

Perspektiver til udvikling af skrivedidaktik og retningslinjer for skriveundervisningen

Af Mette Bak Bjerregaard

Artiklen er oprindelig skrevet som et afsnit i mit speciale fra kandidatuddannelsen i didaktik, dansk på DPU.

Selv de dygtigste skrivere giver udtryk for, at skrivning er en udfordrende proces, hvilket mest af alt skyldes den store mængde af uvished indlejret i skriveprocessen. Skriveren ved ikke altid fra begyndelsen, hvor teksten skal begynde, og langt mindre, hvordan den skal fortsætte. Teksten tager ikke form fra starten af, og de flydende sætninger og organiseringen af tekstens komponenter kommer oftest først senere i skriveprocessen. Jo mere kompleks skrivehandlingen er, jo mere kaotisk og uforudsigelig kan skriveprocessen forekomme (Nagin 2006). Med dette i mente er det ikke svært at forestille sig, at skriveundervisning er en udfordrende sag for skriveundervisere på alle niveauer i uddannelsessystemet.

Det min vurdering, at en forståelse af begrebet skrivekompetence er den grundlæggende forudsætning for, at lærere kan foretage velovervejede didaktiske valg i forhold til planlægning, udførelse og evaluering af en undervisning, der muliggør elevernes udvikling af skrivekompetence.

Definitionen på skrivekompetence, som udfoldet i artiklen om skrivekompetence, er udviklet i forhold til, hvordan jeg, som udvikler af definitionen, ser verden. Definitionen er således udviklet med udgangspunkt i mit subjektive blik på, hvilke elementer jeg anser som væsentlige i forhold til en skrivers muligheder for at begå sig i en samfundsform, hvor skriftlighed er nøglen til succes i uddannelsessammenhæng, arbejdsliv såvel som deltagelse i demokratiet. Dette betyder, at de rammer der opstilles for skriveundervisningen i denne artikel, skal ses i dette perspektiv.

I denne artikel sættes fokus på en række perspektiver for udvikling af en tidssvarende skrivedidaktik samt en række teser om skriveundervisning i alle fag.

Perspektiver for udvikling af en tidssvarende skrivedidaktik

Den engelske professor Richard Andrews og den amerikanske forsker Anna Smith opstiller i bogen *Developing Writers – Teaching and Learning ind the Digital Age* en række perspektiver for skabelsen af en skrivedidaktik til grundskolen og ungdomsuddannelserne, der lever op til samtidens krav til den kompetente skriver.¹

Andrews og Smith argumenterer således for, at det drejer sig om at få skabt en skrivedidaktik for grundskolen og ungdomsuddannelserne, som blandt andet vil:

- *”recognize fully the place of writing within multimodality;*
- *acknowledge and explore writing in the digital age;*
- *re-engage and motivate disaffected or unengaged young people by*
 - o *a) bringing genres of schooling closer to the genres of the wider social world and*
 - o *b) giving writing a range of real purposes;*
- *at the same time, use the power of writing to explore depth in thought, reflection and feeling;*
- *recognize the place of creativity and imagination in non-literary forms of writing, as well as in literary forms;*
- *recognize and exploit the fact that writing and reading are reciprocal”* (Andrews og Smith 2011: 5).

Jeg er meget enig i Andrews og Smiths betragtninger, (som jeg udfolder nedenfor), men jeg vil samtidig tilføje endnu to udfordringer for udviklingen af en tidssvarende skrivedidaktik:

- at sætte fokus på alle lærere som skriveundervisere
- at sætte fokus på lærernes rolle som skrivere

”Recognize fully the place of writing within multimodality”

Den engelske professor Gunther Kress har fremsat et multimodalt perspektiv på nutidig kommunikation. Essensen af denne tilgang er, at kommunikation ikke kan betragtes alene

¹ Andrews og Smith har den engelske og den amerikanske skole som deres referencegrundlag, men jeg antager, at den danske grundskole står overfor lignende udfordringer.

² Affordance handler om en tings funktionelle relation til dig. Hvad gør den for dig, og hvad kan du gøre med den?

³ Jeg har ikke nogen konkret optælling fra de to observationsperioder i forhold til elevernes anvendelse af computer til

som skrivning eller for den sags skyld alle andre repræsentationsformer. Kommunikationen er altid multimodal – forstået på den måde, at der altid er mere end en form – tale, skrivning, levende eller statiske billeder, fysisk tilstedeværelse, rumlige overvejelser etc. til stede i en kommunikativ handling (Kress 2010). Dette er ikke at forveksle med medie, som beskriver det udtryksmiddel, som bærer kommunikationen: computerskærm, fjernsynsskærm, mobiltelefon, papir etc.

Andrews og Smith argumenterer for, at det multimodale element er et uundgåeligt element, når det gælder skriveudvikling. De beskriver tre perspektiver for dette element: *Et økonomisk, et kommunikativt og et æstetisk perspektiv* (Andrews og Smith 2011: 134 -136).

Fra et økonomisk perspektiv bør skriveren, der ønsker at kommunikere med andre om en given sag, spørge sig selv: Hvilke ressourcer har jeg til rådighed? Er det et spørgsmål om at skrive beskeden på papir og sende det til modtageres adresse; eller er der adgang til en trådløs forbindelse, fx en pc eller en smartphone? Disse resourcespørgsmål er et spørgsmål om, hvilket medium der er til rådighed, men de spiller en vigtig rolle i beslutningen om, hvilke repræsentationsformer der er mulige eller ønskværdige i den kommunikative handling.

Det kommunikative perspektiv spørger: Hvad er *affordance*² af de mulige repræsentationsformer, som skriveren kan bruge, og hvordan kan de bruges. Hvad vil virke bedst i den situation, skriveren befinder sig i, og for den besked, der ønskes overbragt/sendt? Anvender skriveren en (tilsyneladende) monomodal kommunikationsform, eller anvendes bevidst en multimodal kombination?

Fra et æstetisk perspektiv vil spørgsmålet være: Hvad er den mest elegante eller smukkeste repræsentationsform, skriveren kan anvende i denne særlige situation?

Et centralt spørgsmål i forbindelse med skrivning og skriveudvikling i en multimodal ramme er spørgsmålet om, hvorvidt skrivning er i forgrunden eller i baggrunden; eller hvorvidt det har samme status som andre repræsentationsformer i den kommunikative handling. Det er ikke nødvendigvis altid dette spørgsmål, der stilles først i komponeringsprocessen. Det er muligt at designe en side, hvis intention i sidste ende er at sætte skrivningen i forgrunden, men alligevel begynde skrivningen med spørgsmål om design, fx hvilken font ønskes anvendt? Hvor på siden skal skrivningen fremstå? Hvilke billeder skal placeres hvor, for at de bedst muligt supplerer skriften etc.? Når design- og komponerings processen er færdig, og beskeden

² Affordance handler om en tings funktionelle relation til dig. Hvad gør den for dig, og hvad kan du gøre med den?

er færdig og opnår status af færdigt produkt, er det som regel tydeligt, hvilken repræsentationsform, der er i forgrunden. Den repræsentationsform, som er valgt til at være i forgrunden vil oftest også være den repræsentationsform som læserens øje først tiltrækkes af. Men et af de mest interessante aspekter af multimodalitet er det dynamiske indbyrdes forhold mellem de forskellige repræsentationsformer, der udgør meddelelsen (Andrews og Smith 2011: 134 -136)..

Sidst, men ikke mindst, er de forskellige repræsentationsformers *affordance* en central faktor i forhold til at vælge multimodale udtryksformer. Skrivningens *affordance* inkluderer: Dens evne til at indfange abstrakte begreber, dens tætte forhold til talen, dens evne til at indeholde konceptuelle og narrative sekvenser og dens regelmæssighed i forhold til tale. Men der er selvfølgelig også nogle ulemper ved skrivningens *affordance*: at skriften tilhører forskellige sprog (dansk, engelsk, spansk etc.), samt at det er et symbolsprog, der kræver specifik tilegnelse gennem uddannelse.

At anskue skrivning i et multimodalt perspektiv er til gavn for skrivning, idet skriveren bliver opmærksom på skriftmodalitetens *affordance* og kan udnytte skriftmodaliteten mere effektivt, når dens styrker og svagheder som kommunikationsform kendes (Andrews og Smith 2011:134-136).

”Acknowledge and explore writing in the digital age”

Informations- og kommunikationsteknologien har åbnet op for mange nye kommunikationsformer, og skrivning har overtaget i mange kommunikationssituationer, der tidligere var mundtlige. Foruden skrivning i traditionel forstand må en nutidig skriveidaktik anerkende og udforske skrivning i den digitale tidsalder (Andres og Smith 2011: 114-128).

Trods store IT satsninger i de senere år i de danske grundskoler, så vil der formodentlig i de kommende år stadig være en del elever, der fortsat komponerer tekster med papir og blyant³. Som tidligere påpeget, så anvendte lærerne i den observerede undervisning⁴ ikke nogen former for skriveundervisningsstrategier, som havde til formål at udvikle elevernes kompetence til håndtering af teknologier til at producere tegn med. Sådanne strategier bør

³ Jeg har ikke nogen konkret optælling fra de to observationsperioder i forhold til elevernes anvendelse af computer til komponering af tekster, men ca. halvdelen af eleverne skrev i hånden.

⁴ Det empiriske materiale som lægger til grund for specialet stammer fra to udvalgte 4. klasser

være en del af skriveundervisningen i dag på lige fod med skrivestrategier, der understøtter elevernes skrivning i nyere og kommende digitale genrer.

”Re-engage and motivate disaffected or unengaged young people”

En af de helt store udfordringer i forhold til udvikling af en skriveundervisning, der understøtter elevernes udvikling af skrivekompetence, er at vise og overbevise eleverne om, at skoleskrivning ikke blot er skrivning uden modtager, og at formålet med skrivning rækker langt ud over blot evaluering af faglig formåen.

”Use the power of writing to explore depth in thought, reflection and feeling”

Der er et nyt fokus på at skrive for at lære – skrivning som mulig vej til erkendelse. Projekt skrive Didaktik i alle fag (Videncenter for læsning) har blandt andet til formål at undersøge, hvordan et øget fokus på skrivning i grundskolens fag kan fremme elevernes læring.

”Recognize the place of creativity and imagination in non-literary forms of writing, as well as in literary forms”

Andrews (2010) argumenterer for anvendelse af begrebet rammesætning (framing) frem for begrebet rammer (frames) i tilgangen til literacy. Pointen er, at begrebet rammer stammer fra den del af genreteorien som ser genrer som teksttyper frem for genrer som sociale konstruktioner, og som derfor har en tendens til at få genrerne til at fremstå som statiske og rigide størrelser. I undervisningssammenhænge får det ofte den konsekvens, at der undervises i de af læreren udvalgte genrer en efter en som et stillads for elevernes egne skriftlige produktioner (Andrews og Smith 133- 134).

I mange tilfælde vil denne tilgang begrænse elevernes produktion af egen tekst og få karakter af en udfyldningsopgave, idet eleverne risikerer at opfatte genren som en skabelon til de enkelte teksttyper. Denne formalisering af skrivning lægger vægt på produkt fremfor skriveprocessen. Ved at anvende begrebet *rammesætning* understreges det, at kompetencen til at skabe og forme teksten som kommunikativ handling ligger hos skriveren. Skriveren vælger genren, genrehybriden eller en helt anden form som en social handling til fremsendelse af budskabet.

Rammesætningen er en kreativ og kritisk handling, som trækker linjerne op for kommunikationens præmisser. Rammesætningen skaber et *indenfor* og *udenfor* i den

kommunikative handling. Rammesætningen skaber mulighed for at overskride de grænser, som er kendetegnende for rammer (genrer som teksttyper). På samme tid giver rammesætningen mening til dispositionen gennem selve oprettelsen af rammen (Andrews og Smith 2011:133-134).

Pointen er, at kommunikationens rammer skal skabes af beskedens afsender, og rammerne skal forstås af beskedens modtager. Er rammen ikke klar, risikerer beskeden, der skal formidles, ikke at blive forstået. Beskedens modtager bringer sin egen rammesætning i forståelsen af kommunikationen på samme måde, som afsenderen skaber rammerne (eller anvender eksisterende). Hvis de to rammesætninger ikke stemmer overens vil der groft sagt foregå en miskommunikation eller slet ingen kommunikation (Andrews og Smith 2011:133-134).

”Recognize and exploit the fact that writing and reading are reciprocal”

I de senere år er der indenfor læse- og skriveforskningen sat fokus på, hvorledes skrivning kan understøtte elevernes udvikling af læsekompetence. I en rapport fra 2010: ”Writing to Read – Evidence for How Writing Can Improve Reading” dokumenterer de amerikanske forskere Steve Graham og Michael Herbert, hvorledes undervisning i skrivning kan understøtte elevernes læseudvikling (Graham og Herbert 2010).

Men læsning har også betydning for skrivningen. Den gode skriver er ikke alene i stand til at skrive men, også til at læse det skrevne. Som skriver arbejdes der med at udtrykke tanker gennem skriften, men som læser (af egne tekster) ses på sproget med en redaktørs øjne for at sikre, at vi har fundet de rette ord til at udtrykke vores budskab (Barzun i Nagin 2006).

At sætte fokus på alle lærere som skriveundervisere

Det er vigtigt, at alle lærere løfter opgaven som skriveunderviserer. Ikke blot dansklæreren, som traditionelt har været anset som ansvarlig for elevernes skriveudvikling.

At sætte fokus på lærernes rolle som skrivere

The National Writing Project⁵ peger på lærernes egen skrivning som en vigtig ressource i den gode skriveundervisning. Hvis ikke lærerne selv praktiserer skrivning som mulig vej til

⁵ The National Writing Project (NWP) er et netværk til professionsudvikling, hvis formål er at forbedre og udvikle elevernes skrivekompetence og læring gennem udvikling af lærerprofessionen. Netværket tog sin begyndelse i 1973

erkendelse og til kommunikation, hvordan kan de så undervise eleverne i det? Desuden viser en række skoleudviklingsprojekter under The national Writing Projekt, at en væsentlig faktor i den gode skriveundervisning er, at lærerne er opdateret på nyeste forskning og løbende deltager i løbende efteruddannelse (Nagin 2006: 57 – 70).

Hermed afrundes udfoldelsen af de perspektiver som bør danne udgangspunkt for udvikling af en tidssvarende skriveidaktik. I følgende afsnit udfoldes retningslinjer for skriveundervisning i alle fag.

10 teser om skriveundervisning i alle fag.

Et af målene for projekt SKRIV var at give lærerne nogle retningslinjer i deres arbejde med elevernes skriveudvikling. I og med at skrivning i fagene er forskellig, anser forskerne det for risikabelt at udtrykke sig bastant og entydigt om, hvad der fører til god skriveudvikling. Dette til trods har forskerne fra projekt SKRIV på baggrund af deres erfaringer formuleret ti teser om skriveundervisning i alle fag:

1. Diskuter formålet med skrivehandlingen.
2. Opbyg sproglige "fagrum".
3. Diskuter vurderingskriterier for både indhold, form og brug ud fra formålet med skrivningen.
4. Arbejd med mødet mellem andres tekster og egen tekst.
5. Arbejd med genrer i alle fag.
6. Giv konkret hjælp og støtte under planlægning og undervejs i skriveprocessen.
7. Giv præcis og konkret respons/vurdering undervejs og efter færdiggjort arbejde.
8. Færdiggør skrivehandlingerne.
9. Tal om og med teksterne.
10. Sæt tekster i bevægelse. (Smith 2011b:13 – min oversættelse).

ved University of California, Berkeley. I dag er NWP et stadigt voksende netværk med knap 200 lokale netværk i 50 stater.

Diskuter formålet med skrivehandlingen: Forskerne mener at have belæg for at sige, at opmærksomhed på skriveformål, modtagerforhold og opfølgning fører til øget opmærksomhed på indhold og form i elevernes skrivning (Smidt 2011b: 17).

Opbyg sproglige "fagrum": Det er ikke kun dansklæreren, der skal deltage i udviklingen af elevernes sproglige kompetencer. Alle fag har deres sprog, og alle lærere bør derfor deltage i opbygning af elevernes sproglige kompetencer ved at skabe læringsmiljøer, hvor fagets specifikke sprog sættes i centrum (Smidt 2011b: 18-21).

Diskuter vurderingskriterier for både indhold, form og brug ud fra formålet med skrivningen: Vurdering bør ikke først og fremmest have bedømmelse af elevens faglige kompetencer som formål. Vigtigere er det, at vurdering og vurderingskriterier er en del af selve læringsprocessen. I SKRIV projektet oplevede forskerne, at mange af lærerne kunne sortere elevtekster ud fra, hvilke de fandt gode, og hvilke de fandt mindre gode. Men sjældent var lærerne i stand til at formulere sig omkring hvilke kvalitetskriterier, de lagde til grund for sorteringen af opgaverne i gode og mindre gode opgaver. Vurderingskriterierne bør være en aktiv del af skriveundervisningen, da dette hjælper eleverne i skriveprocessen (Smidt 2011b: 21 – 24).

Arbejd med mødet mellem andres tekster og egen tekst: Denne fjerde tese handler om gamle diskussionsemner i skole: brug af kilder, tilegnelse af andres sprog og kundskab, omformning af andres kundskab og sprog i nye sammenhænge. Alle skrivere har til alle tider forholdt sig til andres tekster. Den russiske sprogfilosof Michail Bakhtin påpeger, at vi aldrig er de første, som ytrer os om noget emne i verden. Skrivning foregår ikke i et vakuum, og i alle former for læring indgår der et (stort) element af imitation, både hvad indgår indhold og form. Trods imitationens rolle i læring, så ønsker vi (i vores tid og i vores del af verden) noget andet og mere end blot gentagelser og kopiering. Skolen har derfor et specielt ansvar for at hjælpe eleverne med at finde fornuftige og brugbare kilder og undervise dem i, hvordan de anvender disse på korrekt vis til egne nye formål (Smidt 2011b: 24 – 26). Det er et stort og kompliceret område, og problematikken er ikke blevet mindre med de mange multimodale tekster, der eksisterer i dag.

Arbejd med genrer i alle fag:

For mange er genrer noget, der har med form at gøre, og der opsættes i skolen formelle kendetegn på de forskellige genrer så som eventyr, debatindlæg, digte, forsøgsrapporter, regnehistorier, træningsprogrammer etc. Men der findes en anden tilgang til genrerne. Den tager udgangspunkt i, at samfundet og kulturen vi lever i er fyldt med genrer, som hjælper os med at mestre hverdagens mange situationer, lige fra samtalen i bussen om morgenen til den blog, vi skriver om aftenen. Der er altså tale om mønstre for, hvordan vi handler og udtrykker os i sociale situationer. Det er således sammenhængen og formålet, der skaber genren, og vi vælger genrer efter, hvad vi snakker eller skriver om (Smidt 2011b: 27 – 28). Dette kan sidestilles med Andrews begreb om framing. Det betyder, at genrer handler lige så meget om indhold og brug, som de handler om form. Arbejdet med genrer i skolen bør derfor ikke alene dreje sig om form, men lige så meget om, hvad teksten handler om, hvad skriveren vil udtrykke sig om og i hvilken sammenhæng (Smidt 2011b: 27 – 28).

Giv konkret hjælp og støtte under planlægning og undervejs i skriveprocessen:

En af de vigtigste ting, som den procesorienterede skrivepædagogik førte med sig, var viden om, hvor vigtig, det er at give eleverne hjælp og vejledning igennem hele skriveprocessen (Smidt 2011b: 28 – 31). Mit bud i denne sammenhæng er derfor, at arbejdet med skriveordrer i videst muligt omfang bør foregå i skolen, hvor eleverne befinder sig i et miljø, hvor de kan få hjælp og vejledning til skriveprocessen. Hvis eleverne skal arbejde med skriveordrer som lektier, er det væsentligt, at læreren har stilladseret opgaven for den enkelte elev, så skrivehandlingen er overkommelig, og eleven ikke mister skrivelyst og tiltro til egen formåen.

Giv præcis og konkret respons/vurdering undervejs og efter færdiggjort arbejde:

Denne tese ligger i naturlig forlængelse af den foregående. En respons skal være præcis og konkret, hvis den skal være til nytte for eleven. Et eksempel: I et interview med Mathilde, en 5. klasses pige som elsker at skrive, falder talen på den respons som hun har fået på en tekst, som hun netop har fået tilbage. Hun viser mig sin gyserhistorie. Skriveordren var givet mundtligt og havde ifølge Mathilde lydt: "*Skriv en gyserhistorie*". Jeg spørger Mathilde, om de har arbejdet med gyserhistorier i skolen i forbindelse med denne skriveordre, hvilket hun fortæller, at de ikke har. De skulle bare skrive en gyserhistorie som afleveringsopgave. Læreren giver følgende respons: *Meget spændende* (med markering i teksten af, hvortil

historien er super spændende). Nederst på siden står: *Super – velskrevet gyser. God til at bruge tillægsord – talemåder – Måske den ikke behøvede at slutte så hurtig/godt.* Jeg beder Mathilde fortælle mig, hvordan hun forstår det, læreren har skrevet. Hun svarer, at hun ikke helt forstår det der med, at den sluttede så hurtig(t)/godt, for som hun siger: "Det må jo betyde, at jeg skal slutte den langsomt!" Jeg spørger om det kunne betyde, at hun skulle skrive noget mere, hvortil hun svarer: "Det tror jeg ikke, for jeg får altid at vide, at jeg skal skrive mindre, at jeg skriver for meget". Jeg spørger så Mathilde, om hun er blevet bedt om at skrive en ny slutning, men det er hun ikke, hun skal bare huske til en anden gang, at hun ikke skal slutte så hurtigt.

Eksemplet viser tydeligt, hvor vigtigt det er for eleven at få en præcis og konkret respons. Da Mathilde ikke umiddelbart forstår responsen og ydermere ikke får lejlighed til at lære ved at genskrive slutningen, er det tvivlsomt, om hun skriver en tilfredsstillende slutning næste gang, hun skal komponere en historie. Desuden er det også et godt eksempel på, hvor centralt det er at give responsen undervejs og ikke udelukkende efter, at arbejdet er afsluttet.

Færdiggør skrivehandlingerne:

Forskerne i SKRIV projektet oplevede, hvordan mange af elevernes skriftlige produkter – specielt kortsvarsteksterne, ikke blev afsluttet eller fulgt op på efterfølgende, hvilket jeg også fandt tegn på i mit empiriske materiale (som tidligere fremhævet). En lærer kan selvfølgelig ikke have tid til at respondere grundigt på et stort antal elevprodukter, og der kan derfor være en pointe i at nedsætte antallet af skriveaktiviteter og i stedet arbejde mere dybdegående med disse (Smidt 2011b: 32).

Tal om og med teksterne:

Denne tese ligger i direkte forlængelse af den forrige. Hvis formålet for skriveundervisningen i skolen er at skabe en levende tekstkultur og skrivekompetence hos eleverne, må eleverne selvsagt vænnes til at omgås tekster, som de er: nogens ytringer i forskellige sammenhænge og med forskellige formål. Skrivning er ikke blot skrivning, det handler også om at læse tekster og snakke om tekster. Det drejer sig således om at arbejde *i* tekster, *med* tekster og *ud fra* tekster (Smidt 2011b: 32 – 33).

Sæt tekster i bevægelse:

At sætte tekster i bevægelse handler om at skabe en tekstkultur i klassen, hvor det at skrive tekster får status, både fordi skrivningen og teksterne bliver set på som interessante. Stolthed og glæde er og bliver blandt de vigtigste motivationsfaktorer i skrivning såvel som i mange andre sammenhænge (Smidt 2011b: 34).

Der findes ingen smutvej til at skabe en frugtbar skrivekultur i en klasse. Det kræver systematisk og møjsommeligt arbejde at skabe en tekstkultur. Men en ting er vigtigt at lægge vægt på helt fra begyndelsen – at sætte elevernes tekster i bevægelse (Smidt 2011b: 34).

Undervisningen skal være proces såvel som produktorienteret:

Ovenstående 10 teser fra SKRIV projektet bygger på en formodning om, at skriveundervisningen er overvejende procesorienteret og ikke overvejende produktorienteret. Men som eksemplet med Mathilde viser, så er det ikke altid tilfældet, at der arbejdes procesorienteret. Så den første af mine tilføjelser til ovenstående teser er, at *undervisningen skal være proces- såvel som produktorienteret* og det skal i lærerens planlægningsfase overvejes, hvilket fokus der vægtes i undervisningen. Ikke mindst skal det tydeliggøres for eleverne, om der blot er fokus på proces eller om der er fokus på både proces og produkt.

Læreren som den gode rollemodel:

Dernæst vil jeg tilføje tesen om læreren som den gode rollemodel. Det empiriske materiale fra undersøgelsen i specialet viser, at megen af den respons, som lærerne i undersøgelsen giver, er kortfattet og overvejende mundtlig. Lærerne kunne med fordel i langt større udstrækning give respons ved fx at skrive deres bud på, hvordan de ville udføre en skrivehandling eller dele af en skrivehandling. Desuden kunne læreren med fordel selv løse de skriveordrer, som læreren stiller eleverne overfor inden de udleveres til eleverne, da det vil give læreren en indsigt i, hvilke udfordringer eleverne eventuelt kunne stå overfor i arbejdet med opgaven. Samtidig med at lærerens tekst evt. kunne fungere som modeltekst for elevernes arbejde.

Skriv hyppigt:

Graham anbefaler i rapporten "Writing Next", at skoleelever skal skrive 20 minutter om dagen. Jeg vil ikke her gøre mig til fortæller for, at der skal skrives et bestemt minutantal pr.

dag, men jeg vil erklære mig enig i, at eleverne i videst mulig udstrækning bør skrive hver dag. I den sammenhæng finder jeg det væsentligt at pointere, at skriveaktiviteterne skal være en naturlig del af den læring, der finder sted. De skal ikke blot hæftes på som en evaluering af det faglige indhold – skriveaktiviteten skal være en del af tilegnelsen af det faglige indhold.

Vær kritisk overfor formuleringer af skriveordrerne

En effektiv skriveordre kræver mere af eleverne end at skrive om tekster, de har læst, eller ting, de har oplevet. En god skriveordre engagerer eleverne i en række kognitive processer så som refleksion, analyse og skabelse af synteser. Således stilles de overfor kravet om at transformere information fra læst materiale eller andre sammenhænge for at kunne fuldføre skrivehandlingen (Nagin 2006: 47).

Ovenstående fjorten teser er et godt udgangspunkt for en skriveundervisning, der søger at understøtte elevernes udvikling af skrivekompetence som i artiklen om skrivekompetence. Skriveundervisningen allerede fra 1. klasse bør bygge på tesoerne, men det er klart, at der selvfølgelig er tale om forskellige grader af abstraktion alt efter, hvilket klassetrin der undervises på. I de første skoleår vil skriveundervisningen have stort fokus på, at eleverne skal knække skriftkoden, men der er stadig behov for, at læreren tilrettelægger, udfører og evaluerer skriveundervisningen med udgangspunkt i tesoerne, således, at opbygningen af en skrivekultur med fokus på både indhold, form og brug påbegyndes allerede fra en tidlig alder.

Jeg vurderer, at der er visse nødvendige forudsætninger for, at en skrive lærer er kompetent til at gennemføre en undervisning baseret på ovenstående teser. En af disse forudsætninger er, at skrive lærere bør have: *teoretisk og forskningsbaseret viden om skriveprocesser og skriveudvikling*. For lærerne kan indsigt i blandt andet de kognitive processer være en hjælp til nuancering af tænkningen omkring, hvad skrivning indebærer, og hvordan der kan undervises i skrivning. Understregningen af skrivning som en fleksibel mental proces opfordrer desuden til en højere grad af fleksibilitet i skriveundervisningen. *”Som lærer må man være på vagt overfor at reducere tekstproduktion til en mekanisk gennemgang af fastlagte faser* (Dysthe, 2005:54).

En indsigt i den sociokulturelle skriveforskning vil give skrive læreren en forståelse af skrivning som en situeret, kommunikativ og dialogisk sproghandling.

Desuden bør enhver skrivelærer være i besiddelse af *et stort repertoire af skriveundervisningsstrategier, der retter sig mod:*

- skrivestrategier
- skriveprocesser
- skrivefærdigheder

For skriveundervisere handler det om at være i stand til at identificere elevernes stærke og svage sider. På baggrund af denne viden undervises der i strategier, viden om processer samt generelle skrivefærdigheder, som udvikler elevens svage sider som skriver. Der er ingen grund til at bruge tiden på at udvikle det, eleverne allerede kan. I den sammenhæng er det vigtigt, at læreren kan klargøre for eleven, hvor de har deres styrker, således at eleven også bevidstgøres om dette.

Referencer

Andrews, Richard og Smith, Anna (2011): *Developing Writers. Teaching and Learning in the digital age*. Berkshire, Open University Press.

Dysthe, Olga (2005): *Ord på nye spor – indføring i procesorienteret skrivepædagogik*. Århus, Forlaget Klim.

Graham, Steve og Hebert, Michael (2010): "Writing to read – Evidence for How Writing Can Improve Reading". New York, Carnegie Corporation.

Nagin, Carl (2006): *Because Writing Matters. Omproving Student Writing in Our Schools*. California, Jossey-Bass.

Smidt, Jon (2011b): "Ti teser om skrivning i alle fag" I: J. Smidt, R. Solheim og A. Johannes Aasen (red.): *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim, Tapir Akademisk Forlag.