne forklare, påvise, argumentere for eller diskutere forskellige faglige forhold (Christensen 2020 og Undervisningsministeriet 2017a). Heri ligger også kimen til en central udfordring, nemlig hvordan vi kan opbygge og udbygge elevernes faglige sprog og forståelse. Skriftlige aktiviteter er et vigtigt værktøj, fordi man lærer fag ved at skrive i faget. Skrivning kan anvendes som tænkeværktøj, hvor skriveprocessen kan hjælpe med at fastholde en tankerække, samtidig med at den kan træne faglig tankegang og faglig kommunikation. Skrivning kan også bruges som et formidlingsværktøj, hvor eleverne producerer tekster med fokus på at formidle et fagligt stof gennem fagets terminologi med forståelse for fagets genre og stil (Krogh 2006 og Jakobsen og Krogh 2016). Både den synkron og den asynkron virtuelle undervisning understøtter begge typer af skriveaktiviteter.

Skriveøvelser til at opbygge en samfundsfaglig terminolog spænder bredt både i længde, stilladsering og faglig kompleksitet. De skriftlige aktiviteter kan med fordel tilrettelægges i den virtuelle undervisningsform med en progression i både det faglige stof og i organiseringen og rammen omkring dem.

I begyndelsen af et virtuelt forløb med fokus på læring gennem skrivning kan der således arbejdes med kortere sekvenser, hvor læreren har opstillet forskellige hjælperessourcer i elevernes arbejde. Her er der en høj grad af stilladsering af elevernes arbejde. Man kan for eksempel arbejde med forskellige begrebsafklaringer ved hjælp af mindmaps eller lignende.

Senere i forløbet kan der arbejdes med længere tekst og mere frie rammer. Dette kunne for eksempel være argumenterende tekster som blogindlæg eller en skriftlig diskussion enten i et Google Docs eller ved at deltage i rigtige debatter på internettet i forskellige relevante fora. Det at interagere i autentiske samfundsfaglige debatter, som et virtuelt modul giver mulighed for, understøtter vigtige formål i samfundsfagsundervisningen, såsom at øge motivationen, at komme ud af klassens ekkokammer, at modtage autentiske kommentarer på egne indlæg (Paulsen og Tække 2018).

Den skriftlige form understøtter elevernes faglige udvikling og gør eleverne bedre i stand til at kunne genkalde og genkende de faglige begreber (Krogh 2015). De mere komplekse øvelser, hvor eleverne skal anvende begreber og teori til at formidle

deres faglige viden, sigter mod at give eleverne en større faglig indsigt samt en faglig refleksion over, hvordan man kan og bør handle i forskellige situationer. Aktiviteterne sigter dermed på at udvikle elevernes evne til en fagligt funderet argumentation og en ikke mindst fagligt funderet refleksion over forskellige handlemuligheder (Hobel 2016).

Skriveaktiviteterne understøtter, hvis de lykkes, dermed ikke kun en faglig udvikling, men også en almen dannelse af eleverne. Et hovedformål med samfundsfag er at fremme elevernes lyst og evne til at forholde sig til og deltage i den demokratiske debat. Dermed kan man tale om, at skrivning har et dobbelt sigte – både et snævert fagligt og et mere alment dannende, da mulighederne for aktiv deltagelse i den demokratiske debat styrkes, hvis man kan opstille en sammenhængende skriftlig argumentation.

Organisering af den skriftlige virtuelle undervisning

Tilrettelæggelse af undervisning er tæt knyttet til arbejdsformer, og arbejdsformer i virtuelle moduler dækker over flere forskellige forhold i undervisningen end blot tilstedeværelsesform. For det første kan vi tale om organiseringen af eleverne. De kan arbejde i klassen, i grupper, i par eller individuelt. For det andet kan vi tale om undervisningsaktiviteterne. De kan være formidlingsorienterede, procesorienterede eller problemorienterede. Den formidlingsorienterede undervisningsform tænkes ofte sammen med klasseundervisning, der har høj lærerstyring, typisk med fokus på aktiviteter, hvor læreren styrer gennemgangen af det faglige stof samt faciliterer fælles opsamlinger eller diskussioner i klassen. Den procesorienterede og den problemorienterede undervisning samtænkes snarere med individuel undervisning og gruppeundervisning. I disse undervisningsformer fokuseres på elevernes arbejds- og læreprocesser. I den procesorienterede arbejdsform er fokus på, hvordan eleverne lærer, og den har som mål, at eleverne arbejder med at transformere en passiv forståelse til en aktiv forståelse. I den problemorienterede undervisning er udgangspunktet fortsat eleverne, men her er det elevernes undren og spørgsmål, der er styrende for undervisningen, som typisk er mere induktiv i sin form. I begge undervisningsformer centrerer aktiviteterne sig omkring eleverne og deres refleksion og forståelsesproces (Jakobsen og Kjærgaard 2006).

Arbejdsformerne i et skriftlig virtuelt modul egner sig særligt til elevinitieret bearbejdning af det faglige stof, og derfor skal læreren overveje rammesætningen af skrivningen. En virtuel skriveøvelse kan have høj eller en lav styring af skriveaktiviteterne. Skriveaktiviteter med høj styring er kendetegnet ved:

- At læreren har opstillet formål og mål
- En stram dagsorden med klart definerede faser
- Eksplicite krav og delmål.

Eleverne har i denne rammesætning et begrænset udsnit af muligheder, hvor læreren til gengæld kan styre modulets udvikling. Skriveaktiviteter med lav styring er derimod kendetegnet ved:

- At eleverne selv er med til at definere målet med øvelsen
- At dagsordenen er åben
- At eleverne selv skal opstille faser og delmål.

I en meget åben skriveøvelse er det eleverne, som er styrende for processen og formen. Læreren opstiller her blot de helt overordnede rammer. De mere åbne skriveaktiviteter kan være i kortere sekvenser eller som led i et egentligt projektarbejde.

Lærerens rolle i den virtuelle undervisning kan være af forskellig karakter, men centrerer sig om at understøtte elevernes proces gennem enten mundtlig dialog eller skriftlig feedback i form af chat eller kommentarer. Det betyder, at lærerrollen skifter og altså indtager forskellige positioner – fra at være faglig ekspert med fokus på elevernes faglige forståelse til at være en mere konsulterende rolle, der stiller åbne spørgsmål for at hjælpe eleven videre i sin faglige udvikling.

I mere åbne processer stilles der store krav til eleverne både fagligt og personligt, da det er eleverne, som i vid udstrækning selv skal strukturere og styre skriveaktiviteten; et forhold, der kompliceres yderligere, hvis aktiviteterne organiseres i grupper (Beck og Gottlieb 2002).

Det er alt i alt vigtigt, at arbejdsformerne i den virtuelle undervisning organiseres, så den er med til at øge elevernes muligheder for at bearbejde og reflektere over faglige tekster, begreber, problemstillinger etc. Sådan understøtter denne udviklingen af elevernes fagsprog. De virtuelle aktiviteter skal derfor organiseres, så der er meget tydelige rammer, mål og kri-

terier for feedback og sparring. Det kan gøres ved, at de enkelte elever knyttes sammen i læringsfællesskaber som faciliterer, at eleverne enten får faglig sparring og feedback på egne tekster eller producerer dem i fællesskab. Derfor er organisering og udvikling af feedback og sparring centralt i den skriftligt baserede virtuelle undervisning.

Man må derfor også overveje, hvordan man får eleverne til at inddrage og indoptage en formativ feedback, her forstået som en systematisk evaluering af læring med fokus på forbedring og tilpasning af den lærendes læringsproces. Skriveøvelserne skal organiseres, så eleverne oplever, at den feedback og sparring, de får, kvalificerer processen og/eller produktet. Det betyder, at alle aktiviteter skal indtænke, hvordan feedback og sparring kan indgå i skrive- og læringsprocessen, så den er relevant, kvalificerende og motiverende for eleverne at tage til sig og bruge.

Individuel skrivning

Den individuelle skriftlige arbejdsform gør det muligt at tage hensyn til elevernes forskellige forudsætninger, fordi eleverne ikke er afhængige af hinanden. Det giver mulighed for høj grad af undervisningsdifferentiering, da aktiviteten kan tilpasses den enkelte elevs faglige niveau og læringsstil. Den enkelte elev har desuden tid til at overveje, undersøge og formulere sit skriftlige produkt, mens læreren kan følge processen og få indblik i elevens forståelse og erkendelsesproces. Det er muligt at arbejde med både tænkeskrivning og formidlingsskrivning, og skriveaktiviteterne kan i begge former have et mere åbent fagligt fokus eller et mere lukket fagligt fokus. I en synkron tilrettelæggelse er det muligt at have en formativ evaluering, fordi læreren får indsigt i, præcis hvor eleverne er henne undervejs i processen, og derfor kan tilpasse fokus til den enkelte elev. Læreren kan give input og feedback enten via et videoværktøj eller skriftligt gennem en kommentering eller chat med eleverne. En synkron virtuel undervisning egner sig godt til formidlende skriveaktiviteter, fordi det her er centralt at få en feedback, som kan inddrages og anvendes i den videre skrivning, og derfor er der klare fordele ved en individuel skrivning i synkroner moduler. Den synkroner skrivning giver desuden læreren mulighed for at præcisere uklarheder, tilpasse aktiviteten løbende, samle op på fælles problematikker eller henvende

sig til elever, som arbejder i en gal retning. Dette er velegnet til enhver skriveproces.

Der er dog også visse udfordringer ved denne undervisningsform. Både blandt de fagligt stærke og blandt de fagligt svage elever er der nogle, der let går i stå. De kommer i den synkron organisering til at sidde og vente på lærerens input eller feedback, hvilket betyder, at deres arbejde bliver mindre effektivt eller måske overfladisk og hurtigt lavet. Eleverne vil typisk have behov for input og sparring i de samme faser af deres skriveproces, og dette medfører spidsbelastningsperioder for læreren. Det er en klar udfordring at nå omkring alle elever med en anerkendende og kvalificerende dialog om elevens proces eller produkt. Én løsning er at vejlede eleverne i mindre grupper, så feedbacken bliver mere generel og mindre tilpasset den enkelte elev. Det løser tidsproblemet, men går ud over undervisningsdifferentieringen.

I den asynkron individuelle skrivning vil rammerne som i den synkron være fleksible, og man vil opnå mange af de samme fordele. Den asynkron tilrettelæggelse kan desuden bedre end den synkron udvikle elevernes selvstændighed, fordi den kræver, at eleven selv er styrende i processen samt er bevidst om målet med aktiviteten. Dertil kommer, at en asynkron individuel skrivning ikke medfører samme tidspres på læreren i skriveaktiviteten, der kan læse og kommentere uden at have elever, der sidder og venter imens. Her opstår nogle andre dilemmaer: Har man som underviser tid til at rette en masse ekstra opgaver? Og hvordan forholder eleverne sig til feedback givet asynkront? Det er nemlig en udfordring ved den asynkron undervisningsform ved individuel skrivning, at man ikke kan påvirke læringsprocessen, imens de sidder og skriver. Rammerne og formen kan ikke justeres og skal være så tydelige og klare på forhånd, at eleverne selv kan gå til opgaven. Det stiller store krav til lærerens forberedelse samt store krav til elevernes disciplin og selvmotivation.

Formativ evaluering virker således mest motiverende, hvis eleverne har mulighed for at indarbejde lærerens respons som en feedforward i deres proces, og det kan være vanskeligt at få eleverne til at forholde sig til en forsinket respons. Eleverne peger selv på, at feedback virker motiverende og fastholdende, hvis det enten kan være med til at forbedre deres arbejde eller være med til at bekræfte, at de er på rette vej (Haugaard 2020).

Styrken ved den individuelle virtuelle skrivning er helt overordnet, at den kan skabe rammerne for en undervisningsdifferentiering, som ellers er vanskelig at etablere i et fysisk og analogt klasserum, at den fremmer høj elevdeltagelse og selvstændiggørelse, og at læreren har mulighed for at være tæt på elevernes læringsproces og faglige forståelse. Den største ulempe ved denne undervisningsform er, at læreren er meget presset på tid.

Individuel skrivning i dialog med andre elever og gruppeskrivning

Organisatorisk kan den individuelle skrivning kobles sammen med peer feedback eller ved at lave skriveøvelser i par og grupper frem for individuelt. Der er flere fordele ved at koble elevernes individuelle skrivning sammen i læringsfællesskaber.

Koblingen mellem forskellige organiseringsformer skaber en variation, som er vigtig for motivationen. Dertil kommer, at den faglige dialog imellem eleverne har en række potentialer. For det første kan det fastholde elevernes motivation og tro på sig selv (Haugaard 2020). For det andet kan det styrke den faglige udvikling og forståelse. Eleverne skal både modtage og give peer-respons, hvilket skaber et dobbelt »loop«, der understøtter læring og refleksion over egne og andres tekster. Ifølge Steen Beck styrker peer-processen en reciprok og gensidigt forstærkende erkendelsesproces mellem fremmediagttagelse og selviagttagelse, da modtageren af respons får et »udefra«-blik, mens respons-giveren kan bruge den systematiske iagttagelse i eget arbejde (Beck og Rørdam Thom 2017). For at peer-respons skal virke er det vigtigt, at responsen er tilrettelagt, så den aktivt involverer eleverne. Således kan de tage højde for responsen og være i stand til at evaluere sig selv og forstå, hvordan responsen kan bruges (Krogh 2007).

Det at organisere skrivning i løse læringsnetværk eller i egentlige grupper, altså som samskrivning, giver læreren mere tid til at deltage i responsen. Organisering af samskrivning kræver dog yderligere styring, koordinering og en tydeligere rammesætning end den individuelle skrivning. Der skal være en meget præcis plan for, hvornår eleverne skal interagere, og en præcisering af hvordan. Er der tale om en egentlig peer-proces, hvor eleverne giver input på hinandens tekster, er det vigtigt at præ-

cisere fokuspunkter og rammer for elevernes respons. I synkroner moduler vil læreren kunne deltage og korrigere aktiviteterne og styre processen. Skrivning i grupper og læringsnetværk har nogle af de samme fordele som den individuelle skrivning, særligt høj elevaktivitet. Gruppearbejde og andre læringsnetværk understøtter dels en dybere faglig læring, dels elevernes kompetence til at udvikle forskellige strategier i samspil med andre. Dertil kommer, at eleverne i mindre grad er overladt til sig selv. Det at kunne få bekræftelse på at være på rette vej eller at få fagligt input kan for nogle elever styrke motivationen. For nogle elever kan det desuden virke mindre sårbart at få feedback fra andre elever end fra læreren, da læreren altid er i en dobbeltrolle som konsulent og bedømmer (Beck og Rørdam Thom 2017). En anden gruppe af elever vil omvendt være udfordret af den mindre interaktion med læreren. De mister motivation, da de hellere vil anerkendes af læreren eller har behov for en faglig kvalitetssikring fra læreren (Tække og Paulsen 2018).

Der er da også en række udfordringer ved at lave skriveøvelser i en gruppeorganisering. Eleverne kan ikke uden en forudgående træning og øvelse indgå i hverken løsere læringsfællesskaber eller i egentlige gruppeskriveøvelser, da det stiller store krav til deres faglige og sociale kompetencer.

I en asynkron undervisning, hvor eleverne skal samarbejde, kræves en høj disciplin og derfor meget modne elever, og samarbejdet vil være relativt komplekst, da det alene sker skriftligt.

En variant af den asynkron virtuelle undervisning er en form, hvor elever sidder sammen synkront for eksempel på skolen. Denne form stiller stadigvæk store krav til elevernes samarbejdskompetencer, men det er lettere at samarbejde i et fysisk rum, hvor kommunikationen mellem deltagerne sker mundtligt og også kropsligt.

Det taler for, at mere asynkroner aktiviteter i læringsfællesskaber skal tænkes ind i en progression, hvor eleverne skal have trænet basale samarbejdskompetencer, før de kastes ud i asynkroner samarbejdsrum. Det vil for eksempel være oplagt at lave en række af skriveøvelserne i en synkron form inden. Det asynkroner samarbejde kan også medføre, at en gruppe af elever vil være udfordret af de løse rammer og kan have svært ved at fastholde en aktiv deltagelse.

Et samarbejde i et synkront rum er mindre kompliceret. Læreren kan her bedre styre læringsfaserne og give en »her og

nu«-feedback, fordi eleverne arbejder i grupper. Det vil også være muligt at stoppe processen og for eksempel tage fat i et eller to elevsvar i en fælles dialog. Den form betyder dog, at den enkelte elev ikke nødvendigvis får det input, vedkommende har behov for, for at opnå en optimal udvikling.

Konklusion

God virtuel undervisning forudsætter, at aktiviteterne har den rette balance mellem den faglige sværhedsgrad, kompleksitet i arbejdsformer, elevselvstændighed og elevernes forudsætninger for at kunne deltage og tage ansvar for de skriftlige aktiviteter. Derfor er det nødvendigt at tænke den virtuelle undervisning ind i en progression, så man sikrer, at eleverne har de nødvendige forudsætninger både fagligt, socialt og studiemæssigt. Både synkront og asynkront tilrettelagte skriveøvelser er brugbare didaktiske tilgange, der kan fremme elevernes faglige kompetencer, det vil sige deres opmærksomhed, forståelse og evner til at anvende faglige begreber og teori relevant og sikkert. Disse aktiviteter vil også være med til at træne vigtige almene kompetencer. Den virtuelle undervisning med fokus på skriftlige aktiviteter understøtter et undervisnings- og læringsmiljø bygget op om formativ feedbackpraksis med meget tydelige krav og kriterier. En central udfordring i den virtuelle undervisning handler derfor også om feedback. Her er flere udfordringer. Den første er selve organiseringen: Hvordan og hvornår skal der gives en feedback, så den opleves relevant og hjælper eleverne videre i den faglige udvikling? Den næste er pædagogisk. Det er svært både at modtage og give feedback, som udvikler ens faglige forståelse og refleksion. Det stiller store krav til eleverne og til lærernes rammesætninger. Den praksis, læreren og elever benytter i det fysiske rum, kan nemlig ikke umiddelbart overføres; vi mangler den nonverbale kommunikation, tonefald og fornemmelsen af hinanden i nogle af de virtuelle undervisningsformer. Den virtuelle undervisning kan til gengæld rammesætte relevante skriveaktiviteter på andre måder end den fysiske undervisning og tilbyder dermed andre undervisningsformer og flere muligheder for elevaktiverende arbejdsformer. Dette kan øge motivationen og det faglige udbytte hos eleverne.

Litteratur

- Beck, Steen og Birgitte Gottlieb (2002) *Elev/student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence* Gymnasiepædagogik, Nr. 31-32, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet
- Beck, Steen og Rørdam Thom, Julie (2017) *Tegn på dannelse. Inspiration til formativ feedback og peer-respons*. U Press
- Christensen, T.S (2020) at forbinde aktuelle samfundsforhold med samfundsvidenskab i *Polis* nr. 1 2020
- EVA (2020) Digitale teknologier i undervisningen på ungdomsuddannelserne Lærernes overvejelser om til- og fravalg
- Haugaard, Annette *Imponerende fjerndundervisning har faldgruber i Gymnasieforskning* (19), s. 18-23
- Hobel, Peter (2016) *Læringsmål og sammenlignende skriveidaktik* *Cursiv* (19), 2016, s. 36-60
- Jakobsen; Kirsten og Kjærgaard, Annette (2006) *Arbejdsformer i* Damberg, E., Dolin J., Ingerslev, G. (red.) *Gymnasiepædagogik*. En grundbog. 1. udgave Hans Reitzels Forlag
- Jakobsen, Karen Sonne og Krogh, Ellen (2016) *Skriveudvikling og skriverudvikling i* Jakobsen, Karen Sonne og Krogh, Ellen *Skriveudvikling i gymnasiet*, Syddansk Universitetsforlag
- Kemp, Mikkel (2020) *Virtuel undervisning kan give adgang til læreprocesserne* i *Magasinet Gymnasieforskning* (19)
- Krogh, Ellen (2006) *Skriftlighed og mundtlighed* i Damberg, E., Dolin J., Ingerslev, G. (red.) *Gymnasiepædagogik*. En grundbog. 1. udgave, Hans Reitzels Forlag
- Krogh, Ellen (2007) *En ekstra chance. Portfolioevaluering i dansk*. Gymnasiepædagogik Nr. 60. 2007
- Krogh, E. (2015). *Faglighed og skriftlighed – teori, metode og analyseramme*. I: E. Krogh, T.S Christensen og K.S. Jakobsen (red.), *Elevskrivere i gymnasiet* (s. 137-172). Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Olesen, Monica Irene Krarup (2020) *Jeg vil have rigtig undervisning! Profiler af blandede learnere i efter- og videreuddannelsen*. Tidsskriftet Læring og Medier årgang 12 nr. 22 (2020)
- Paulsen, Michael og Tækker, Jesper (2018) *Digitalt understøttet faglighed og almindelse*, Forlaget UP
- Undervisningsministeriet (2017b) *Læreplan samfundsfag A – stx* file:///C:/Users/CAAF/Downloads/Samfundsfag-A-stx-august-2017%20(8).pdf
- Undervisningsministeriet (2017b) *Undervisningstid, fordybelstid og individuel timepulje* file:///C:/Users/CAAF/Downloads/170629-Vejledning-til-undervisningstid-fordybelstid-og-individuel-timepulje.pdf

	Synkron Individuel	Synkron Gruppe/lærings- fællesskab	Asynkron Individuel	Asynkron Gruppe/lærings- fællesskab
Fordele	Differentiering af aktiviteter Højt aktivitetsniveau Formativ feedback Dialogisk faglig sparring efter elevens behov Retningsfastholdelse Kan holde fokus på elevens mål Indblik i faglig proces og niveau Mulighed for at justere og ændre i modulet undervejs	Højt aktivitetsniveau Formativ feedback Hurtig respons Dialogisk faglig sparring efter gruppens behov Peer feedback Samarbejde og faglig sparring mellem eleverne Dynamisk samt variation i aktiviteter Indblik i samarbejdsprocesser og gruppens faglige niveau Mulighed for at justere og ændre i modulet undervejs	Differentiering af aktiviteter Højt aktivitetsniveau Tid til refleksion Eget tempo Tid til at give feedback Indblik i resultat og fagligt niveau	Højt aktivitetsniveau Tid til refleksion Peer feedback Samarbejde og faglig sparring mellem eleverne Delvis mulighed for indblik i samarbejdsproces og gruppens resultat og faglige niveau
Ulemper	Svært at give alle feedback på optimale tidspunkter Begrænset tid til feedback Kan være mindre dynamisk og mindre varieret	Feedback ikke nødvendigvis tilpasset elevernes behov Samarbejdet kan udfordre og overskygge faglige mål	Feedback kommer forsinket efter læringsaktivitet Feedback sværere at indarbejde eller skal indgå i ny skriveaktivitet Arbejdsbyrde at give feedback Lille variation Elever, som har vanskeligheder, kan ikke umiddelbart få hjælp Ikke muligt at ændre eller justere i modulet undervejs	Læreren feedback kommer forsinket efter læringsaktivitet Læreren feedback er svært at indarbejde eller skal indgå i ny skriveaktivitet Store krav til elevernes samarbejdskompetencer Ikke muligt at ændre eller justere i modulet undervejs
Formen kræver	Tydeligt mål med modulet En tydelig plan for modulets aktiviteter Tydelige krav til aktiviteterne	Tydelige mål med modul Tydelige rammer og krav, også til samarbejdet Klare krav til PEER og/eller samskrivningen	Tydelige og let forståelige mål og krav til modulet Rammerne for opgaven skal være klart defineret. Frihedsgraden i opgaveløsningen skal tilpasses formen, dvs. begræns ved krav til arbejdsproces og delmål Frustrationskontrol. Tilpasning af kompleksiteten når læreren ikke er til stede Stilladsering, for eksempel introvideo, instruktionsvideoer, regler for samarbejde og PEER	Tydelige og let forståelige krav til modulet Tydelige krav til samarbejdet Frihedsgraden i opgaveløsningen skal tilpasses for eksempel krav til samarbejde og delmål Frustrationskontrol Tilpasning af kompleksiteten. Både med hensyn til det faglige og til samarbejdsformen Stilladsering, for eksempel introvideo, instruktionsvideoer, regler for samarbejde og PEER