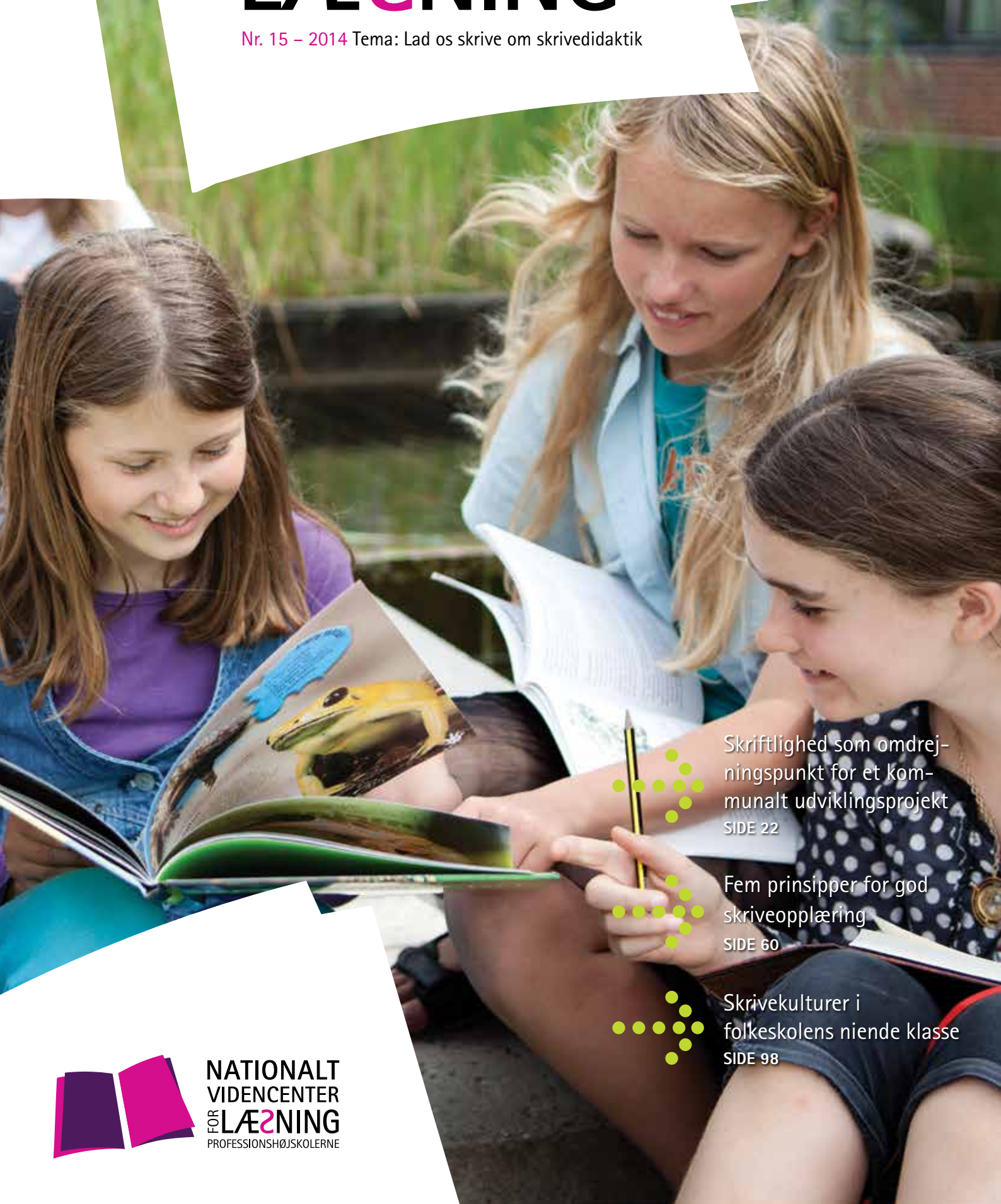


VIDEN OM LÆ2NING

Nr. 15 – 2014 Tema: Lad os skrive om skivedidaktik



Skriftlighed som omdrejningspunkt for et kommunalt udviklingsprojekt
SIDE 22

Fem principper for god skriveopplæring
SIDE 60

Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse
SIDE 98



NATIONALT
VIDENCENTER
FOR LÆ2NING
PROFESSIONSHØJSKOLERNE

LAD OS SKRIVE OM SKRIVEDIDAKTIK!

Skrivning er en løsrevet aktivitet i fagene!

Det kan lyde som et firkantet postulat. Men hånden på hjertet: Er det ikke sådan, mange undervisere oplever skrivning, når de nu tænker over det? Enten skriver eleverne for at løse opgaver i timerne, når de skal udarbejde understøttende tekst på flotte plancher, eller når de skal lave lektier derhjemme. Skrivning bliver ikke anvendt som en støtte ind i faget og til faglig læring, og det betyder, vil vi påstå, at skrivningens potentiale ikke bliver fuldt udnyttet.

Siden efteråret 2012 har centret været i gang med forskningsprojektet: *Skrivedidaktik på mellemtrinet i alle fag*, der gennemføres i et samarbejde med fem skoler i Ishøj kommune og er støttet af Egmont Fonden og Undervisningsministeriet.

Her undersøger en forskergruppe, hvordan lærere og elever praktiserer skrivning og skriveidaktik i undervisningen på mellemtrinet i fagene dansk, Natur/teknik, historie og matematik. Med afsæt i dette projekt – og en generel holdning om, at vi bør få mere fokus på skrivning – har vi valgt at lade dette nummer af Viden om Læsning være et temanummer om skriveidaktik.

I sin konkrete gennemførelse involverer projekt *Skrivedidaktik på mellemtrinet i alle fag* både centrets forskergruppe, lærere, elever og vejledergrupper på de deltagende skoler. Dertil kommer, at også forskere, kommunale fagfolk, undervisere fra læreruddannelsen

og lærerstuderende er tilknyttet projektet. I dette tidsskrift har vi bedt alle implicerede om at fortælle om deres erfaringer med projektet. Tidsskriftet har altså et specifikt projekt som sit centrale omdrejningspunkt. Samtidig har vi givet ordet til kolleger, der, med deres forskning i skriveidaktik, skrivekultur og skriveundervisning, enten har leveret inspiration ind i projektet eller kan sætte projektet i nye forståelsesrammer.

Det drejer sig om professor Ellen Krogh fra Syddansk Universitet, der er med til at kvalitetssikre projektet. Med sin forskning i Faglighed og Skriftlighed har hun fra start af været til stor inspiration for skriveidaktikprojektet. Endvidere drejer det sig om professor Vibeke Hetmar fra Aarhus Universitet, der som medlem af følgegruppen til skriveidaktikprojektet har inspireret med sin forskning om modellering og demonstration. Endvidere leverer Mette Bak Bjerregaard fra forskergruppen et nyt bud på en definition af skriveidaktikkompetence til inspiration for alle, der arbejder med skriveudvikling.

Fra Norge præsenterer vi en række artikler, der på forskellig vis handler om skrivning og skriveidaktik. Trygve Kvithyll og Trude Kringstad fra Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning giver "Fem principper for god skriveoplægning". Randi Solheim fra Høgskolen i Sør-Trøndelag, Trondheim og professor Synnøve Matre fra Skritesenteret i Norge, har skrevet en artikel om, hvordan man i Normprojektet arbejder med "Forventninger om skrivekompetanse"

Viden om Læsning har behandlet følgende temaer:

- Nr. 1: Læsning i alle fag
- Nr. 2: Læseforståelse
- Nr. 3: Læsning og IT
- Nr. 4: Læsning, ordforråd og ordkendskab
- Nr. 5: Læsevanskeligheder
- Nr. 6: Læsning og skrivning

- Nr. 7: Læsning og multimodalitet
- Nr. 8: Tidlig skriftsprogstilegnelse
- Nr. 9: Test og evaluering af skriftsprog
- Nr. 10: Jordan læser
- Nr. 11: Læse- og skriveteknologi
- Nr. 12: Literacy
- Nr. 13: Kære genre – hvem er du?
- Nr. 14: Læs læser, læs!
- Nr. 15: Lad os skrive om skriveidaktik

eksempelvis fremlægger de en analyse og vurdering af en elevtekst. Endelig har Anne Håland, der netop har forsvaret sin ph.d. afhandling ved Universitetet i Stavanger, bidraget med en artikel der viser, hvordan elever bruger modeltekster, når de skriver, og hvordan de positionerer sig som skrivere.

Skrivedidaktikprojektet har også hentet inspiration ud over Nordens grænser. Lene Storgaard Brok der er projektleder for skrivedidaktikprojektet, giver et indblik fra en studietur til The National Writing Project i Berkeley, Californien.

Tre anmeldelser afslutter tidsskriftet, alle af værker, der omhandler skrivning og skrivedidaktik.

Vi håber, at vi med tidsskriftet giver et grundlag for debat og tanker samt inspiration til udvikling af skrivning og skrivedidaktik **på landets skoler.**

Rigtig god læse- og skrivelyst.



Viden om Læsning nr. 15, marts 2014
Redaktører: Lene Storgaard Brok, Henriette Romme Lund og Klara Korsgaard (ansv.)
Tryk: IN-Sign
Layout og opsætning: Nanna Madsen
Korrektur: Katrine Villarreal Villumsen
Foto: Anders Hviid og Christian Lund

Tidsskriftet er trykt med støtte fra Børne- og Undervisningsministeriets Tips- og Lottomidler. Projekt: *Skrivedidaktik på Mellemtrinnet i alle fag*, der beskrives i flere af artiklerne, er støttet af Egmont Fonden og Undervisningsministeriet.

Viden om Læsning udgives to gange om året af Nationalt Videncenter for Læsning. Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Nationalt Videncenter for Læsning. Kopiering fra Viden om Læsning må kun finde sted på institutioner eller virksomheder, der har indgået aftale med Copydan Tekst Et Node, og kun inden for de rammer, der er nævnt i aftalen.

ISSN nr. 2245-2761

Nationalt Videncenter for Læsning – Professionshøjskolerne
Titangade 11, 2200 København N.
E-mail: info@videnomlaesning.dk

INDHOLD

<i>Lene Storgaard Brok, Projektleder, Nationalt Videncenter for Læsning – Professionshøjskolerne</i> Præsentation af projekt Skrivedidaktik på Melletrinnet i alle Fag	6
<i>Lene Storgaard Brok, Projektleder, Nationalt Videncenter for Læsning – Professionshøjskolerne</i> Skrivedidaktik på mellemtrinnet	10
<i>Katrine Villarreal Villumsen, kommunikationsmedarbejder, Nationalt Videncenter for Læsning – Professionshøjskolerne</i> Fire interview med lærere der deltager i projektet	20, 30, 42, 50
<i>Marianne Gjelstrup, læse-skrivekonsulent, Ishøj Kommune</i> Skriftlighed som omdrejningspunkt for et kommunalt udviklingsprojekt	22
<i>Nadia Raphael Rathje, Lektor, Læreruddannelsen Zahle og Charlotte Skafte-Holm, Lektor, Læreruddannelsen Blaagaard/KDAS</i> De studerende skal da være med! Skrivedidaktikprojektet i Ishøj – et skoleudviklingsprojekt knyttet til læreruddannelsen	32
<i>Lene Storgaard Brok, Projektleder, Nationalt Videncenter for Læsning – Professionshøjskolerne</i> Skolebesøg i Berkeley – skrivning i skolen	44
<i>Mette Bak Bjerregaard, cand.pæd.didaktik og projektkonsulent ved Nationalt Videncenter for Læsning – Professionshøjskolerne</i> Skrivekompetence i et skriftbåret samfund	52
<i>Trude Kringstad og Trygve Kvithyld, rådgivere ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning</i> Fem prinsipper for god skriveopplæring	60



<i>Vibeke Hetmar, Professor, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus universitet</i> Skrivedidaktik og modellering af tekst. Hvordan kan man modellere skriveundervisning ved selv at demonstrere?	70
<i>Randi Solheim, Førsteamanuensis ved Avdeling for lærer- og tolkeutdanning, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Synnøve Matre, professor ved ved Avdeling for lærer- og tolkeutdanni, Høgskolen i Sør-Trøndelag</i> Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet»	76
<i>Anne Håland, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Stavanger</i> Å posisjonere seg som fagtekstskriver	90
<i>Ellen Krogh, professor, Syddansk Universitet</i> Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse	98
<i>Henrik Balle, Lektor, Dansk, dansk som andetsprog, specialpædagogik, VIA UC Læreruddannelsen i Århus</i> At skabe grundlag og rammer for fagintegreret skrivning – anmeldelse af Skrivelyst i fagene fra Dansk psykologisk forlag	104
<i>Torben Sebro, lektor i dansk, University College Sjælland</i> Anmeldelse: Syn for skriving. Læringsressurser og skriving i skolens tekstkulturer	108
<i>Winnie Østergaard, lektor i dansk og dansk som andetsprog, Professionshøjskolen UCN</i> Anmeldelse: Conversations about text 1&2	112



PRÆSENTATION AF "SKRIVEDIDAKTIK PÅ MEL- LEMTRINNET I ALLE FAG"

LENE STORGAARD BROK, PROJEKTLEDER, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING – PROFESSIONSHØJSKOLERNE

Skrivedidaktik på mellemtrinnet i alle fag er et praksisudviklende forskningsprojekt, som gennemføres af Nationalt Videncenter for Læsning – Professionshøjskolerne, i et samarbejde med fem skoler i Ishøj kommune. Projektet er støttet af Egmont Fonden og Undervisningsministeriet. Formålet med projektet er at undersøge og udvikle skriftpraksisser i forskellige fag i skolen med henblik på at udvikle en skivedidaktik, der i højere grad understøtter, at man kan skrive sig til læring i fag, end det sker i dag. I projektet arbejder man med en række interventioner, der skal udvikle skivedidaktik i fagene dansk, matematik, historie og natur/teknik på mellemtrinnet. Samtidig understøtter man, at lærere og vejledere udvikler et sprog om skrivning i fag.

Vi har i 2012-2013 gennemført feltobservationer af skrivning i fagene ved de fem klasser på skolerne i Ishøj. To hold lærerstuderende har bidraget til dette arbejde og suppleret observationsmaterialet. Vi har gennemført analyser af det samlede empiriske materiale og udpeget en række opmærksomhedspunkter, som har givet retning til de interventioner, vi nu i skoleåret 2013-14 arbejder med i undervisningen.

Deltagere i projektet

Projektet involverer mange forskellige deltagere. Forskergruppen består af Mette Bak Bjerregaard, cand. pæd. med speciale i skivedidaktik, Klara Korsgaard, leder af Nationalt Videncenter for Læsning – Professionshøjskolerne og forfatter til bogen "Opdagende skrivning – en vej ind i læsningen", og Lene Storgaard

Brok ph.d. i uddannelsesforskning med flere års erfaring med udvikling af børn og voksnes skrivekompetencer og leder af projektet. Forskergruppens opgave er at stå for forskningsprocessen og formidle projektets fund undervejs og til slut i projektet.

Ishøj kommune deltager med fem skoler i projektet. På hver skole har man valgt, at et lærerteam omkring 4.-5. klasse aktivt skal indgå, hvilket samlet set er 17 lærere. Lærernes opgave er at gennemføre den daglige undervisning med eleverne i klassen og deltage i interventionsseminarer, der giver inspiration til at indføre nye skivedidaktiske tiltag i undervisningen – efterhånden som projektet skrider frem. Lærernes undervisning er omdrejningspunkt for projektet. Det er dem, der gennemfører undervisningen, og de arbejder dagligt med at justere deres egen undervisning og bidrage til at udvikle en ny skivedidaktik. De gør det på forskellig vis og matcher didaktikken til den faglige undervisning og de elever, de har i klassen.

Eleverne er som lærerne omdrejningspunkt for projektet. Der er i gennemsnit 20 elever i hver af de fem klasser. I 2012-13 gik de i fjerde klasse og her i 2013-14 går de i femte klasse. De skriver i alle fag og arbejder både med kortsigtede og langsigtede skriveprocesser. De udarbejder forskellige produkter i de forskellige fag, og de er blevet vant til at udgive og præsentere deres skriftlige produkter for hinanden og på skolerne.

Derudover deltager 15 vejledere fra skolerne. De er uddannet som læsevejledere, dansk som andetsprogsvejledere og matematikvejledere. Vejledernes opgaver er at observere undervisningen i klasserne og deltage i teamsamtaler med lærerne med henblik på at understøtte udvikling af ny skivedidaktik. Vejlederne følger lærerne i deres daglige undervisning og fører løbende en dialog om skrivningens betydning for læring i fagene. De observerer kollegernes undervisning og deltager



i teamsamtaler om skrivning, og det er hensigten at vejledergrupperne på skolerne skal fortsætte udviklingen af ny skrivedidaktik, når projektet er afsluttet og forskergruppen ikke længere kan deltage i projektet.

Fra skolerne indgår desuden skoleledere og Ishøjs læsekonsulent, Marianne Gjelstrup. Lederne har deltaget i fokusgruppeinterview og følgegrupper, og de har en væsentlig opgave i at forankre projektet på skolerne. Læsekonsulenten har overblikket over kommunens satsninger og sætter en dagsorden for, hvilke udviklingsprojekter man skal gå i gang med på skolerne, og hvilke prioriteringer, der skal foregå inden for læseskriveområdet.

Projektet har desuden involveret læreruddannelsens undervisere og studerende. To hold studerende fra

læreruddannelsen Zahle og Blaagaard/KDAS har i studieåret 2012-13 foretaget observationer af undervisningen på skolerne. Dette empiriske materiale er bragt tilbage i undervisningen i læreruddannelsen og gjort til genstand for analyser der. De studerende har enten skrevet opgaver eller gennemført faglig formidling om skrivning i fag på mellemtrinnet. Det empiriske materiale er samtidig tilgået forskergruppen og blevet en del af det samlede empiriske materiale fra feltobservationsstudiet.

Metode

Metodisk er projektet bygget op omkring observations- og interventionsmetodik, og forskergruppen tilvejebringer empiriske studier i et tæt samarbejde med de lærerstuderende og med aktørerne på skolerne: læ-

rere, vejledere, konsulenter og skoleledelser. Projektet sigter mod at kunne beskrive og forstå undervisning i fag ud fra et fokus på, hvordan skriftlighed indgår i den faglige undervisning og de faglige læreprocesser. Pointen i denne type af forskningsprojekter er, at forskere ikke blot søger at afdække eksisterende praksis, men aktivt skaber et systematisk datamateriale undervejs i den praksisudviklende proces og initierer til forandringer i undervisningen sammen med deltagerne fra skolerne. Vi arbejder metodisk med at udvikle, hvad professionsforskeren Anne Edwards kalder "common knowledge", hvor lærere, vejledere og forskere indgår i professionsfaglige fællesskaber for sammen at udvikle viden. Lærerne bidrager med deres ekspertise fra undervisningen, vejlederen bidrager med deres faglige vejledningsekspertise, og forskergruppen bidrager med teoretisk viden om skrivning og forskningsmetodik empiriske analyser samt processtyring. Gruppen samles ved møder, hvor man udveksler, diskuterer, kritiserer og analyserer materialer og didaktiske eksempler fra undervisningen på skolerne. Ad den vej opbygges et fælles vidensgrundlag at udvikle ud fra (Edwards 2010,2011).

Præmissen, for at observation og intervention er interessant i dette projekt, er, at vi fokuserer på de sammenhænge, der er mellem faglig læring og skrivning. Undersøgelsesspørgsmålet er derfor: *hvordan lærerne tilrettelægger og gennemfører en undervisning, hvor eleverne får mulighed for at skrive sig til læring*. Forskergruppen udforsker sammen med lærere og vejledere om dette sker, og vi intervenserer i undervisningspraksisser med det formål at få elevernes skriveprocesser knyttet til faglig læring.

Nationalt og Internationalt sigte

Vi har forskningsmæssigt baggrund i internationale studier, der viser, at skrivning har potentiale til læring "Writing across curriculum", og vi har en interesse i at løfte feltet nationalt. Vi knytter an til dansk og norsk skriveforskning (Dysthe, Hertzberg og Hoel 2000, Flyum og Hertzberg 2011, Hetmar 2000, Elf, Krogh og Spanget Christensen 2014, Smidt 2010). Derudover har vi besøgt The National Writing Project, University of California, Berkeley (www.nwp.org) for at blive inspireret af deres måder at arbejde med skivedidaktik på (De Voss, D. N. Eidman-Aadahl, E and Hicks, T, 2010, Graham and Perin, 2007, NWP and Nagin 2006). Vi bringer i dette tidsskrift viden fra international forskning i spil med de foreløbige fund vi har gjort i Skivedidaktik på mellemtrinet i alle fag.

Litteratur

De Voss, D. N. Eidman-Aadahl, E and Hicks, T, (2010): Because digital writing matters. Jossey-Bass.

Dysthe, O., Hertzberg, F., og Hoel, T.L. (2000). Skrive for å lære: skrivning i høgere utdanning. Oslo.

Edwards, A. (2010). Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise. Dordrecht: Springer.

Edwards, Anne (2011) "Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise". International Journal of Educational Research.

Elf, N.F., Krogh, E., Spanget Christensen, T.(2014):Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse. In Press.

Flyum, K.H., og Hertzberg, F.(red.) (2011): Skriv i alle fag! Universitetsforlaget

Graham, S., & Perin, D. (2007). Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York.Washington, DC:Alliance for Excellent Education.

Hetmar, Vibeke (2000): Elevens project, lærerens udfordringer. Dansklærerforeningen.

NWP and Nagin, C. (2006): Because writing matters. Jossey-Bass.

Smidt, J., Solheim, R., og Aasen, A., J., (2011): På sporet af god skriveundervisning – en bog for lærere i alle fag. Trondheim 2011.

DANSK

SKRIFTLIGHED OG LÆSEFORSTÅELSE

Med Elisabeth Arnbaks serie **SKRIV TIL DIN LÆSER** lærer eleverne, hvordan de skal skrive berettende, beskrivende, forklarende og argumenterende tekster.

Med Gerd Fredheim og Kirsten Jakobsens nye inspirationsbog **AT SKRIVE FOR AT LÆRE** lærer eleverne, hvordan skrivningen kan bruges til at fastholde tanker og viden i en læringsproces. Elevhæftet **SKRIVNING I FAGENE** lærer eleverne at bruge skrivning til at understøtte deres læring.

Med Kirsten Koch Jensens nye **SKRIVETAKLINGER** lærer eleverne at bruge skrivestrategier, når de arbejder med skønlitterære tekster.

Med Elsebeth Otzens serie **LÆSESPRINGET** lærer eleverne Huske-, Ordne-, Overvåge- og Udvikle-strategierne. Der arbejdes struktureret med læseforståelsesstrategierne sammen med genrelære.

Med Karina Brunsgaard Beks oplæg til en effektiv læseundervisning med **MERE LÆSEMAKKER** bliver Yngre og Ældre Læsemakker bedre til at læse, mens de har det sjovt.

BRUG VORES WEBSHOP PÅ GYLDENDAL-UDDANNELSE.DK

se
på websitet



bestil
til gennemsyn



køb
online



SKRIVEDIDAKTIK PÅ MELLEMTRINNET

LENE STORGAARD BROK, PROJEKTLEDER, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING – PROFESSIONSHØJSKOLERNE

Projekt Skrivedidaktik på mellemtrinnet i alle fag gennemføres af en forskergruppe bestående af: Mette Bak Bjerregaard, Lene Storgaard Brok og Klara Korsgaard, Nationalt Videncenter for Læsning, Professionshøjskolerne.

I 2012 satte vi projektet "Skrivedidaktik på mellemtrinnet i alle fag" i gang, fordi der i danske skoler har været meget lidt fokus på, hvordan skrivning kan understøtte faglig læring. Med projektet ville vi undersøge, hvordan skrivning indgår i forskellige fag, og vi var særligt interesseret i lærernes måder at bruge skrivning i undervisningen til støtte for elevernes læreprocesser. Derfor fulgte vi fem klasser på mellemtrinnet på fem forskellige skoler i Ishøj og observerede undervisningen i fagene Dansk, Matematik, Natur/teknik og Historie. Dette observationsforløb blev gennemført i 2012-13 for året efter at blive fulgt op af et interventionsforløb, hvor lærerne skal tage nye arbejdsformer i brug, der kan understøtte, at eleverne kan skrive for at lære.

”Når jeg skriver om skrivning, er det vigtigt at forstå, at vi i projektet definerer skrivning som alle former for symbolsprog, der nedfældes i en læreproces.

I denne artikel præsenterer jeg indledningsvis projektets metodiske design og de teoretiske inspirationer, der har bidraget til det spor, projektet har lagt sig i. Derefter fremlægges nogle af de opmærksomhedspunkter, som har givet retning til de interventioner, vi i år (2013-14) arbejder med. Vi står midt i interventionsforløbet, og formidler derfor vores foreløbige analyser af observationsmaterialet og lægger de interventioner frem, som vi arbejder med i dette år. Artiklen afspejler, at vi står midt i projektet. Det er "work in progress", vi præsenterer.

Når jeg skriver om *skrivning*, er det vigtigt at forstå, at vi i projektet definerer skrivning som alle former for symbolsprog, der nedfældes i en læreproces. Det kan være bogstaver/verbalsprog, tal, diagrammer og grafik. Fagene har forskellige foretrukne symbolsprog, som de benytter sig af. Eksempelvis anvendes verbalskriftsproget meget i Dansk og Historie, mens tal, diagrammer, grafik og verbalsprog ofte anvendes i Matematik og Natur/teknik. Vi har i projektet fokus på alle former for skrivning i fagene, og interesserer os både for tænkeskrivning og præsentationsskrivning samt kortsvarstekster og sammenhængende tekster, der udtrykkes i forskellige symbolsprog.

Projektets metodiske design

Projektet er praksisudviklende forskning (Edwards 2010, 2011, Ravn 2007), som involverer mange deltagere fra skolerne. Det er projektets formål både at undersøge eksisterende skrivepraksisser og at udfordre dem gennem en række interventioner, der kan forandre undervisningen, så der etableres en stærkere skrivedidaktisk ramme for elevernes læreproces.

Projektet er bygget op omkring observations- og interventionsmetodik, og vi tilvejebringer empiriske studier i et tæt samarbejde med lærere, vejledere, konsulenter og skoleledelser fra Ishøjs skoler. I observationsperioden 2012-13 har vi gennemført feltstudier i fem klasser og fulgt fem lærerteam. En forsker har været tilknyttet hver skole, og forskeren fulgte klassen (4. klassesetrin) og lærerteamets arbejde med klassen. Observationerne havde fokus på:

- **Indholdet i lektionsforløbet.** Vi noterede, hvad der skete i timerne, hvilke aktiviteter der blev sat i gang, og hvor lang tid man brugte på hver aktivitet. Fokus var på alle former for skrivning i timen.
- **Lærernes skriveordrer:** Vi noterede lærernes mundtlige og skriftlige instruktioner til det arbejde, de satte i gang. Vi noterede om opfordringerne kom fra lærerne selv, fra lærebøgerne eller om

eleverne arbejdede uden skriveordrer. Fokus var på lærernes vejledning og instruktioner til eleverne, når de skulle skrive i timerne.

- **Elevernes interaktion om det skriftlige arbejde:** Vi noterede, når eleverne samarbejdede om at lave skriftlige opgaver i timerne. Vi tog feltnoter af elevernes diskussioner og forhandlinger og kopierede de tekster, som de løbende skrev.
- **Elevernes individuelle skriveprocesser:** Vi noterede, når elevernes skrev individuelt, og vi fulgte deres skriveproces og de produkter, de fremstillede i timerne – eller som de havde lavet hjemme som lektier.

Målet med at sætte interventioner om skrivning i gang er, at man som forsker sammen med lærere og vejledere etablerer et samarbejdsrum, hvor der kan opbygges en fælles viden og et fælles sprog om skrivning

Vi gennemførte feltobservationerne over to uger i hver klasse. En uges feltobservation i efteråret 2012 og en uges feltobservation i foråret 2013. Observationsmateriale blev suppleret med forskernes feltkommentarer, fotos af skrivning i undervisning og videooptagelser af lektionsforløb, hvor skrivning indgik. Ud over observationsmaterialet gennemførte vi teamsamtaler med lærere og vejledere, samt fokusgruppeinterview med skolelederne ved de fem skoler. Forskergruppens observationsmateriale blev suppleret ved, at to hold studerende fra læreruddannelser i UCC gennemførte feltobservationer ved samme skoler med udgangspunkt i samme observationskema, som vi havde udarbejdet. Deres observationer indgår som en del af det samlede observationsmateriale, der tilsammen udgør en diversitet af skole-skrivnings-iagttagelser. Analyser af dette materiale er et grundlag for de interventioner, der udføres i undervisningen i skolerne i dette arbejdsår (2013–14). Disse analyser vender jeg tilbage til senere i artiklen, men først vil jeg præsentere vores metodiske overvejelser over det at intervenere i eksisterende praksisser.

Målet med at sætte interventioner om skrivning i gang er, at man som forsker sammen med lærere og vejledere etablerer et samarbejdsrum, hvor der kan opbygges en fælles viden og et fælles sprog om skrivning (Edwards 2010, 2011, Flyum og Hertzberg 2011). Hensigten er, at vi på baggrund af analyser af eksiste-

rende skrivepraksisser kan udvikle måder at undervise på, hvor skrivning bliver en støtte for faglig læring, og hvor praksis forandres for at forbedre kvaliteten af den faglige undervisning.

Med udgangspunkt i analyser på tværs af de fem skoler har vi identificeret en række fælles tematikker, som alle lærere i alle fag kan fokusere på, og som vi i forskergruppen vurderer, vil give undervisningen et kvalitativt løft. Vi intervenserer derfor i lærernes måder at forberede og gennemføre undervisning på med det formål at få skrivning til at blive en støtte for elevernes læreproces.

Interventionsideerne er oparbejdet gennem analyser af observationsmaterialet og samtaler med lærere og vejledere om deres undervisning. Vi har i 2013–14 tilrettelagt et interventionsforløb, hvor vi hen over året mødes fire gange i den samlede gruppe af lærere, vejledere, læsekonsulent og forskere. Ved disse møder fremlægger vi analyser af undervisningen for hinanden. Vi gennemfører skriveøvelser, diskuterer fagenes forskellige behov for skrivning og sætter en ny intervention i gang. I perioderne mellem møderne tager lærerne disse interventionsideer i brug. Vejledere og forskergruppe følger processen ved at gennemføre observationer af undervisningen i klasserne (nu 5. klasser) og holder teamsamtaler på hver skole om, hvordan interventionerne kan forbedre undervisningen.

Vi er stærkt inspireret af måden Skrivecenteret i Trondheim og The National Writing Project på University of California, Berkeley arbejder med skriveidaktik, skriveundervisning og skoleudvikling på

Hensigten med såvel observationsstudiet som interventionsforløbet er at fremlægge eksempler på, at man ved at skrive sig til læring kan få adgang til righoldige erfaringer, som kan skabe koncentration og fordybelse for eleverne.

Vores analyser er empirisk oparbejdede, men samtidig også teoretisk informeret af andres forskning, og inden jeg fremlægger vores foreløbige analyser og interventionsideer, vil jeg præsentere den internationale forskning, som både skriveteoretisk og metodisk har inspireret os.

Forskning om at skrive for at lære i fag

Vi er stærkt inspireret af måden Skrivecenteret i Trondheim og The National Writing Project på University of California, Berkeley arbejder med skrive-didaktik, skriveundervisning og skoleudvikling på.

Deres skriveforskning viser, at skrivning kan stimulere til læring i fag, og det er et nødvendigt redskab for at gøre egne tanker klar, udvikle ideer, disponere, strukturere, kommunikere, dokumentere og i det hele taget tilegne sig viden inden for fagene. Skrivning er derfor en væsentlig kompetence, som skolen må give eleverne. Man kan både skrive sig til læring og lære at skrive. Det er både et læringsredskab og en færdighed, der knytter sig til forskellige fag, og som understøtter videnstilegnelse og faglig diskurs. (Askeland og Aamotsbakken 2013, De Voss m.fl.2010, Dysthe 2000, Graham 2007, Nagin 2006, Smidt 2010, 2011, 2012).

Amerikansk og norsk skriveforskning viser da også, at skriftlighed kan støtte læreprocesser, der fører til fordybelse og faglig koncentration.

Fra Norge er det i den forbindelse relevant at fremhæve SKRIV-projektet (Smidt 2010, 2011, 2012), NORM-projektet (norm.skrivecenteret.no), Vestfold-projektet (Aarmontsbakken 2013) og Nadderud-projektet (Flyum og Hertzberg.2011). Alle fire projekter har gennem flere år været med til at sætte fokus på skrivning i fag, og forskere fra forskellige faglige discipliner har arbejdet i netværk med skoler med det formål at producere viden om skrivekultur og tekstnormer, og om sammenhængen mellem skrivekompetence og faglig kompetence på forskellige alderstrin. Projekterne bidrager med viden om, hvordan eleverne kan udvikle tekstkompetencer og skrivefærdigheder, og hvilke forventninger der er til elevernes skriveudvikling.

I Nadderudprojektet har man gjort erfaring med at bygge viden om skrivning op i et samarbejde mellem forskere og lærere. Der er tale om bottom-up-forskning, hvor lærernes ønsker og ideer om at udvikle praksis er udgangspunkt for forskningen. Forskere og praktikere går sammen om en proces, der skal føre til ændringer i praksis. De interventioner, man har arbejdet med i dette projekt, er ikke designet og implementeret udefra, men skabt i en tæt kontinuerlig proces, hvor alle parter deltager og bidrager til udvikling af praksis. Man har vist, at dialog er kernen i lærernes samarbejde omkring skrivning i fag. Man har samtaler om elevernes skriftlige produkter, hvor lærere og forskere over en længere periode sammen udvikler et sprog om kvalitetene i elevernes skrivning.

Praksisudviklende forskningsprojekter er kendetegnet ved, at man sætter et forskningsmæssigt fokus på at udvikle i et langsigtet samarbejde mellem forskere og lærere, og at man sammen producerer viden om skrivning i fag. Vi er i vores projekt inspireret af de skrive-teoretiske tilgange fra Norge, som giver retning til at analysere skriveprocesser, tekstproduktioner og skrive-didaktiske rammer for skriveundervisning. Ligeledes er vi inspireret af de måder forskningsprojekterne metodisk er designet på. Det er for os vigtigt at lærere, vejledere og skoleledelser er aktivt med til at udpege de problemstillinger, de står med i undervisningen, når det handle om at skrive for at lære. Vi arbejder derfor med en deltager-involverende proces, som på mange måder ligner de eksempler på praksisudviklende forskning vi ser i Norge.

Hvis man vil forske i skrivning i grundskolen skal man både etablere et stærkt samarbejde med lærerne på skolerne, men også involvere skoleledelsen og hele skolens organisatoriske niveau

Inden for amerikansk skriveforskningstradition findes lignende projekter. Vi har særligt interesseret os for The National Writing Project (NWP) i Berkeley, Californien, som har mange års erfaring med at uddanne og følge lærere, der udvikler skrive-didaktikker knyttet til fag. Særligt bøgerne *Because writing matters* (NWP/ Nagin 2006) og *Because digital writing matters* (de Voss, Eidman-Aadahl Hicks 2010) har inspireret os til at forstå, at hvis man vil forske i skrivning i grundskolen skal man både etablere et stærkt samarbejde med lærerne på skolerne, men også involvere skoleledelsen og hele skolens organisatoriske niveau i forskningsprojektet for at forankre den viden, man producerer i skolens hverdagspraksis. I begge bøger beskriver man casestudier, hvor skrivningens potentiale er i fokus for udvikling på skolerne. Vi har besøgt the National Writing Project i Berkeley og fået inspiration til et "teachers-teaching-teachers"-projekt, hvor der netop er fokus på, hvordan lærere kan lære af hinandens undervisning. I vores projekt er dette konkret udfoldet ved, at vejlederne på skolerne gennemfører observationer af kollegers undervisning og lærerteamet med vejledergruppen holder teamsamtaler med fokus på skrivning. Lærerne lærer af hinanden og bygger langsomt en fælles viden og et fælles sprog om skrivning.



omster der
dag en tur. Jeg
til at gå om tu må jeg
den del. Tak for 1 dag
det har været si

I en dansk kontekst er vi inspireret af et grundforskningsprojekt om "Faglighed og Skriftlighed", som ledes af Ellen Krogh ved Syddansk Universitet. I dette projekt har man gymnasiet som forskningsfelt. Man har et stærkt fokus på de skriftkulturer, der udvikler sig i skoler, i klasse og i fag. Projektet bidrager til vores projekt med begreber og teoretiske perspektiver at analysere med. De første resultater fra projektet er under udgivelse (Elf, Krogh og Spanget 2013).

Undervisning foregår ikke i et kontekstfrit rum, men netop i et kulturelt etableret skolerum. Empirien er derfor i første omgang analyseret med blik for, at både skolekultur og klasserumskultur spiller ind på undervisning og læreprocesser

Med disse inspirationer fra national og international forskning om, at skrivning har potentiale til læring, har vi udviklet vores projekt, og vi kan med det metodiske spor, der nu er lagt, etablere et vidensgrundlag om eksisterende skrivepraksisser på mellemtrinnet, som følges op med interventionstiltag. I det følgende afsnit fremlægger jeg nogle af de foreløbige analyser, vi har lavet af vores empiriske materiale fra skolerne.

Foreløbige fund

Den analytiske bearbejdning af empirien er et vægtigt udgangspunkt for i interventionsperioden at kunne udpege og udvikle ny skrivepraksisser i fag. Analysen er oparbejdet ud fra en forståelse af, at skrivning foregår i bestemte sociale kontekster, som vi definerer som klasserum og undervisningssituationer og er forbundet til bestemte kulturelle kontekstmarkører, som vi finder i skolernes kultur. (Berge 1998, Edwards 2010, Hasse 2011, Hobel og Krogh 2012). Undervisning foregår ikke i et kontekstfrit rum, men netop i et kulturelt etableret skolerum. Empirien er derfor i første omgang analyseret med blik for, at både skolekultur og klasserumskultur spiller ind på undervisning og læreprocesser. Dertil kommer, at fagene er bærere af forskellige symbolsprog, og det er forskellige typer af faglig viden, der skal tilegnes, hvilket også spiller ind på de mange måder, man arbejder med skrivning på i undervisningen.

Skrivepraksisser kan altså ikke iagttages og analyseres som isolerede fænomener. Der er forbindelse mellem de signaler skolen som kulturelt rum (Edwards 2010, Hasse 2011) giver eleverne at navigere efter og deres

mulighed for at skrive sig til faglig viden. På tværs af de fem skoler finder vi en række opmærksomhedspunkter, der har betydning for skrivning i fag.

Ved nogle skoler ser vi, at *orden* og *disciplin* betyder meget for måden, man kan være på skolen på. Det gælder både for ledelser, lærere og elever. Orden og disciplin handler om, hvorvidt skolen/lærerne har systemer og en tydelig kultur for, hvad der skal foregå på skolerne. Der er skoler som fremstår meget ryddelige og ordentlige. Der er regler for opførsel og omgangsformer, og elever og gæster møder tydelige voksne med en opdragende funktion. Ordentlighed og korrekthed afspejles i klasselokalet, hvor "ting har deres plads" og i høj grad også i klassens skrivepraksis, hvor elever og lærere er opmærksomme på, at forsidens af elevernes skriftlige produkter er korrekt. Eleverne er optagede af, om de staver rigtigt, og lærerne er optagede af at rette produkter og gøre tekster færdige. Viskelæderet bruges flittigt, da både lærere og elever har som fælles ideal at skrive pænt, formfuldendt og korrekt.

Kreativitet og *innovation* er en anden betydningsfuld faktor. Kreativitet handler om ideudvikling og åbner for elevernes mulighed for at udvikle sig selvstændigt – også som skrivere. Der lægges på nogle skoler op til, at lærere og elever skal være innovative og idérige. Der er i beslutningsprocesser og omgangsformer ikke langt fra tanke til handling, hvilket giver smidighed og dynamik i arbejds gange på skolen såvel som i klasserummet. Skrivepraksisser i disse klasserum fremstår frigjort og spontan, og eleverne udviser stor selvstændighed og mangfoldighed i deres skriveprocesser. Eleverne vælger ofte selv emnet for det, de vil skrive om. De arbejder på skift i grupper, individuelt, procesorienteret og produktorienteret. Undervisning tager et kreativt udtryk med stor mangfoldighed og diversitet.

Et tredje opmærksomhedspunkt er skolernes *lektiekultur*. Der er skoler, som er lektiefrie, og skoler, hvor lektier anses som en væsentlig del af hverdagen. I nogle tilfælde er lektiekulturen en fælles vedtaget aftale, som gælder for alle klasser på skolen, i andre tilfælde er lektiekulturen kun gældende for en enkelt klasse og sidst kan lektiekulturen være knyttet til lærerens praksis i klassen. I de lektiefrie skolekulturer foregår skrivning altid i et rum, hvor eleverne kan hente hjælp, og eleverne skriver ofte i fællesskab. På de skoler, hvor lektier anses som en væsentlig del af skolegangen, bliver eleverne bedt om at færdiggøre arbejdet hjemme. Det er ofte de samme elever, der ender med skriveopgaver som lektier. Lektiekultur har

derfor betydning for, om eleverne får en skolegang, hvor de bliver sendt hjem med skolearbejdet og skal skrive opgaverne alene, eller om skolearbejdet laves på skolen i gruppefællesskaber.

Et markant opmærksomhedspunkt i vores klasserumsobservationer var lærernes prioritering af *variation og skift i undervisningen*. Der er en generel tendens til, at lærerne anvender en "dagsordensstruktur" i præsentationen af undervisningens forløb. De indleder timerne med at skrive et program for undervisningen på tavlen, og disse programmer viser, at lærerne vægter stor variation i aktiviteter inden for timerens tidsramme, hvilket bevirker en del skift i arbejdsformer og indhold. Der sættes typisk 10 – 15 minutter af til en aktivitet, hvorefter lærerne sætter en ny aktivitet i gang. Mange lærere arbejder med en Collaborative Learning-struktur. I forhold til at anvende skrivning som læringsredskab til at støtte begrebsudvikling og øge elevers mulighed for refleksion, viser det sig at variation og skift i undervisningen er en udfordring. Det tager tid at skrive, og det kræver ro og fordybelse, og det lader sig ikke altid gøre at komme i gang med skriveprocesser, når der er mange skift og stor variation i aktiviteter i hver lektion.

Lærerne sætter ofte eleverne i gang med en aktivitet i undervisningen. Enten er der tale om *individuel arbejde, par-arbejde eller gruppearbejde*. Eleverne får egen-tid til at sætte sig ind i et fagligt område. Når de arbejder i grupper, løser de ofte skriftlige opgaver sammen med udgangspunkt i skriveordrer fra en lærebog. Vi har iagttaget, at elevernes måder at samarbejde på nogle gange viser sig meget produktive, hvor eleverne typisk fordeler en skriveopgave imellem sig og uden større forhandlinger bliver enige om, hvad der skal skrives. Vi har også iagttaget gruppearbejder, hvor en elev tager føringen i gruppearbejdet og skriver det hele, mens de øvrige elever småsnakker. I mange tilfælde er det overraskende, at både produktive og ikke så produktive gruppearbejder fører til forholdsvis lidt skrivning. Eleverne når sjældent at skrive ret meget. I gruppearbejdet diskuterer eleverne det faglige indhold med hinanden. De forhandler så at sige det faglige stof. I nogle grupper er eleverne gode til at udfordre hinanden og spørge ind til det faglige stof, men vi har ikke iagttaget at eleverne får redskaber og støtte til dette arbejde. De overlades ofte til sig selv med responsprocessen, og hvad der foregår i gruppearbejdet er derfor meget afhængig af elevernes samarbejde, hvilket ofte betyder, at nogle grupper når rigtig langt med det faglige arbejde, og andre ikke gør.

Analysen peger på nogle opmærksomhedsområder, hvor lærere og elevers måder at arbejde med skrivning på i skolen forbinder sig til skolekulturer og klasserumskulturer, og til prioriteringer på skolerne

Støj og arbejdsuro er også en kulturel faktor af betydning for skrivningen i klasserne. Uro i timerne har vist sig både at kunne være produktiv og hæmmende for elevers skrivning. Der er elever, der arbejder godt, når der er støj i klassen. Der er elever, som føler sig forstyrrede og bliver ukoncentrerede, og der er elever, der aldrig kommer i gang med skolearbejdet pga. støj og uro. Støj og uro har betydning for skrivning, men det er ikke entydigt at ro fører til skrivning i fagene. Vi har observeret undervisningssituationer med et meget højt støjniveau, som ikke bliver forstyrrende for elevernes skrivning, da støjen stammer fra samarbejdsrelationer og ansporer til kreativitet og skrivelyst.

Analysen peger på nogle opmærksomhedsområder, hvor lærere og elevers måder at arbejde med skrivning på i skolen forbinder sig til skolekulturer og klasserumskulturer, og til prioriteringer på skolerne. Faktorer som orden, disciplin, kreativitet, lektier, variation og skift i undervisningen, gruppearbejde og individuelt arbejde, støj og uro er eksempler på foreløbige fund, som, vi kan se, lægger et grundlag, for den måde lærerne kan gennemføre undervisningen på, og den måde som eleverne kan lære fagene på. Men vi ser ikke kun kulturelle vilkår som markører for, hvordan skriveundervisningen udformer sig. Også de forskellige fags videnområder og skrivetraditioner har betydning for de måder, man skriver på i undervisningen.

Skrivning i fag

Eleverne skriver i alle fag, og det er en generel observation, at lærerne ofte sætter en skriveaktivitet i gang, uden at de eksplicit forklarer, hvad ideen eller formålet er med opgaven. Skriveformål og præcise skriveordrer er ikke en del af lærernes sprogbrug, og eleverne efterspørger det heller ikke. Eleverne går i gang med at udføre aktiviteterne i fagene, uanset hvordan aktiviteterne introduceres.

Fagene har forskellige foretrukne teksttyper. I faget Natur/teknik skrives teksterne ofte som kortsvarstek-

ster. Det kan være udfyldningsopgaver eller oplistninger med iagttagelige faktorer. Et eksempel er en elev, der er blevet bedt om at beskrive en fugl. Hun skriver faktisk om stæren: *Navn: Stær, Størrelse: 14 cm, Farve: Brun osv.* Eleverne fastholder fagets sprogbrug på skrift. Vi ser oftest, at eleverne skriver beskrivende og registrerende i Natur/teknik, og der er tale om kortsvarstekster eller stikordstekster, hvor eleverne tager noter, eller kombinerer verbalsprog med tegninger.

I faget Matematik ser vi eksempler på skrivning i form af tal, tabeller, diagrammer, figurer og modeller. Teksttypen regnehistorier har desuden vundet indpas på mellemtinnet. En regnehistorie er en verbalsproglig tekst, hvor eleverne i prosaform formulerer et regnestykke for hinanden. *(Der er 100 kroner i en pung og fire børn, som skal dele de 100 kroner. Hvor mange får de hver? De får ___ hver).* Regnehistorierne er et eksempel på sammenhængende skrift, men i matematikfaget er der mange andre skriftformer. Skrivning i Matematik er kendetegnet ved, at man arbejder med orden, logiske forbindelser mellem tal, mellem modeller og tabeller og mellem verbalsproglige begreber.

Om skrivning i fagene kan vi generelt sige, at det endnu ikke står klart for eleverne i 4. klasse, at der er forskel på at skrive i Dansk, Matematik, Historie og Natur/teknik, og at de ofte skriver narrative og beskrivende verbalsproglige tekster med udgangspunkt i egne erfaringer

I fagene Dansk og Historie skrives typisk længere verbalsproglige tekster. Man bruger en del tid på at skrive i disse fag, og der er både tale om narrative og beskrivende teksttyper. Indholdet udfolder sig enten ud fra et emne i en lærebog, en selvstændig idé eleverne har fået eller en historisk beretning, som eleverne skal arbejde med. Eleverne arbejder både fagbaseret og erfaringsbaseret, og tager udgangspunkt i deres egne forestillinger om emnet. De lærer ved at læse tekster, efterligne, afprøve og omskrive andres tekster og ved selv at eksperimentere med at tilegne sig en faglig diskurs. Eksempelvis har man i en klasse læst Pippi Langstrømpe i dansk, og eleverne skriver selv Pippi-historier som udfolder sig i lange iderige beskrivelser af, hvad Pippi kan finde på. Ligesom man i faget Historie har arbejdet med Pesten og selv skriver sig ind i pestens periode.

Om skrivning i fagene kan vi generelt sige, at det endnu ikke står klart for eleverne i 4. klasse, at der er forskel på at skrive i Dansk, Matematik, Historie og Natur/teknik, og at de ofte skriver narrative og beskrivende verbalsproglige tekster med udgangspunkt i egne erfaringer. Det er tydeligt, at de i fagene Matematik og Natur/teknik møder andre symbolsprog end det verbalsproglige, men vi kan ikke se, om de er bevidste om, at fagene har forskellige sprog. Eleverne er i 4. klasse først nu i gang med at komponere sammenhængende tekst, og de arbejder i alle fag på at komme fra sætningsniveau til tekstniveau, få udvidet deres verbalsproglige ressourcer og skabe sammenhænge mellem verbalsprog og fagenes øvrige symbolsprog.

Lærerne ved skolerne har ikke i lærerteamene samarbejdet om de forskellige krav til at skrive i de forskellige fag, og det har ikke været sat på dagsordenen, at fagene har deres eget sprog at arbejde med. Det er en implicit viden – en forudsætning – som faglærerne bærer med sig, men som ikke formuleres overfor kolleger og elever. Lærerne forventer, at eleverne skriver på én måde i Dansk, og på en anden måde i Natur/teknik-faget, men de fører ikke samtaler med hinanden om, hvordan de bygger denne faglige viden op med eleverne.

Der kan være mange årsager til, at viden om skrivning i fag forbliver en implicit viden. Især fremhæver lærerne, at de ofte taler om de sociale problemer i klassen, når de har teammøder og sjældent har tid til at udveksle faglige ideer og vidende om skrivning i fag. Dette forhold betyder, at den faglige viden om skrivning er en implicit viden for lærerne, og forbliver en skjult viden for eleverne. Eleverne skal "gætte sig til" skrivemåderne i fagene, eller de skal selvstændigt kunne afkode og orientere sig ind i fagenes skrivenormer ud fra de materialer, der arbejdes med. De bliver ikke undervist eksplicit i skrivning.

Den analyse, vi her har lavet, viser, at skrivning fungerer afhængig af en række faktorer, der både har med elever, lærer, undervisning, fag, klasserumskultur og skolekultur at gøre. Vi ser, at forbindelsen mellem klasserumskulturer og skrivekulturer er komplekse. Og vi ser, at lærernes didaktikker er knyttet til fag og fagsproglige diskurser men i høj grad også til skolens kultur og eleverne i klasserummet. Der er tydelige forbindelser mellem klasserumskultur, fag og elevernes muligheder for at skrive sig til læring, og det er oplagt at rette opmærksomheden mod, hvordan undervisning og klassekultur skaber særlige rammer for faglig

læring, og hvordan mulighederne for at skrive sig til denne fagspecifikke læring kan finde vej gennem en tydelig undervisning i skrivning og faglige læreprocesser. Det vi har fremlagt i denne analyse er de forhold vi ser udtrykt på skolerne. Samtidig får vi også øje på det, som *ikke* er der. Der er forhold omkring skrivning som lærerne ikke taler om og som eleverne ikke arbejder med. Disse forhold finder vi som fraværspunkter i observationsmaterialet.

Vores analyser er derfor nu nået til det punkt, hvor vi kan skitsere, hvad vi har set i undervisningen (opmærksomhedspunkter), og hvad vi har set som fraværende i undervisningen (fraværspunkter). Nogle af fraværspunkterne er at:

- Lærerne ikke har et fælles sprog om skrivning. De har ikke udviklet en faglig viden om, hvad skrivning bidrager med i deres fag, og hvad skrivning bidrager med til deres elevers læreproces. Derfor er det ikke et naturligt samtaleemne ved teammøder og heller ikke noget lærerne videndeler om, når de samarbejder. Der har de sidste år været stor fokus på læsning, men ikke på skrivning.
- Det er utydeligt for os om eleverne forstår, hvorfor de skriver i fagene. Lærerne formulerer sjældent formålet med en skriveopgave og eleverne formulerer heller ikke selv formålet.
- Lærerne giver oftest skriveordrer mundtligt. Disse instruktioner bliver ikke altid hørt første gang af eleverne og de kan være vanskelige at gentage ordret. Nogle elever har svært ved at huske, hvad læreren har sagt, og der kan med kulturelle markører som støj, uro, og kreativitet ofte opstå

situationer, hvor eleverne har svært ved at forstå, hvad de præcist bliver bedt om at skrive om.

- Når eleverne skriver i grupper, par eller individuelt ser vi at de ikke altid får støtte til deres skriveproces. De kan ikke give respons på hinandens tekster og de mangle støtteværktøjer som tankekort, mindmaps, kolonneark og andre stilladseringsværktøjer, der kan hjælpe dem på vej i skriveprocessen. Det er ikke entydigt at det er sådan hos alle lærere og på alle skoler, men vi ser at eleverne har få værktøjer og responsformer at gribe til, når de skal skrive.

I det følgende afsnit vil jeg fortælle om, hvordan vi med udgangspunkt i denne analyse af opmærksomhedspunkter og fraværspunkter har formuleret en række interventioner, som vi i dette arbejdsår er i gang med at udvikle sammen med lærerne på skolerne.

Interventionsforløb

Gennem analyser og samtaler med lærere og vejledere er der etableret et fælles vidensgrundlag for forskergruppen, lærere og vejledere at arbejde ud fra. Vi arbejder med interventioner i undervisningen, der skal styrke skrivning i fag. En intervention er, i den betydning vi tillægger det, en indgriben med henblik på at skabe forandringer i lærernes skivedidaktik, og i lærere og elevers skrivepraksisser. Det fører med sig, at vi intervernerer i lærernes didaktiske overvejelser i forbindelse med den måde, lærerne tilrettelægger og gennemfører undervisning på, og i den interaktion lærere og elever får med hinanden om skrivning.



Interventionsideerne former sig som diskussionsoplæg til en skriveidaktik, som man kan arbejde med i lærerteamet, i fagene og på tværs af fagene. Lærerne har mulighed for at udvikle nye skrivepraksisser, der knytter sig til fagspecifikke forhold og faglige diskussioner. Det at lære et fag er også at lære fagets sprogbrug, tekstformer og tekstnormer, og at tydeliggøre hvilke forventninger og kriterier, der er til skrivningen i faget. Derfor arbejder vi både med at diskutere skrivning i fagteam på tværs af skolerne og at diskutere skrivning i lærerteamet omkring den enkelte klasse. Interventionsforløbet udfordrer den måde, man er vant til at arbejde med skrivning på og ansporer til forbedringer. Lærerne gør sig erfaringer med de forskellige interventioner henover dette skoleår, og de følges i deres proces af vejledere og forskergruppe.

Indtil nu har vi arbejdet med følgende interventioner:

Lærerteamets dialog om skriveundervisning: De forskellige lærerteam giver udtryk for, at der ofte ikke foregår faglig samtale om klassen, da der er stor fokus på sociale problematikker. Vi arbejder med, hvordan lærerteamet kan udvikle samarbejdsformer, der sætter skriveidaktik på dagsordenen, så de i fællesskab kan støtte elevernes skriveudviklingsproces. Dette sker ved at lærerteamet i fællesskab udarbejder en "State of Writing" for klassen, hvori de forholder sig til hvad, hvorfor og hvordan eleverne skriver i deres fag, og hvordan de arbejder med skrivning i det hele taget. Denne State of Writing er udgangspunkt for teamsamtaler om skrivning. Interventionen tager udgangspunkt i den empiriske analyse og er samtidig inspireret af "The National Writing Project" (NWP) i Berkeley, hvor man har gode erfaringer med at udvikle skrivepraksisser ud fra et teacher-teaching-teachers-princip. (Nagin 2006). Vi har sat interventionen i gang, og lærerne ved de forskellige skoler er i færd med at udvikle et sprog om skrivning ud fra den praksis, de arbejder med. Det er en langsigtet proces, hvor de skal informeres af hinanden, udveksle ideer, vidensdele og give forskellige procesværktøjer til hinanden.

Formål for skriveopgaver: Som tidligere beskrevet var formålet med skriveopgaverne ikke altid tydeligt for eleverne. Vi har sat en intervention i gang, hvor lærerne arbejder med at tydeliggøre formålet med skrivningen med eleverne, så de forstår, hvorfor de skriver? Her arbejder vi blandt andet med, hvilke intentioner, der er med de tekster, eleverne skal skrive. Skal de overbevise, argumentere, diskutere, huske eller fortælle andre noget? Det er den type af grundspørgsmål, der føder ind til en diskussion af, hvad formålet med en skriveopgave er i skolen.

Skriveordrer: Lærerne sætter skrivning i gang på mange forskellige måder, og vi arbejder med en intervention, hvor lærernes skriveordrer og instruktioner er en præmis for måden undervisningen former sig på. Skriveaktiviteter igangsættes, og vi eksperimenterer med, om den skal være mundtlig, skriftlig på papir, om den skal skrives på tavlen, eller om eleverne selv skal skrive den ned. Vi undersøger hvordan lærerne kan udforme skriveordrer på måder, så de er sprogligt præcise, tydelige og forståelige for eleverne.

Eksemplarisk læring: Vi ser, at nogle lærere sjældent skriver. Der gives ofte mundtlige instruktioner, og for nogle elever er det utydeligt, hvad det, de skal lave i undervisningen, går ud på. Vi ved fra forskningen, at når lærerne selv skriver, motiveres eleverne til at skrive (NWP, Nagin 2006). Vi arbejder med, hvordan lærerne i højere grad kan modellere, stilladsere og demonstrere for eleverne, hvad der skal læres. Et sådant arbejde indebærer skrivning på tavle, modellering af tekster alene og sammen med eleverne, brug af modeltekster og i det hele taget undervisningsformer, som tydeliggør forventninger til elevernes skrivearbejde.

Gruppeskrivning/individuel skrivning og responsarbejde: Lærernes respons til elevernes skrivning knytter sig til de øvrige interventioner. Vi udfolder skriveformål, skriveordrer og eksemplarisk læring og sætter samtidig fokus på den respons, som lærerne giver til den enkelte elev og til elever, der arbejder i grupper. Samtidig arbejder vi med, at lærerens respons til eleverne også har betydning for den måde, eleverne kan give respons til hinanden på. Vi arbejder i den forbindelse med lærernes opmærksomhed på opgavetyper, responsgivning og responstaging (Hetmar 2000).

Men ambitionen er at sætte skrivepraksisser og faglige læreprocesser på dagsordenen knyttet til fagkultur, klasserumskultur og skolekultur og ad den vej skabe et fokus på skriveidaktik, der har bestemte kulturelle rammer at udfolde sig inden for

De fem interventioner føres af lærerne ind i undervisningen i dette år. Det er endnu for tidligt at sige, hvad det bringer med sig, men ambitionen er at sætte skrivepraksisser og faglige læreprocesser på dagsordenen knyttet til fagkultur, klasserumskultur og skolekultur og ad den vej skabe et fokus på skriveidaktik, der

har bestemte kulturelle rammer at udfolde sig inden for. Det har vist sig at være en udfordring at udvikle et fælles sprog blandt lærerne om skrivedidaktik i fag, fordi man først må etablere et teamsamarbejde, hvor man får adgang til hinandens undervisning og hinandens didaktiske tænkning. Dette arbejde er vi i gang med, ved at lærerne på skolerne udveksler ideer og materialer fra undervisningen og diskuterer de faglige udfordringer, de står med, når de arbejder med skrivning. Teamsamtalerne fokuserer blandt andet på formålet med skrivning i fag, på skriveordrer, modellering og respons. Lærerne afprøver forskellige skriveordrer og forsøger sig med eksemplariske undervisningsmodeller, hvor de i højere grad viser eleverne, hvad de forventer af dem. Vejlederne støtter dette arbejde ved at være deltagende observatører i undervisningen og følge op med samtaler med teamet, hvor man understøtter den faglige kollegiale udveksling om skrivedidaktik.

Vores foreløbige analyse kan vise at skole- og klassekultur rammesætter læringsrummet, og at de forskellige fag har forskellige skrivenormer, som eleverne forventes at tilegne sig. Lærerne arbejder i interventionsperioden med forskellige indgange til, hvordan eleverne kan skrive sig til læring. Nye skrivedidaktiske tiltag må derfor medtænke de skolekulturelle rammer for læring, elevkulturen i klassen og samtidig forholde sig til lærernes måder at undervise på og fagenes forskellighed.

Litteratur

Askeland, Norunn og Bente Aamdtbakken (red.) (2013): Syn for skrivning. Læringsressourcer og skrivning i skolens tekstkulturer. Cappelen Damm Akademisk.

Berg, K.L., Eva Maagerø og Patrick Coppock (1998): Å skape mening med språk. Cappelen Damm Akademisk.

De Voss, D. N. Eidman-Aadahl, E and Hicks, T, (2010): Because digital writing matters. Jossey-Bass.

Dysthe, O., Hertzberg, F., og Hoel, T.L. (2000). Skrive for å lære: skrivning i høyere utdanning. Oslo.

Edwards, A. (2010). Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise. Dordrecht: Springer.

Edwards, Anne (2011) "Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems

of distributed expertise". International Journal of Educational Research.

Elf, N.F., Krogh, E., Spanget Christensen, T.(2014): Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse. Syddansk Universitetsforlag. (In Press.)

Flyum, K.H., og Hertzberg, F.(red.) (2011): Skriv i alle fag! Universitetsforlaget

Graham, S., & Perin, D. (2007). Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York. Washington, DC:Alliance for Excellent Education.

Hasse, Cathrine (2011): Kulturanalyse i organisationer. Samfundslitteratur.

Hetmar, Vibeke (2000): Elevens projekt, lærerens udfordringer. Dansk lærerforening.

Hobel, P og Ellen Krogh (2012): Skriversidentifikationer i religionsfaget. IN Synnøve Matre og Atle Skaftun (red.) Skriv! Les! 1 akademika forlag.

Nagin, Carl and The National Writing Project (2006): Because Writing Matters. Improving Student Writing in our Schools. Jossey-Bass Education series.

Ravn, Ib (2007): At forske en anden verden frem. Tankestreger. Ravn, Ib (2012): Transformativ forskningsmetode – belyst gennem et projekt om mødefacilitering. Tidsskrift for arbejdsliv 12 årg. Nr. 1

Smidt, J., I. Folkvord og A. J. Aasen (red.) (2010): Rammer for skrivning. Tapir akademisk Forlag

Smidt, J. R. Solheim og A.J. Aasen (red.) (2011): På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærer i alle fag. Tapir Akademisk Forlag (Dansk udgave KLIM 2013)

Smidt, J., Tønnessen, E.S. og Aamotsbakken, B: (red) (2012): Tekst og tegn. Lesning, skrivning og multimodalitet i skole og samfunn. Trondheim, Tapir Akademisk Forlag.



INTERVIEW MED ANJA MIELSKOV BANG, DANSKLÆRER, VIBEHOLMSKOLEN

KATRINE VILLARREAL VILLUMSEN, KOMMUNIKATIONSMEDARBEJDER,
NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING – PROFESSIONSHØJSKOLERNE

Du er med i Skrivedidaktikprojektet – hvordan oplever du det at være med i sådan et projekt?

Jeg synes, det er meget inspirerende og lærerigt at være med i projektet. Jeg er blevet mere opmærksom og bevidst om den måde, jeg underviser på, og jeg er meget mere fokuseret på skriftligheden i undervisningen. Det gælder både min egen skriftlighed og elevernes. At være med i projektet giver også mulighed for at få inspiration fra andre lærere på en hel ny måde. Dels arbejder vi tæt sammen i vores skoleteam, og dels får jeg inspiration fra lærere fra de andre skoler i Ishøj.

Er du begyndt at arbejde med skriftlighed på nye måder i din 5. klasse, efter I er startet på projektet?

Jeg synes bestemt, at jeg arbejder på en anden måde med skriftligheden, efter jeg er startet på projektet. Jeg skriver mere i timerne, dels for at tydeliggøre for eleverne, hvad jeg forventer af dem, dels for at vise eleverne, hvordan opgaverne skal skrives. Jeg har lagt mærke til, at især de svage elever nyder godt af min øgede skriftlighed. De kigger på tavlen, hvis de bliver i tvivl om, hvordan de skal gribe opgaverne an. Derudover er jeg også blevet meget mere opmærksom på at få mine elever til at skrive mere. De får skrevet hver dag, enten af efter tavlen, noter eller små opgaver. Jeg gemmer også i højere grad det, der bliver skrevet, så vi kan vende tilbage og se på det igen og igen.

Har du nogle ønsker til, hvordan lærerne kan samarbejde om skrivning fremover?

Projektet har givet større mulighed for, at vi lærere kan diskutere vores undervisning indbydes og give hinanden supervision. Det ville jeg ønske, der blev øget mulighed for fremover. Som det er nu, har jeg en del samarbejde og vidensdeling med lærere fra mit eget fag. Det kunne være givtigt for helheden, at skolen havde fælles mål for skriftlighed inden for alle fag, og at der blev et øget fokus på samarbejde og vidensdeling alle fag i mellem.

SKRIFTLIGHED SOM OMDREJNINGSPUNKT FOR ET KOMMUNALT UDVIKLINGSPROJEKT

MARIANNE GJELSTRUP, LÆSE-SKRIVEKONSULENT, ISHØJ KOMMUNE

Et projekt i en kommune skal øge elevernes læring, skal skabe en ændring i den undervisning, der finder sted, og skal efterfølgende implementeres. Konsulentens opgave er at få alle tre dele til at lykkes. I skrivende stund er Projekt Skrivedidaktik godt på vej til at skabe forandring for elever og lærere i Ishøj Kommune.

Hvordan træffer man beslutning på få dage i et kommunalt regi

En regnvejrsdag i november 2012 havnede der en appelsin i Ishøj kommunes turban. Klara Korsgaard, leder af Nationalt Videncenter for Læsning, ringede og spurgte, om vores kommune ville være med i et forskningsprojekt om skrivedidaktik. Vi skulle gerne svare i løbet af et par dage.

Som konsulent er der flere lag, der skal tages udgangspunkt i og tages hensyn til, når et sådant projekt skal besluttes.

Projektet skal ligge i naturlig forlængelse af og videreudvikle det arbejde, vi har i kommunen inden for sprog, læsning og skrivning, og jeg skal have grønt lys fra beslutningstagerne.

Indholdsdelen, kunne jeg straks se, var yderst relevant, så det var på plads, og det område uddyber jeg kort senere i artiklen.

Tilbage var at få alle beslutningstagerne til at sige ja til projektet. Jeg refererer til chefen for Center for

Børn og Undervisning, og jeg skal have grønt lys fra mine chefer, fra det politiske niveau og fra skolelederne. Samtidig er det også vigtigt, at praktikerne, nemlig lærerne og vejlederne, vil være med i projektet.

Meget skulle ske næsten samtidig, så jeg orienterede mine chefer, der begge straks var med på projektet, da de kunne se, at det lå i god forlængelse af det arbejde, vi har i Ishøj kommune med sprog, læsning og skrivning. Jeg har nemlig udarbejdet en langsigtet plan for det arbejde både for dagtilbud og skoledelen med vægt på den røde tråd fra dagtilbud til skole. Den plan justeres løbende, og jeg orienterer mine chefer undervejs.

Mit næste skridt var at skrive et notat til Børn & Undervisningsudvalget, så de kunne træffe en beslutning. Jeg ved, at politikerne i vores kommune bakker op, og jeg tror, der er flere grunde til deres opbakning. De tiltag, vi sætter i gang, har vist synlige resultater, hvilket har stor betydning. Lige så vigtigt er det at jeg har bedt om at deltage i Børne- og Undervisningsudvalgets møder én til to gange om året. Her præsenterer jeg læseresultater og de tiltag, vi har sat i gang i både dagtilbud og skole inden for områderne sprog, læsning og skrivning. På møderne prøver politikerne også at løse en lille del af FSA-prøven i læsning, det giver en rigtig god forståelse for, hvilke faglige kompetencer eleverne skal beherske. Som et ekstra krydderi ved møderne læser jeg altid en god historie, gerne en af de nyeste billedbøger, som også er repræsenteret i Ishøj Kommunes bogkanon til dagtilbud "Alle børn læser". Sidst læste jeg: Aksel elsker biler af Marianne Iben Hansen. Mit formål er at give politikerne viden om og skabe interesse for området sprog, læsning og skrivning.



Den relativt tætte kontakt til politikerne, og det at politikerne er orienteret, betyder, at de har et godt overblik og en god forforståelse at træffe beslutning på. De sagde klart ja.

Parallelt hermed skulle skoleledelserne involveres. Skoleledelserne er væsentlige at involvere, for siger man ja til at deltage i et sådant projekt, skal der være tid til, at lærere og vejledere kan gå fuldt ind i projektet. Så det skal overvejes, om skolerne i kommunen kan bære et sådant projekt og give det den plads, det skal have, så det ikke drukner i andre tiltag den enkelte skole har.

Som konsulent tager jeg ofte initiativ til tiltag inden for sprog, læsning og skrivning. Jeg kommer jævnligt på besøg til en snak hos ledelserne om tiltagene, og jeg deltager i skoleledermøder, hvor jeg præsenterer tiltag og ideer, som vi sammen drøfter og beslutter. Jeg er tovholder for kompetenceudvikling for pædagoger og lærere i kommunen, hvor skoleledelserne blandt andet er med til at beslutte hvilke tiltag, vi skal sætte i gang i kommunalt regi.

Der skulle deltage én 4. klasse pr skole, og her løb vi ind i et positivt problem, alle ville gerne være med, så på nogle skoler måtte de to 4. klasser trække lod

Jeg tror, at ovenstående er med til at give skolelederne en nødvendig forforståelse, og jeg tror, at den tætte dialog og kontakt har betydning for, at skolelederne er åbne for og har tillid til de tiltag, vi kommer med fra Center for Børn & Undervisning.

Skolelederne var helt klart med.

Lige så vigtigt det er at få skoleledelserne med, er det at få lærerne og vejlederne på banen. Skolelederne talte med lærerne i 4. klasserne. Der skulle deltage én 4. klasse pr. skole, og her løb vi ind i et positivt problem, alle ville gerne være med, så på nogle skoler måtte de to 4. klasser trække lod.

Ganske som i andre kommuner har jeg netværksmøder med læsevejlederne, så de er inde over alle beslutninger og står for mange projekter og tiltag på deres skoler. Jeg skrev en mail til vejlederne, hvori jeg forklarede om projektet, og alle ville meget gerne være med.

Vi oplever, at der generelt er stor åbenhed i alle led for at deltage i projekter, så jeg blev ikke overrasket over at alle straks sagde ja til det spændende projekt

I dette projekt, som i andre projekter vi har i kommunen, skulle alle vejlederne på banen, så jeg skulle også have grønt lys fra matematikvejlederne og fra dansk som andetsprogsressourcepersonerne. De sidstnævnte sørgede kommunens tosprogs konsulent for at kontakte.

Summa summarum, så er det en gave at arbejde i en kommune, hvor der ikke er langt til beslutningstagerne. På to dage havde jeg fået grønt lys fra såvel det politiske niveau, fra Center for Børn og Undervisning,

fra skoleledelser, fra lærere og vejledere. Vi oplever, at der generelt er stor åbenhed i alle led for at deltage i projekter, så jeg blev ikke overrasket over, at alle straks sagde ja til det spændende projekt.

Jeg kunne ringe til Klara Korsgaard og sige, at vi var klar!

Projekt skrivedidaktik i relation til tidligere kommunale omdrejningspunkter

Jeg mener, at det er relevant at beskrive, hvilken kontekst projektet har både i forhold til elevsammensætningen og elevernes baggrund og i forhold til indholdets relation til det, vi i øvrigt arbejder med i kommunen omkring sprog, læsning og skrivning.

Fem skoler deltager i projektet, og andelen af tosprogede elever svinger fra 7% på en af skolerne til 34%, 60%, 61% og 85% på de sidste fire skoler. Andelen af forældre med mellem- eller længerevarende uddannelse varierer fra 33 % til 12 %. At der er en sådan spredning har betydning for projektets overførselsværdi til andre kommuner.

Som læse-skrivekonsulent er mit ansvarsområde, at alle elever forlader folkeskolen med så gode læse- og skrivekompetencer, at de kan klare en ungdomsuddannelse.

Jeg nævnte tidligere i artiklen vigtigheden af, at jeg som konsulent skal overveje om projektets omdrejningspunkt: Skrivedidaktik ligger i naturlig forlængelse af det, vi arbejder med i Ishøj, og jeg skal overveje, hvordan det bliver en del af kommunens samlede progressionsplan for arbejde med kommunikation.

Er det nærmeste udviklingszone for såvel lærere som elever? Har skrivedidaktik betydning for elevernes læring? Til disse spørgsmål er mit svar et klart ja.

Som tidligere nævnt har vi oparbejdet en tradition i Ishøj kommune, for at Center for Børn& Undervisning i samarbejde med vejledere og skoleledere arbejder med fælles udmeldte udviklingsområder.

Vi har i syv år haft fokus på: faglig læsning i alle fag/læse for at lære. I det forløb tages blandt andet udgangspunkt i den norske læseforsker Ivar Bråten's fire læsestrategier koblet med konkrete læringsstrategier.

Samtlige lærere i kommunen har været på kursus, de kender strategierne og 90% anvender dem.

Jeg ser en naturlig sammenhæng med skrivedidaktik og de tidligere omdrejningspunkter. Jeg vil mene, at de 'står på ryggen af hinanden'. Læsning og skrivning hænger sammen

Projekt 'læseforståelse på mellemtrinnet' gennemførtes i samarbejde med Nationalt Videncenter for Læsning i 2009. Det projekt medførte, at genrepædagogik/Reading to learn blev et fælles kommunalt omdrejningspunkt i årene 2009-13, og arbejdet med genrepædagogik / Reading to learn er nu i etableringsfasen på alle skolerne.

Jeg ser en naturlig sammenhæng med skrivedidaktik og de tidligere omdrejningspunkter. Jeg vil mene, at de 'står på ryggen af hinanden'. Læsning og skrivning hænger sammen, og skrivning kvalificerer læreprocessen og fremmer udvikling af tænkning og sprogbrug. Skrivning har spillet en rolle i begge de foregående kommunale tiltag, men fokus har været på læsning og læseforståelse, nu bliver fokus flyttet til skrivningen.

Vi lægger vægt på en proces af længere varighed, da det viser sig at give den største mulighed for at forandre praksis

Fleere af de deltagende vejledere har allerede oplevet, at lærerne erfarer, at læsning og skrivning supplerer hinanden, og de oplever at lærerne sætter mere fokus på skrivning i deres undervisning

For at skabe forandring skal vægten være på processer

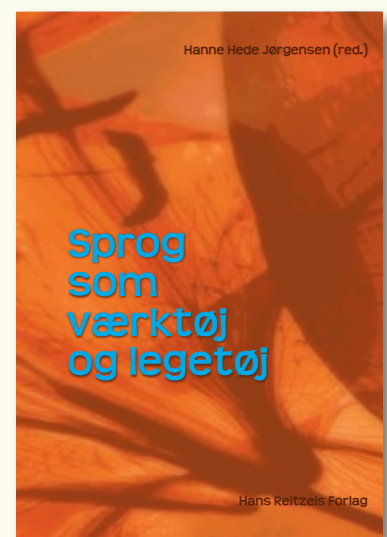
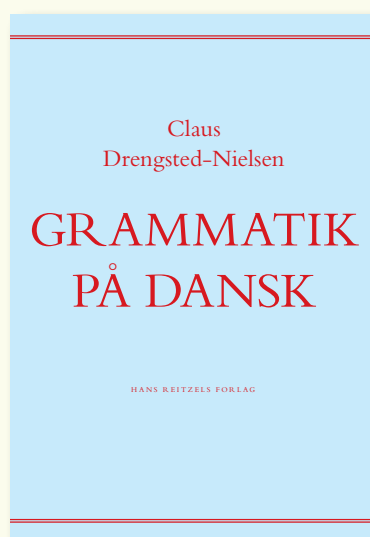
Når vi sætter fokus på et område i kommunen, og når vi ønsker, at området skal medføre en forandring, så vælger vi ofte ikke at anvende kursusformen, men vi lægger vægt på en proces af længere varighed, da det viser sig at give den største mulighed for at forandre praksis.

Processen kan være for en udvalgt målgruppe, som ved dette projekt skrivedidaktik, men det kan også gælde en hel skole som samlet målgruppe.

Den model, som jeg oplever giver mest mulighed for forankring, følger denne cyklus:

De bedste bøger om dansk, sprog og grammatik

Hans Reitzels Forlag - 65 års erfaring med udgivelse af kvalitetsbøger



Hans Reitzels Forlag

Se dem alle på hansreitzel.dk



1

Deltagerne skal have en fælles viden om omdrejningspunktet. Den gives ved oplæg og ved plads til refleksion blandt deltagerne. Der træffes aftaler om, hvad deltagerne skal have afprøvet inden næste fælles mødegang, ligesom deltagerne selv skal afprøve det på hinanden, inden de praktiserer det med eleverne.

2

Der skal afsættes cirka en måned til at deltagerne kan afprøve det aftalte på egen skole. Vejledere eller en konsulent udefra skal observere, og observationen skal følges op af en fælles didaktisk samtale i teamet. Aktionslæring kan være en brugbar metode.



3

Deltagerne samles igen, hvor der skal deles erfaringer om det afprøvede, ny viden skal føjes til, og der skal træffes aftaler om det næste, der skal prøves i undervisningen/drøftes i lærerteam.



Delene 1 – 3 gentages adskillige gange. De fælles mødegange skal ledes af en konsulent. Der skal træffes aftaler om, hvordan man observerer, så man følger et etisk regelsæt for observation.

Hvad kræver det at implementere ny viden i skolernes hverdag?

Når tiltag skal implementeres, skal vi som konsulenter gøre os overvejelser både på kommunalt plan og på skoleplan.

Jeg tror at mange har været i den situation, hvor man fra kommunalt regi har sat kurser, tiltag og projekter i gang, og et hav af lærere har været på kurser. Alle skolens ansatte kan have været på det samme kursus, og man har afsluttet med at aftale, hvordan man vil gå videre, og så sker der alligevel ikke noget hos cirka halvdelen af lærerne. Måske ikke på grund af mangel på vilje, muligvis bliver man overhalet af dagligdagen, og kommer ikke i gang med at implementere det, man faktisk var optaget af i en periode. Måske sidder det ikke nok under huden, eller man oplevede ikke, at det var vigtigt nok til at kunne flytte elevernes læring? Måske skyldes det noget andet?

Mit mål er, at alle lærerne skal implementere et omdrejningspunkt, når det er kommunalt udmeldt, og når det er bakket op af skoleledelserne.

Jeg har sammen med læsevejlederne i Ishøj Kommune adskillige gange drøftet, hvad man der skal til, for at noget nyt bliver implementeret.

Vi er sammen nået frem til at, følgende faktorer og deres indbyrdes sammenhæng har betydning for, om et område implementeres:

Konsulentens rolle er

- At give den fornødne viden og sætte kompetenceudvikling i gang hos udvalgte lærere eller på en hel skole.
- At være tovholder sammen med Center for Børn & Undervisning.
- At banke på alle døre, de åbne, dem på klem og at finde en måde at blive lukket ind på ved lukkede døre.
- At være anerkendende, og smitte med engagement samtidig med at holde fast "det går ikke over".
- At forvente at alle arbejder med det aftalte.
- At skabe netværk på tværs af skoler.
- At holde minimum et årligt møde om sprog, læsning og skrivning med den enkelte skoles vejledere og ledelse.



- kageliste

- pauser

My birthday is 10th A

I was born

I have a sister

Skoleledelsen spiller en central rolle for implementering af ny viden

Skolelederne skal først og fremmest have nok *viden* om området for at få en *forståelse* af vigtigheden for området. Den viden og forståelse kan føre til *erken-delse* af områdets betydning for elevernes læring, hvilket gør, at skoleledelsen bliver *overbeviste* om, at der skal *handles*.

Skoleledelsen skal gå forrest og være tydelig i sin forventning om, at omdrejningspunktet er forpligtende for alle lærere, og skoleledelsen skal give mulighed for og forvente, at fagudvalg og team drøfter omdrejningspunktet og sætter mål for arbejdet.

Lærerne på skolerne

For at lærere skal implementere et omdrejningspunkt, skal de først og fremmest have mulighed for at få den nødvendige viden. Det er af stor betydning, at lærerne oplever, at den viden kan bruges til at øge elevernes læring, ellers vælger man ikke at implementere, men man gør det man plejer at gøre.

Når den viden er givet, har den enkelte lærer selv et ansvar for at ville det og har et ansvar for at forpligte sig til at blive ved, indtil det bliver en del af de værktøjer, man har i sin bagage som lærer.

Skolen skal give mulighed for / den enkelte lærer selv skal opsøge muligheden for, at kolleger drøfter og planlægger sammen og giver hinanden kollegial sparring. Omdrejningspunktet skal drøftes som et fast punkt både ved klasseteammøder og ved fagteammøder. Der skal være mulighed for sammen at reflektere, at undre sig og afprøve nyt sammen.

I projekt Skrivedidaktik på mellemtrinnet i alle fag udtaler flere af de deltagende lærere, at samarbejdet med forskningsgruppen fra Nationalt Videncenter for Læsning har stor betydning, fordi man under vejledning drøfter skrivedidaktik, man prøver selv, og man bliver inspireret til nyt

På skoler, hvor man har implementeret et omdrejningspunkt, har jeg oplevet, at man har forpligtet hinanden til at fortælle den gode historie om om-

drejningspunktet, og det gøres som et fast punkt ved fagteammøder og ved lærermøder.

Vejlederne på skolerne har en væsentlig rolle for at implementere nyt

Vejledernes rolle er stor – også når det drejer sig om at implementere nyt. Min erfaring fra adskillige tiltag i Ishøj Kommune er, at 'den medpraktiserende vejleder' kan flytte rigtig meget. Begrebet er taget fra Evalueringsinstituttet, og vi udlægger begrebet som, at vejlederen gives tid i sin vejlederrolle til at planlægge og reflektere undervisning sammen med de enkelte lærere, og at vejlederen deltager i undervisningen, enten som observatør eller modellærer det aftalte for læreren. Efterfølgende skal der være en samtale mellem vejlederen og læreren.

I projekt Skrivedidaktik på mellemtrinnet i alle fag udtaler flere af de deltagende lærere, at samarbejdet med forskningsgruppen fra Nationalt Videncenter for Læsning har stor betydning, fordi man under vejledning drøfter skrivedidaktik, man prøver selv, og man bliver inspireret til nyt. Den rolle skal vejlederne også have.

Min erfaring er, at på skoler hvor implementering lykkes, har alle skolens vejledere (læse-, matematik-, dansk som andetsprog- og itvejledere) et formaliseret samarbejde om omdrejningspunktet, de siger det samme, men med forskellig faglighed.

Vedholdenhed og tid

Den sidste faktor er tid. Når vi skal gennemføre noget, der skal blive til en ny vane, blive til en ny praksis i skolen, så tager det lang tid – også før resultater kan ses. Der skal gives tid, men det skal samtidig være forpligtende!

Implementering af projekt skrivedidaktik i Ishøj Kommune

På baggrund af ovenstående pointer har jeg som konsulent udarbejdet en plan for implementering. Nationalt Videncenter for Læsning har været inde over planen, da vi fortsætter samarbejdet om skrivedidaktik de følgende år. Planen er forelagt skolelederne i november 2013, og de har sagt ja.

Jeg har tidligere udarbejdet progressionsplan på samme vis for indsatsområderne Læse for at lære/faglig læsning og for Genrepædagogik/Reading to learn.

De deltagende lærere og vejledere i projekt Skrivedidaktik på mellemtrinet i alle fag samt deres ledelser spiller en stor rolle for, at skrivedidaktik kan implementeres på de enkelte skoler. Mit mål er, at det bliver dem, der inspirerer, giver viden og starter drøftelse af skrivedidaktik på den enkelte skole. Mit mål er også, at de kommer til at fungere som en slags medpraktiserende vejledere og lærere hos deres kolleger.

Men de skal selv være med til at definere rollen, og det skal ske i samarbejde med deres skoleledelse.

Min erfaring fra tidligere viser, at projektdeltagerne har brug for yderligere viden, brug for selv at afprøve mere, brug for at drøfte deres rolle sammen med de andre projektdeltagere, før de selv står for at deres kolleger drøfter skrivedidaktik, og står for at deres kolleger afprøver de skriveinterventioner, de selv har arbejdet med. Derfor bliver tiltaget for skoleåret 2014-15 ikke meldt ud til andre end projektdeltagerne.

For at klæde både lærere, vejledere og ledelse på til den opgave, ser planen for skoleåret 2014-15 sådan ud:

- Tre arbejdsseminarer ledet af en konsulent fra Nationalt Videncenter for Læsning. På de seminarer får deltagerne yderligere ny viden og drøftelse af skrivedidaktik fortsættes. Deltagerne prøver selv de drøftelser og skrivedidaktiske metoder, de skal bringe videre til egen skole

Seminarerne virker også som modellering for måden, hvorpå drøftelserne kan ske, den modellering har betydning, da deltagerne efterfølgende skal igangsætte drøftelserne på egne skoler.

- Eventuelle tilkøb af dage med observation og didaktisk samtale

Den enkelte skoles ledelse beslutter selv, om de vil tilkøbe to eller tre dage med observationer af skrivning i dansk, matematik, historie i 6. klasse. Observationerne efterfølges af en didaktisk samtale med alle lærerne og vejlederne. En konsulent fra Nationalt Videncenter for Læsning står for denne del, ganske som i selve projektet. Al erfaring viser, at lige netop denne form for aktionslæring har stor betydning for, hvor meget et område bliver implementeret hos den enkelte lærer.

- Studietur til Skrivecenter i Trondheim

Projektdeltagerne samt en ledelsesrepræsentant fra hver skole skal på én konferencedag i Skrivesceneret i Trondheim. Skrivecentret præsenterer deres forskning og erfaringer, og projektdeltagerne fra Ishøj præsenterer vores praksiserfaringer. Derudover bliver der studiebesøg på to skoler, der arbejder med projekt SKRIV.

Skolelederne ønskede selv at deltage i studieturen, så de får yderligere viden om området og får en større forståelse for og erkendelse af skrivedidaktiks vigtighed for elevens læring.

- Seminardag for projektdeltagere, vejledere og ledelse

På baggrund af årets erfaringer med interventioner og fra studieturen aftaler ledelse og projektdeltagerne i maj 2015, hvordan indføringen fortsat skal ske på egen skole for 2015-16.

Evaluering på kommunalt plan:

Målet med projektet er, at lærerne i Ishøj arbejder med en skrivedidaktisk forandringsproces og får et sprog om skrivning.

Målet er også for mig som konsulent, at det øgede fokus på skrivning kan være medvirkende til, at vi kan se, at elevernes kompetencer inden for læsning, skrivning og matematik øges.

Skrivedidaktik er endnu ikke noget, man har talt ret meget om i lærerkredse. Allerede efter projektets første år tyder det dog stærkt på, at drøftelse af skrivedidaktik er kommet på dagsordenen på skolerne.

På kommunalt plan er vi i gang med at udarbejde en langsigtet plan for evaluering af arbejdet med skrivedidaktik i Ishøj kommune.

I forbindelse med projektet har de deltagende lærere udfyldt et skema "State of writing". Vi forestiller os, at det skema skal indgå i planen.

Vi ser frem til i Ishøj Kommune at følge lærernes arbejde med en skrivedidaktisk forandringsproces og følge den betydning, det får for elevernes læring.

INTERVIEW MED JANE FOGTMANN, NATUR/ TEKNIK-LÆRER, GILDBROSKOLEN

KATRINE VILLARREAL VILLUMSEN, KOMMUNIKATIONSMEDARBEJDER,
NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING – PROFESSIONSHØJSKOLERNE

Du er med i Skrivedidaktikprojektet – hvordan oplever du det at være med i sådan et projekt?

Skrivedidaktikprojektet har gjort mig meget mere bevidst omkring, hvordan jeg allerede bruger skrivning i faget. Det har naturligvis også givet nye ideer til, måder jeg kan anvende skrivning på, men jeg har særligt fået sat ord på de metoder, jeg allerede anvender i natur/teknik-faget.

Hvordan arbejder du med skrivning i det fag, du underviser i?

Jeg anvender skrivning ved at bruge tankekort og brainstorms med børnene for at repetere de ting, vi allerede har gennemgået. Nogle gange laver vi det i par, andre gange på en plakat. Når vi så har gennemgået et emne, kan vi putte yderligere ord på plakaten. Andre gange skal børnene udforme deres eget produkt via PowerPoints eller diasshows, som de præsenterer for de andre i klassen. Natur/teknik-faget arbejder meget med illustrationer, hvor der hører tekst til. Børnene skal derfor gennemgå illustrationerne eller læse en tekst og derefter forklare det med deres egne ord.

Er du begyndt at arbejde med skriftlighed på nye måder i din 5. klasse, efter I er startet på projektet?

Natur/teknik er meget baseret på, at eleverne skal røre, føle og fornemme, og derfor er skriftdelen allerede en meget naturlig del af faget. Der ville helt sikkert have været en anderledes tilgang til undervisningen i klassen, hvis det havde været f.eks. dansk. Jeg er derfor ikke begyndt at anvende nye metoder, men jeg er blevet mere bevidst om, både hvordan jeg bruger min egen skriftlighed, men også elevernes, så det bliver en mere reflekteret måde at bruge skrivning på.

Kan du give et eksempel eller en konkret ide om skrivning i dit fag videre til andre lærere?

En god metode i natur/teknik er at have fokus på fagtermer og derefter lave betydningskort. Når vi har gennemgået et emne om f.eks. vejret, gennemgår vi fagtermerne som nedbør og temperaturer. Eleverne skal derefter kunne finde de nøgleord i teksten, som de læser, og derefter definerer de ordene. Når eleverne til sidst skriver et betydningskort, skriver de ordene i midten af en boks. Derefter arbejder de med at definere ordet, både på papiret men også i skriftlige sammenhænge og gennem eksempler.

DE STUDERENDE SKAL DA VÆRE MED!

SKRIVEDIDAKTIKPROJEKTET I ISHØJ – ET SKOLEUDVIK- LINGSPROJEKT KNYTTET TIL LÆRERUDDANNELSEN

NADIA RAPHAEL RATHJE, LEKTOR, LÆRERUDDANNELSEN ZAHLE OG CHARLOTTE SKAFTE-HOLM, LEKTOR,
LÆRERUDDANNELSEN BLAAGAARD/KDAS

Denne artikel præsenterer to hold lærerstuderendes deltagelse i skrivedidaktikprojektet i Ishøj. Vores deltagelse viser, at der er mange gode grunde til at inddrage studerende i forsknings- og udviklingsprojekter. Forskningsdeltagelse kan styrke de studerendes forståelser af videnskabelige metoder som fx observation og bidrage til en undersøgende tilgang, hvor teori giver mening, fordi den skal bruges på det indsamlede materiale. Desuden kan forskningsdeltagelse give de studerende et indblik i fag, som noget foranderligt og ikke naturgivent. I dette projekt mødte de studerende konkret forskning og fik indblik i, hvordan forståelser i fx skrivning og literacy er i stadig forandring. De studerende tilbydes også en ny position, fordi de skifter rolle fra at være forskningsinformerende til at være forskningsdeltagende, og projekter som dette kan derfor være en brik i bestræbelser på at nedbryde skellene mellem forskning, uddannelse og praksis. Vores konklusion er derfor, at de studerende skal tilbydes mulighed for at positionere sig som andet end studerende med lektier, kaffe og Facebook; de skal forpligtes på den skolepraksis, de senere skal ansættes i – på at agere i den og på at undersøge og udvikle den.

Vi har med to hold lærerstuderende med dansk som undervisningsfag deltaget i projektet Skrivedidaktik på mellemtrinnet i alle fag; et 2.årgangshold fra Læreruddannelsen Zahle og et 1. årgangshold fra Læreruddannelsen Blaagaard/KDAS. De studerende blev inddraget i projektets empiriproduktion og fik i foråret 2013 mulighed for at gennemføre observationer på 4. og 5. klassetrin med henblik på at undersøge den skrivedidaktiske praksis i dansk, matematik, historie og natur & teknik. Inden de konkrete observationer arbejdede de studerende fokuseret med skrivedidaktik, en forsker fra projektet introducerede holdene til projektet, og vi så et eksempel på et udfyldt observationsskema, de studerende også skulle benytte. De studerendes observationer bidrog som sekundær empiriproduktion til projektet og indgik desuden i de undervisningsforløb, som var tilrettelagt ved læreruddannelserne.

Vi vil i denne artikel kort gøre rede for de to undervisningsforløb på henholdsvis læreruddannelsen Zahle og læreruddannelsen Blaagaard/KDAS, hvor skrivedidaktikprojektet indgik. Dernæst vil vi forholde os samlet til de to undervisningsforløb og overveje, hvilke læringsmuligheder, de studerende bliver tilbudt gennem deltagelse i skrivedidaktikprojektet. Vi vil særligt beskæftige os med projektets mulighed for at bidrage til udvikling af de studerendes undersøgelseskompetencer, samt hvilke forståelser og refleksioner projektdeltagelsen tilbyder de studerende angående det danskfaglige indhold.

Vi vil dernæst overveje, hvad projektet får ud af, at de studerende deltager og forholde os til, hvilke gevinster læreruddannelsen generelt kan få ved, at de studerende deltager i forsknings- og udviklingsprojekter.

De konkrete forløb på læreruddannelsen Blaagaard/KDAS og Zahle

På læreruddannelsen Blaagaard/KDAS deltager et 1. årgangshold i projektet. De studerende specialiserer sig i dansk i indskolingen og på mellemtrinnet. De studerendes projektdeltagelse indgår i et forløb om faglig læsning og skrivning på mellemtrinnet. Vi beskæftiger os blandt andet med skrivningens betydning for læring i skolen, og med, hvordan faglige skrivestrategier kan støtte udvikling af eksempelvis elevernes ordforråd.

Holdet arbejder desuden med observation som metode som en del af et undersøgelseskompetenceforløb på 1. studieår. Inden de studerende konkret skal gennemføre observationer i mellemtrinsklasserne i Ishøj, har vi således gennem læreroplæg, diskussioner og øvelser arbejdet med observation som metode til videnproduktion og med styrker og begrænsninger ved denne metode. Til forløbet er knyttet et obligatorisk studieprodukt. De studerende skal i grupper skrive en ti siders opgave. Opgaven er styret af en problemformulering inden for rammerne af Ishøjprojektet. Opgaven skal inddrage og bearbejde empirisk materiale fra projektet (dvs. observationer og eventuelt indsamlede elevtekster) og skal desuden præsentere, begrunde og forholde sig kritisk til de metoder, der anvendes.

Det er vores vurdering, at der i deltagelsen i et projekt som dette er særlige læringsmæssige kvaliteter, som ikke findes i samme grad i praktikken

På læreruddannelsen Zahle deltager et 2. årgangshold i projektet. De studerende specialiserer sig i dansk i udskolingen, og det faglige fokus i det meste af semesteret er literacy og funktionel sprog-, skrive- og læseundervisning. De studerende læser teoretiske tekster, udformer og afprøver didaktiske øvelser, analyserer elevtekster og elevsprog og ser på læremidler til sprog, læse- og skriveundervisning. Holdets tilknytning til projektet om skivedidaktik giver os mulighed for at observere undervisning i skolen med et specifikt fokus: hvilke skriveaktiviteter kan vi observere i undervisningen i fire forskellige fag? Efter at de studerende har været ude på tre forskellige skoler i Ishøj kommune og observeret, undersøger vi observationerne for at udvikle vores blik for og forståelser af skriveundervisning i skolen.

At forholde sig undersøgende til undervisning og læring

I læreruddannelsen er de studerende oftest i kontakt med skolen i forbindelse med deres praktikker. Det er vores vurdering, at der i deltagelsen i et projekt som dette er særlige læringsmæssige kvaliteter, som ikke findes i samme grad i praktikken. I praktikken har de studerende ofte fokus på deres egen undervisning og på, hvor vidt de lykkes som undervisere. I dette projekt er de studerende til stede i skolen som observatører. De kan således forholde sig særligt opmærksomt iagttagende til delaspekter ved undervisningen og til elevernes læring i de fag, de observerer. En mulighed for at zoome ind og fokusere, der sjældent findes i praktik og lærerarbejde.

Som underviser i læreruddannelsen er mulighederne for at deltage i forsknings- og udviklingsprojekter skiftende, og de studerendes muligheder for at komme tæt på projekter og forskere/projektdeltagere kan være begrænsede. Både på Blaagaard/KDAS og på Zahle blev projektdeltagelsen sat i gang med et besøg af en af forskerne fra projektet. Efter vores vurdering er det en kvalitet i forhold til udviklingen af de studerendes undersøgelseskompetencer, at de som deltager i et forskningsprojekt får adgang til forskernes overvejelser over undersøgelsesspørgsmål og -metode og får lejlighed til at diskutere undersøgelsesdesignet med forskeren.

At få observationskompetence

I lighed med forskerne i projektet skal de studerende gennemføre observationer på 4. og 5. klassetrin med henblik på at undersøge den aktuelle skivedidaktiske praksis i dansk, matematik, historie og natur & teknik. De studerendes observationer bliver skemalagt i samarbejde med skolen, således at de observerer en lektion i hvert af de fire fag.

De studerende benytter samme observationskema som forskerne. Skemaet er meget enkelt bygget op, og de studerende skal i skemaet notere:

- Hvad sker der i timen?
- Hvordan sætter læreren skiveaktiviteter i gang?
- Hvordan arbejder eleverne sammen om skriftlige opgaver?
- Hvordan arbejder eleverne individuelt med skriftlige opgaver?

Skemaet lægger således op til, at alle typer af skrivehændelser i klasserummet kan registreres. Nederst i

skemaet har den studerende mulighed for at komme med egne kommentarer og refleksioner.

De studerende kombinerer ofte disse feltobservationer af skrivehændelserne med fotos af elevaktiviteter og elevprodukter.

Vi betragter det som betydningsfuldt for de studerendes læringsmuligheder, at der er etableret en sammenhæng mellem undervisningen på holdet og aktiviteterne i projektet

At observere vil sige at registrere det, man kan se og høre, uden at fortolke eller vurdere det, man ser eller hører. Det er svært. Blandt andet fordi vi i vores hverdagspraksis hele tiden fortolker og vurderer det, vi kommer ud for. Nedenstående citat stammer fra en opgave, som en af de deltagende studerende skriver i tilknytning til projektet:

Refleksionskrivningen i matematik er et eksempel på tænkeskrivning og er en rigtig fin aktivitet for dem, der deltager. Drengegruppen, som slet ikke var interesseret i at deltage i det skriftlige arbejde, men først og fremmest betragtede gruppearbejdet som en mulighed for at få kontakt med de andre elever, går glip af den læring der ligger i at sætte ord på deres viden.

Den studerende vurderer, at tænkeskrivningen i matematik er en fin aktivitet, og hun fortolker drengenes ageren som et udtryk for, at de ikke er interesseret i skriftligt arbejde, men har andre hensigter i gruppearbejdet. I forbindelse med arbejdet med observation som metode og den respons, de studerende får på deres opgaver, tager vi blandt andet dette op. Observationer giver os ikke adgang til at få viden om, hvad drengegruppen er interesseret i, og hvad den ikke er interesseret i. Hvis vi gerne vil have viden om dette, må vi benytte andre metoder, fx interview. Denne skelnen mellem observation, fortolkning og vurdering er grundlæggende, hvis de studerende skal udvikle deres undersøgelseskompetence og få øje på deres egne forforståelser og hurtige konklusioner. Projektdeltagelsen er en relevant og konkret sammenhæng at tage dette op i.

At fokusere og at få øje på en problemstilling

I læreruddannelsen inddrager vi naturligvis de studerendes praktikerfaringer i undervisningen. Disse erfa-

ringer stammer fra mange forskellige skoler, klassetrin og faglige forløb. Som deltagere i skriveidaktikprojektet har vi et anderledes fælles grundlag: vi deler i langt højere grad erfaringer, vi har alle observeret med det samme fokus. Vi (underviserne) har deltaget i nogle af observationerne på skolerne i Ishøj, og der er sammenhæng mellem undervisning på læreruddannelsen og projektet. De fælles observationserfaringer betyder, at vi i fællesskab kan indkredse og diskutere interessante problemstillinger, og vi har et fælles fundament til at se på vores observationer: hvad kan vi få øje på, hvordan kan vi analysere vores observationer, og hvad kan vi lære af dem? Vi betragter det som betydningsfuldt for de studerendes læringsmuligheder, at der er etableret en sammenhæng mellem undervisningen på holdet og aktiviteterne i projektet.

Efter de studerende har gennemført observationer på skolerne, sidder de sammen og ser de producerede observationsskemaer igennem, og ved det første gennemsyn springer det umiddelbart i øjnene, at det har været svært for rigtig mange at holde et skarpt fokus på skriveaktiviteter i observationerne. Vi diskuterer mulige årsager og kommer frem til at en væsentlig faktor er den kompleksitet, der findes i klasserummene, og som gør det til en stor udfordring at få øje på det væsentlige i et hav af mulige observationer. En efterfølgende samtale om dette giver anledning til mange refleksioner hos de studerende. Via deres praktikerfaringer og teoretisk litteratur læst i læreruddannelsen ved de studerende jo godt, at det forholder sig sådan, men gennem det fælles observationsfokus bliver det tydeligere for de studerende, hvor kompleks enhver undervisningssituation er. En studerende udtrykker det således: *Selv om jeg sad med observationsskemaets spørgsmål til at fastholde fokus, fik jeg hele tiden øje på alt muligt andet, og det er svært at observere uden hele tiden at vurdere lærerens gøren og laden.*

Det er med andre ord svært for en 2. års lærerstuderende at fokusere i kompleksiteten og at få øje på de interessante problemstillinger, der ligger i små detaljer i elevernes læringsmuligheder i klasserummet. Det er en af de gode grunde til, at arbejde med fokuserede observationer, at den kommende lærer skal blive dygtig til at se og undersøge praksis.

De studerende skal støttes i at se det interessante og i at se på undervisning med undersøgende briller

Gør dine elevers tekster bedre!

iSkriv.dk - genreskrivning, der styrker skriftligheden gennem dialog og tydelig struktur.



Inspireret af australsk genrepædagogik

Stilladserende temaportal

iSkriv.dk til mellemtrinnet stilladser elevernes læring. Først læser og analyserer de en genre, og dernæst planlægger og skriver de deres egen tekst. Undervejs støttes og vejledes eleverne af både læreren og sitet.

Samarbejde og dialog

Opgaverne i iSkriv.dk lægger op til pararbejde og mundtlig dialog eleverne imellem, inden den efterfølgende klassesamtale med læreren.



Gå ind på iSKRIV.dk og bestil et gratis prøveabonnement.

Alinea

EGMONT

alinea.dk · tlf.: 3369 4666

De studerendes projektdeltagelse giver dem mulighed for at forholde sig undersøgende til autentiske og aktuelle problemstillinger forankret i helt konkrete undervisnings- og læringsituationer i skolen. Det er i sig selv godt. Det er dog samtidig vores oplevelse, at det er vanskeligt for studerende – særligt i begyndelsen af studiet – at udpege og formulere, hvad der er interessant i den undervisning, som de observerer. Hvilken skrive-didaktisk problemstilling kan være interessant at undersøge nærmere, og hvad i den observerede undervisning kan bidrage til en spændende og undersøgende problemformulering i opgaven? De studerende skal støttes i at se det interessante og i at se på undervisning med undersøgende briller.

Eksempelvis observerer to studerende matematikundervisning i en 5. klasse. I undervisningen skal eleverne formulere forskellige udsagn om brøker på deres mobiletelefoner. Eleverne skal blandt andet komme med eksempler på brøker, skrive fagbegreber knyttet til brøker og komme med eksempler på anvendelse af brøker i hverdagen. Disse udsagn bliver formidlet til læreren, der samler udsagnene på en elektronisk tavle (se billede). Klassens viden om brøker danner efterfølgende udgangspunkt for en fælles klassesamtale.

En midtvejsfremlæggelse på 1. årgangsholdet og en vejledningssamtale bidrager til, at de studerende i deres opgave formulerer deres undersøgelsesfokus

således: *Hvad er potentialet for læring gennem skriftligheden hos eleverne ved brug af moderne teknologi i matematikundervisningen?*

De havde ikke umiddelbart set det interessante i brugen af mobiletelefoner som skrive- og kommunikationsredskab i undervisningen og bliver også overraskede over, at der i observationerne fra én matematiktime er materiale nok til en hel opgave. Det er der! Undersøgende arbejde kan være overraskende enkelt, og det er en akademisk dyd at kunne arbejde fokuseret og afgrænset for reelt at kunne undersøge det, man ønsker, grundigt.

At reflektere over literacy og skrive-didaktik

I det videre arbejde undersøger vi, hvad vi kan lære om skriveaktiviteter i undervisningen ud fra vores observationer. De studerende har arbejdet med at forstå, hvordan literacybegrebet kan være med til at rykke dansktimernes traditionelle opdeling af læse- skrive- og sprogundervisning til en mere samlet kommunikativ og funktionel indsats og til en bredere forståelse af den sprogdudvikling, der skal gøre den enkelte elev til en bevidst og kritisk sprogbruger. I denne sammenhæng bliver skriveprojektets fokus på skrive-didaktikken en kærkommen mulighed for at se på, hvordan og hvorvidt skrivning tænkes ind som en integreret del af



Elevudsagn om brøker fra matematikundervisning i en 5. klasse.

læringssituationerne i de enkelte fag og i de enkelte timer. Da holdet får set på hinandens observationer, springer det i øjnene, at skriveaktiviteter er mange ting og må forstås bredt: læreren skriver, eleverne skriver sammen og individuelt, der skrives på tavle, papir, opgaveark, computer, mobil og tablet og med vidt forskelligt fokus: fælles opsamling, notattagning, udfyldning af spørgeark, logbogs- og refleksionsskrivning og større opgaver. Det springer også i øjnene, at der i det store billede foregår færre skriveaktiviteter, end de studerende havde forventet inden de tog af sted. Der er en del af de observerede timer, hvor der er foregået meget lidt eller ingen skriveaktivitet. Holdet diskuterer, hvad der kan være årsagerne til dette, og vi tegner et kort over de mange måder, skrivning kan være en del af læringen på. De studerende er optaget af skrivningen som lærings- og refleksionsredskab, og får i materialet øje på, at den mest almindelige måde, der bliver arbejdet med skrivningen på i de observerede timer, er som redskab for noget andet, skrivningen selv bliver ikke italesat. Der er altså ikke så meget fokus på skriveaktiviteten og dens rammesætning, også selv om at de studerende har observeret elever, der har svært ved at bruge skrivningen funktionelt til at tage noter eller skrive svar på øvelser. En studerende reflekterer:

Vi så en klasse, der lavede tokolonnotater i historie, dvs. de skulle skrive fakta i én kolonne og deres egne spørgsmål til fakta i en anden kolonne, det må da være en god skriveaktivitet til læseforståelse. Men i vores observationer kan vi se, at det nok forbliver utydeligt for eleverne, hvorfor de skriver, og hvad der skal komme ud af det, og hvad det egentligt er de skal med den anden kolonne.

I dette citat overvejer den studerende læringsledelsens betydning for skriveaktiviteten: Hvis rammesætning og læringsmål er tydelig for eleven, kan udbyttet af en i øvrigt god skriveøvelse blive markant forringet.

At anvende teori

Flere af de studerende bliver under deres observationer optaget af elevernes skrive- og læreprocesser i forbindelse med gruppearbejde. I forbindelse med den opgaveskrivning, der knytter sig til projektdeltagelsen, når en af de studerende således frem til denne problemformulering:

På baggrund af to observationer vil jeg analysere de interaktionsmønstre, der finder sted, når eleverne i

grupperarbejdet skal producere en fælles tekst. Jeg vil gennem analysen forsøge at belyse hvilke muligheder, læreren og de enkelte elever har for at bidrage til skriveprocessen.

Det er svært at anvende teori til eksempelvis at analysere praksis, samtidig er det centralt i akademisk undersøgelsesarbejde at kunne det. Ovennævnte studerende beslutter sig for at undersøge, hvilke roller eleverne indtager i forhold til hinanden, når de i et gruppearbejde skal skrive tekst sammen. Den studerende udvælger fra sit observationsmateriale karakteristiske eksempler til nærmere analyse. Her er et eksempel fra kristendomsundervisningen i en 5. klasse:

Alma henvender sig til Viggo, som sidder med blyant og det tomme stykke karton A5ark foran sig: "Skriv: Budhisterne tror på, at man genfødes, hvis man har dårlig karma" (Hun læser op af sit kladdehæfte). "Hvis de har god karma, tror de, at de kommer i Nirvana". (Læreren forlader klasselokalet). Viggo siger de dikterede ord højt, da han skriver dem ned på planchen og siger efterfølgende: "Nu gider jeg ikke skrive mere. Du skriver" (han kigger på Alma). "Jeg gider ikke skrive – hvad skal jeg skrive?" (Viggo har rejst sig, Alma sætter sig på stolen ved planchen og lægger kladdehæftet foran sig og gør sig klar med blyanten). Alma siger: "Jeg skriver: De har et hjul med 8 eger, som symboliserer leveregler" (Det står ordret sådan i hendes kladdehæfte – hun skriver det ned på planchen)

Ved hjælp af Harré og van Langenhoves *Positioning theory*¹ kommer den studerende gennem en analyse frem til mønstre i de roller, eleverne indtager i forhold til hinanden, og hvilke roller der gør det muligt for hinanden at indtage. Afslutningsvis vurderer og diskuterer hun, hvad disse rollemønstre betyder for elevernes faglige udbytte.

Projektet viser sig også i andre sammenhænge at have potentiale i forhold til at reflektere over teoriernes forbindelse til praksis. Forholdet mellem det, vi har observeret, og den teori vi har læst om literacyundervisning, bliver interessant. Fx har vi læst Steve Graham, amerikansk forsker, der igennem en stor metaundersøgelse argumenterer for skrivning som en effektiv vej til læsning og læring. Graham opstiller 11 anbefalinger i prioriteret rækkefølge for skriveundervisning, der ifølge hans metaundersøgelse giver de bedste resultater. Disse anbefalinger, der før kunne synes noget abstrakte, kan nu bruges til at analysere vores observationer. Hvilke af anbefalingerne kan vi

se brugt i vores materiale? Hvilke kunne vi forestille os kunne gøre en positiv forskel i de konkrete situationer? Hvordan kan det fx være, at den tidligere nævnte skriveaktivitet med tokolonnotatet, som de studerende ikke umiddelbart kunne se den store gevinst ved, alligevel opfylder fire af Grahams 11 anbefalinger. I historieundervisningen skulle eleverne nemlig opliste det vigtigste i en faktatekst (Grahams anbefaling 2: Lad eleverne lave resumeer og sammendrag), eleverne skulle arbejde sammen om det (Grahams anbefaling 3: Brug samarbejdende skrivning), og eleverne skulle skrive ned, hvad de gerne ville spørge om i teksten (Grahams anbefaling 11: Brug skrivning som lærings- og refleksionsredskab). Desuden kunne man argumentere for, at selve aktiviteten at bruge et tokolonnotat er at give eleverne en skrivestrategi (Grahams anbefaling 1: Undervis i skrivestrategier)². Det er overraskende mange punkter, der kan analyseres frem fra den konkrete undervisningssituation. Det skulle jo kunne pege på en aktivitet med store læringsmuligheder, hvilket ikke var det umiddelbare første indtryk af den observerede situation. Betyder det, at de studerende skal blive dygtigere til at se nuanceret på deres observationer og gennemskue læringspotentialer i de enkelte skriveaktiviteter, eller betyder det snarere at de 11 punkter fra Graham ikke er særlig anvendelige til at forstå, hvad god literacyundervisning er? Det er sådanne metadiskussioner, vores observationer afstedkommer, og som vi opfatter som rigtig givtige i en læreruddannelsessammenhæng.

Videnudvikling på tværs

I skruvedidaktikprojektet har forskerne modtaget de studerendes observationsmateriale, og forskergruppen har kunnet bruge dette materiale som supplerende materiale og har dermed fået et bredere empirisk grundlag i undersøgelsen af skruvedidaktikken på mellemtrinnet i Ishøj.

Desuden har forskerne gennem møder med undervisere og studerende i læreruddannelsen, gennem deltagelse i undervisningen og gennem læsning af de studerendes skriftlige opgaver knyttet til projektet fået et indblik i læreruddannelsens arbejde med skruvedidaktik. Et indblik, der kan bidrage til Nationalt Videncenter for Læsnings overvejelser over, hvordan læreruddannelsens undervisning i skriftlighed kan udvikles og kvalificeres.

Yderligere er det på længere sigt interessant for alle parter, at de studerende er optaget af og kan

forholde sig til forskningsviden og – sidst men ikke mindst – som kommende dansklærere har et kendskab til National Videncenter for Læsning og centerets aktiviteter. Når de studerende bliver opmærksomme på centerets forskningsprojekter, tidsskrift, kurser, konferencer og hjemmeside, får de mulighed for at se et fagligt felt i stadig udvikling, og de får et sted at finde den nyeste viden inden for feltet.

Også fra læreruddannelsens perspektiv er der adskillige gode grunde til, at de studerendes deltagelse i forsknings- og udviklingsprojekter skal vægtes. Inddragelse af studerende i forsknings- og udviklingsprojekter (FoU) er en målsætning for UC'erne.

I UCC's politik for forskning og udvikling er det eksempelvis "... et erklæret mål, at studerende så vidt muligt inddrages eller tilknyttes igangværende FoU-aktiviteter mhp. at styrke uddannelsens videngrundlag og praksisrelevans"³⁴. Og videre i samme tekst: "Undervisere, videnmedarbejdere, forskere og studerende har en væsentlig opgave i at skabe udvikling i og for praksis, og denne udfordring tages op ved, at man i forskningsprogrammerne arbejder med at udvikle deltagende og involverende udviklings- og forskningsfora"⁵.

Det er vigtigt, at de studerende oplever deres fag og det faglige felt, de er ved at bevæge sig ind i, som et område i udvikling og forandring

I professionshøjskoleloven er der krav om forskningsbaseret: "En professionshøjskole skal sikre, at uddannelsernes videngrundlag er karakteriseret ved professions- og udviklingsbaseret, bl.a. gennem samarbejde med relevante forskningsinstitutioner"⁶. I denne sammenhæng er det oplagt at forholde sig til grader af studerendes deltagelse i forsknings- og udviklingsprojekter; fra forskningsinformerede studerende til forskningsdeltagende studerende. Den forskningsinformerede studerende møder forskningen, når underviseren præsenterer eget eller andres FoU-projekter som led i undervisningen; forskningsdeltagelse finder sted, når den studerende aktivt deltager i en til flere af forskningsprojektets faser: design, dataindsamling, bearbejdning af data og formidling af resultater.

Vi ser flere væsentlige potentialer for studenterinddragelse fra et læreruddannelsesperspektiv.



At se et fagligt felt i udvikling

Det er vigtigt, at de studerende oplever deres fag og det faglige felt, de er ved at bevæge sig ind i, som et område i udvikling og forandring. Hvad optager de faglige miljøer og forskningen lige nu; hvad er hot? Et fag som dansk er ikke et naturgivent fagligt felt, men et sammensurium af historiske, politiske og faglige diskurser i stadig forandring og til stadig diskussion. En væsentlig pointe ved at inddrage studerende i forskningsmæssig videnudvikling er det indblik, de studerende får i, hvad der optager forskere inden for området. Samtidig får de studerende at se, hvordan faget hele tiden må reflekteres og udvikles ud fra ny viden og nye forståelser. Sigmund Ongstad, norsk forsker i fagdidaktik, udtrykker det således: *i det øyeblikk didaktikk ikke bare blit noe isoleret som ligger utenfor faget eller fagkunnskapen, men noe dynamisk som virker inn på fagets hva, så siver det didaktiske in i 'faget' og tenderer mot å restrukturere eller omdefinere det.*⁷. Pointen er, at didaktisk tænkning kan influere grundlæggende på fagets begrundelser og fagets indholdsområder. Læse- og skriveområdet er i stadig bevægelse, og det kan de studerende få øje for ved selv at være med til at undersøge på en professionel måde, og se forskere, der gør det. En lærer skal jo kunne undersøge sin egen praksis for stadig at kunne udvikle den. Hvordan bliver man god til det? Bl.a. ved at omgås nogen, der professionelt undersøger det felt, de studerende bevæger sig i.

At indsamle empiri og studere i en forskningsbaseret uddannelse

Det har siden læreruddannelsen 2007 været et krav, at de studerende selv skal frembringe empiri til deres forskellige projekter i deres uddannelse. De skal lære at observere og undersøge problemstillinger i skolen og at analysere dem. Specielt i det afsluttende bachelorprojekt er empiriindsamling og behandling noget, der fylder. Det er svært at formulere præcise problemstillinger, at observere hensigtsmæssigt, og at spørge til materialet på en kvalificeret måde. Der er blevet arbejdet intenst med at kvalificere arbejdet, og på mange måder er de studerende blevet dygtige til at indsamle materiale ude fra skolerne og bruge det til deres projekter. Den store udfordring for mange er dog at finde givtige måder, hvorpå vi kan bearbejde det indsamlede materiale: Hvordan bliver vi klogere på det, vi har set og hvilke teoretiske indfaldsvinkler kan berige vores problemstilling? I dette arbejde har deltagelse i forskningsprojekter en væsentlig rolle at spille. Her kan de studerende se eksempler på, hvordan viden udvikles i fagene, selv være med til at

frembringe denne viden, få kontakt med forskere, der forsker i skolen, og læse resultater på forskningen efterfølgende. Man bliver en undersøgende, reflekteret praktiker af at undersøge og reflektere på et kvalificeret niveau. Det er en af grundene til, at sammenhængen mellem forskning, læreruddannelse og skolen skal styrkes.

Vi har grundlæggende behov for en videnskultur, som svækker på skellene mellem uddannelse, praksis, forskning, udvikling og teori, og som taler om videnudvikling som et fælles ærinde på tværs

Læreruddannelsen fornyes i disse år på mange områder: modulisering af uddannelsen, nye former for praksissamarbejde og kompetencemålsstyring med stort fokus på de studerendes færdigheder.

En tilbagevendende diskussion i forbindelse med læreruddannelsen er forholdet mellem teori og praksis.

Læreruddannelsen skal eksistere i en treklang mellem opdateret forskningsviden i undervisningsfag og pædagogiske fag samt afprøvning i og undersøgelse af skolevirkeligheden.

I disse perspektiver er det vigtigt for læreruddannelsen at være deltagere i projekter som skruvedidaktikprojektet. For os at se handler det blandt andet om at nedbryde dikotomierne mellem praksis, uddannelse og forskning.

Vi har grundlæggende behov for en videnskultur, som svækker på skellene mellem uddannelse, praksis, forskning, udvikling og teori, og som taler om videnudvikling som et fælles ærinde på tværs.

Når vi sammen og på tværs skal udvikle det faglige felt, kan en af de positive effekter blive, at vi også udvikler på vores forståelse af, hvad det vil sige at være studerende. De studerende skal ikke blot være nederst i læringsudviklingshierakiet og "bare" være studerende. Tilgangen kan nemlig være med til at svække de studerendes engagement, fordi den studerendes selvfølelse i forhold til feltet er meget lille: Det bliver først "rigtigt", når man er færdiguddannet. Vi taler i læreruddannelsen om, hvorvidt de studerende har en øget materiel og individualiseret tilgang til deres uddannelse. En udvikling hen i mod at flere studerende

deltager i forskning, praksisprojektet og lignende, kan bidrage til, at de studerende i højere grad kan opleve sig som en levende og deltagende del af en videnudvikling.

Litteraturliste

Fibæk Laursen, Per m. fl: Tango for to – teori og praksis i læreres professionsudvikling. Dafolo 2008

Frydensbjerg Elf og Peter Kaspersen (red.): Den nordiske skolen- fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morskålsfag. Novus forlag 2012

Heiman Hansen, Birgit: Fra Studenterinddragelse til studenterdeltagelse – at initiere projekter som en del af uddannelsen ved University College Lillebælt. UCL 2012 https://www.ucviden.dk/portal-uc/ files/11282769/Rapport_Fra_studenterinddragelse_til_studenterdeltagelse_Maj_2012.pdf

Ongstad, Sigmund: Fag og didaktikk i lærerutdanning – kundskap i grenseland. Universitetsforlaget 2006

Ongstad, Sigmund (red.) (2012): Nordisk Morskålsdidaktikk- forskning, felt og fag. Novus forlag 2012

-
- 1 Harré og van Langenhoves præsenteret hos Perregaard, B. (2003) *Må vi skrive på vores historie*. Akademisk.
 - 2 Steve Graham Et Dolores Perin: Writing Next – effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. 2006 (egen oversættelse og bearbejdning) <http://al-l4ed.org/wp-content/uploads/2006/10/WritingNext.pdf>
 - 3 POLITIK OG STRATEGI Forskning og Udvikling UCC 2013 -2015, afsnit 3.1.3. http://www.ucc.dk/public/dokumenter/UFEV/Enheden%20for%20udvikling%20og%20forskning/Politik%20og%20strategi_%20Forskning%20og%20udvikling%202013-2015.pdf
 - 4 Ibid. Afsnit 4
 - 5 Ongstad, Sigmund (2006): Fag og didaktikk i lærerutdanning – kundskap i grenseland. Universitetsforlaget
 - 6 Lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser. kap.2 stk 2 <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=25353>
 - 7 Ongstad, Sigmund (2006): *Fag og didaktikk i lærerutdanning – kundskap i grenseland*. Universitetsforlaget





INTERVIEW MED KIRSTEN THERKILDSSEN, DANSKLÆRER, VEJLEBROSKOLEN

KATRINE VILLARREAL VILLUMSEN, KOMMUNIKATIONSMEDARBEJDER,
NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING – PROFESSIONSHØJSKOLERNE

Du er med i Skrivedidaktikprojektet – hvordan oplever du det at være med i sådan et projekt?

Projektet er rigtig spændende, og jeg lærer rigtig meget af det, men det har naturligvis også været krævende. Jeg har ikke været lærer særlig længe, og i starten var jeg i tvivl om, hvordan jeg skulle arbejde med skrivning. Gennem projektet er jeg derfor blevet meget mere bevidst om det.

Hvordan arbejder du med skrivning i det fag, du underviser i?

Når vi arbejder med skrivning i dansk, har vi ofte materiale, som lægger op til det, men jeg er blevet meget mere bevidst om at modellere og være meget tydelig omkring skrivning. Jeg arbejder mere med at lave klassegennemgang på tavlen og være tydelig omkring, hvordan eleverne skal løse opgaven, så de kan se det visuelt, inden de går i gang.

Er du begyndt at arbejde med skriftlighed på nye måder i din 5. klasse, efter I er startet på projektet?

Jeg har talt både med klassens matematiklærer og historielærer om, hvad jeg arbejder med, og hvordan jeg gennemgår undervisningen. Jeg har vist dem de læsestrategier og notatteknikker, som jeg bruger i min undervisning, og det interessante er, at de andre faglærere nu faktisk bruger de samme metoder, selvom de underviser i nogle helt andre fag. Det ligger i danskfagets natur, at man skriver, men det har for mig været lettere at tage fat på litteraturundervisningen end bevidst at bruge skrivning. Projektet har derfor hjulpet mig rigtig godt på vej. Jeg oplever bestemt også en udvikling i elevernes skrivning. Da jeg overtog klassen som en 3. klasse for to år siden, oplevede jeg, at det tog dem enormt lang tid at skrive, hvor jeg nu, hvor de er nået til 5. klasse, kan se en fremgang, og hvordan de har meget lettere ved det.

Har du nogle ønsker til, hvordan lærerne kan samarbejde om skrivning fremover?

De andre faglærere og jeg har aftalt at arrangere et teammøde en gang om ugen, hvor vi snakker om det arbejde, vi laver i klassen, så vi hele tiden er sikre på, at vi taler samme sprog, og at vi anvender de samme metoder og modeller. Efter vi er blevet involveret i det her projekt, kan vi også se, at det giver enormt god mening at tale sammen om, hvad vi hver især er i gang med, og hvilke metoder vi hver især bruger. På den måde kan vi også understøtte hinandens undervisning.

SKOLEBESØG I BERKELEY – SKRIVNING I SKOLEN

LENE STORGAARD BROK, PROJEKTLEDER, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING – PROFESSIONSHØJSKOLERNE

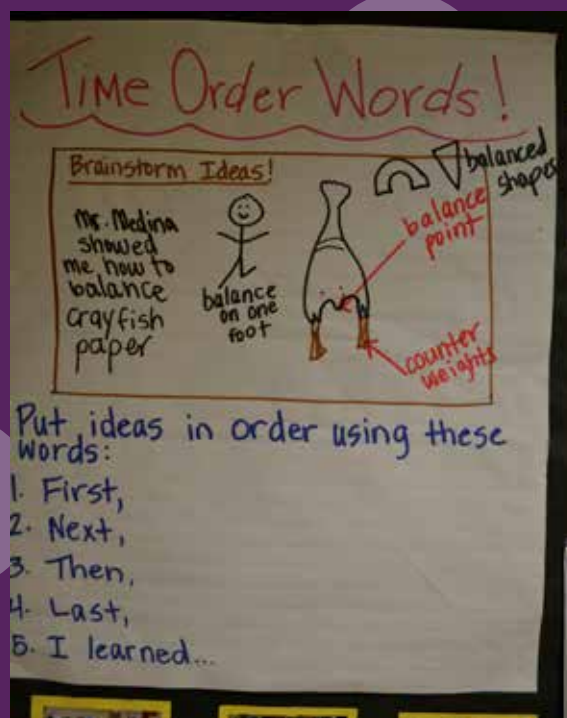
Forskergruppen fra projektet "Skruvedidaktik på mellemtinnet i alle fag" har besøgt The National Writing Project, University of California, Berkeley og har i den forbindelse været på to skolebesøg. Projektleder Lene Storgaard Brok fortæller her om besøget, og hvordan skrift og skrivning er en stærk del af skolernes kultur.

The National Writing Project (NWP) er et fagligt netværk af lærere og ledere, som arbejder med at udbrede viden om skriveundervisning. Netværket startede i 1974 ved the University of California, Berkeley og har siden spredt sig til 50 stater i USA. Netværket har hovedsæde i Berkeley, og forskergruppen fra projektet "Skruvedidaktik på mellemtinnet i alle fag" var på besøg i efteråret 2013.

Vi tog til NWP, fordi det er interessant for os, at det er lykkedes i USA at skabe et stærkt fokus på skrivningens potentiale for læring. Man arbejder i NWP med en teacher-teaching-teachers model, hvor lærere bliver udvalgt til at komme på et sommeruniversitet og der lærer af hinandens undervisning. Her deler man viden om skriveundervisning. Man fortæller om sin egen undervisning, diskuterer den med andre, får kritik på opgaver, ideer, forløb og aktiviteter, og så skriver man også selv. Viden om skrivning forgrener sig blandt lærerne, og i løbet af en sådan periode opbygges en didaktisk ekspertise og et repertoire af ideer, som lærerne bringer tilbage til egne skoler. Vi besøgte to skoler i Berkeley med lærere, der havde været på sommeruniversitet for fire-fem år siden, for at se, hvordan skrivning var flyttet ind på skolerne.

På skolebesøg

Det som slog mig mest ved de to skoler var den stærke stilladsering af læreprocesser, der blev synliggjort overalt. Der hang elevprodukter og plancher på skolens gange, ved skolens trapper, i alle klasserum, ved biblioteker og lærerværelser. Man havde det som om man blev undervist lige meget, hvor man kiggede hen. Lærerne var meget dygtige til at understøtte og anerkende elevernes skriftlige arbejde. De roste og spurgte ind til elevernes produkter, og det gjorde så også at eleverne var meget stolte af at vise deres arbejde frem.

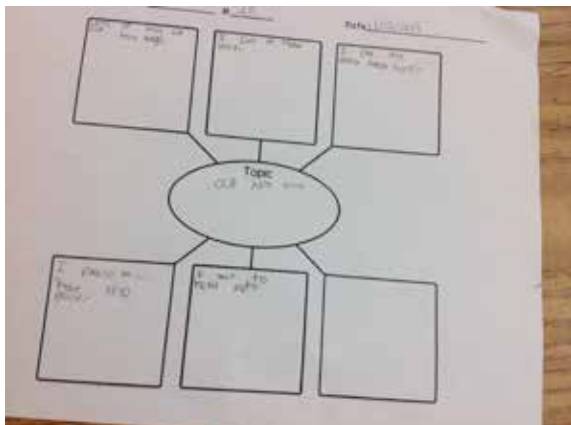


Planchen hang på en skolegang. Her undervises man i at præsentere en ide i sammenhængende form

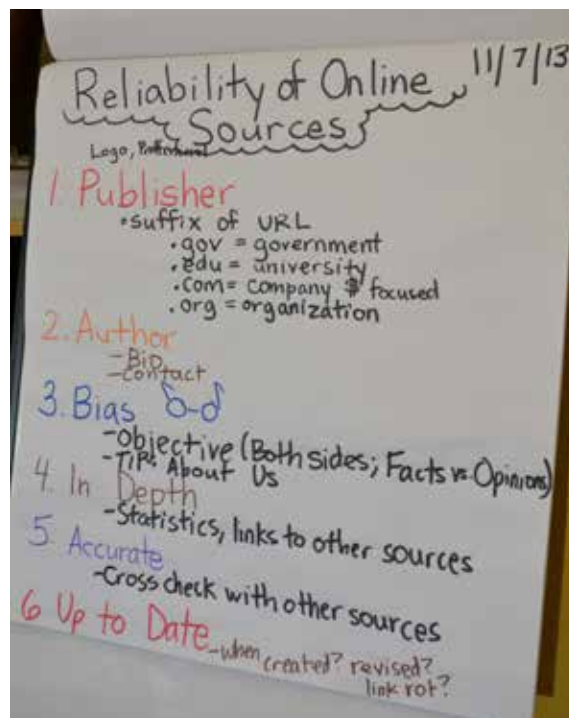


Elevprodukter bliver udstillet på skolens gange

Vi var på besøg i to 6. klasser. Her arbejdede de begge steder med faget "research", hvor eleverne skulle lære at forske. Lærerne underviste ved at give eleverne stilladser at hægte deres undersøgelser op på. De skulle finde et forskningsspørgsmål, finde søgeord, søge relevante kilder og begrunde deres kildevalg. De skulle tage noter og stille kritiske mods spørgsmål til de tekster, som de arbejdede med. De skulle skrive udkast til en rapport og arbejde med at formulere argumenter. Lærerne stilladserede dette arbejde gennem en "grid" (en skabelon/ et stillads) som eleverne skrev i på computeren, hvilket betød at alle elever fik støtte til at skrive deres egen projektopgave.



Her er et eksempel på "grids" – et skematisk opstillet værktøj som leder eleverne igennem undersøgelsesprocessen



Her er lærerens vejledning til eleverne i researchtimen. De lærer om reliabilitet og forskningsmetodik

De lærere, vi så undervise – og som vi også havde teamsamtaler med – var meget dygtige til at arbejde med læreprocesser. De støttede eleverne med spørgsmål, materialer og skabeloner, som kunne lede eleverne videre ind i fagenes stof. Det var helt tydeligt, at eleverne skulle skrive for at lære. De skulle selvfølgelig også skrive korrekt, og man anerkender orden og sproglig præcision, men det var primært det at man kunne skrive sig til viden, der var i fokus.

Klasselokalet er lærerens

En markant forskel fra danske skoler, og de to skoler, vi besøgte, var, at lærerne havde deres eget klasselokale og nærmest "boede" der. De fyldte klasserummet med fagstof som bøger, plancher, tegninger og regler.



Her underviser en lærer i læsning i 2. klasse, og på foto nr. 2 ses lærerens kateder



Lærerne arbejder med docucam. De skriver med, og eleverne kan se læreren arbejde på lærredet

Det var eleverne, der gik ud og ind af disse klasserum – som næsten kunne ligne stuer – og det havde den virkning, at lærerne tydeligvis var dem, der bestemte, og de var meget styrende for, hvad der foregik i undervisningen. Det var ikke elevernes klasserum, det var lærernes. Denne ordning gav lærerne en særlig autoritet. De var primært fagpersoner, og de talte om deres job som et job med høj status.

Dokucam – en teknologi der understøtter modellering

Når lærerne underviste og instruerede eleverne, gjorde lærerne altid selv det, som de forventede eleverne skulle gøre. De skrev selv, og de skrev sammen med eleverne. De brugte en teknologi: en dokucam – som er en elektronisk overhead – der kaster alt, hvad lærerne viser op på lærredet. Vi kender også den tek-

nologi her i Danmark, men den bliver sjældent brugt i vores folkeskoler. I stedet har man i Danmark valgt at indkøbe interaktive whiteboards, computere eller iPads til skolerne. Forskellen på teknologierne er, at en dokucam viser alt på lærredet, som man lægger under linsen. Lærerne kan arbejde meget impulsivt. De kan skrive i hånden, på papir, i lærebøger, på kopiark osv. De kan læse op fra en bog, som vises via dokucam. De kan koble computeren til, og de kan vise genstande. Alt forstørres på lærredet, og det er meget nemt for alle lærere og elever at se med. En dokucam er ikke en særlig teknisk teknologi, men som lærerne sagde i Berkeley, så havde den nærmest revolutioneret deres undervisning, fordi den understøtter en didaktik, hvor lærerne kan demonstrere for eleverne, hvad de skal gøre.

Hvis en lærer eksempelvis vil have eleverne til at skrive en historie, så viser lærerne først hvad hun forventer af eleverne, ved selv at skrive på en sådan historie. Hun modellerer sætninger og demonstrerer, hvordan man kan skrive tekst. Hun skriver, omskriver, reformulerer og viser, hvordan hun tænker over sine formuleringer, samtidig med at hun skærper indholdet. Hun går tæt på skriveprocessen, og læreren er på den måde meget tæt på elevernes skolearbejde, fordi de viser sig selv som skrivere, og demonstrerer skrivning af forskellige tekster. Lærerne går foran og afstemmer på den måde forventningerne til, hvad eleverne skal gøre. Det betyder, at alle elever er med i et fælles arbejde.

Jeg kan ikke ud fra vores besøg på de to skoler sige, om visse dygtige elever keder sig ved denne undervisning – det kunne man godt forestille sig – men jeg kan se, at de elever, der har svært ved at følge med, får hjælp af lærerne, fordi de har mulighed for at imitere lærerens måde at gøre arbejdet på. De får opgaverne beskrevet (mundtligt) og vist (skriftligt), og det giver dem større mulighed for at forstå, hvad opgaven går ud på.

Et par hovedindtryk

Hovedindtrykket efter vores besøg ved The National Writing Project og de to skoler i Berkeley er, at lærerne er eksperter i læreprocesser og har oparbejdet et stort stilladseringsmateriale: skabeloner, støttespørgsmål, tankekort, mindmap, portefolios osv, der kan hjælpe eleverne i skriveprocessen. Der skrives rigtig meget i undervisningen i disse skoler, og skolerne er stolte af at vise elevernes produkter frem. Der er en tydelig anerkendelse af, at her går man i skole for at

lære fag. Man er ekspert, stolt af sit skolearbejde og præsenterer det gerne for andre.

Hovedindtrykket er også, at lærerne er privatpraktiserende. De er alene ansvarlige for undervisningen og bestemmer, hvad der sker i klassen. Der er ikke afsat tid i lærernes arbejde til teamsamarbejde, og det er sjældent, at lærerne bruger hinandens ekspertise i undervisningen. De står alene med faget, undervisningen og eleverne. De underviser højest i to fag, og de underviser oftest kun på en eller to årgange. Det betyder, at de gentager deres undervisning igen og igen, og er derfor hjemme i det stof, de arbejder med. De er eksperter i de læreprocesser, der knytter sig til faget – og er meget alene med den opgave.

Alt hvad vi har set, og de indtryk vi har fået, kan bidrage til at diskutere skriveidaktik og skriveundervisning her i Danmark. Der er både national-kulturelle forskelle og skolekulturelle forskelle mellem Danmark og USA. Der er store forskelligheder på de systemer og formater, man bruger, og der er store organisatoriske forskelle. Vi får øje på forskellene og bliver samtidig inspireret til at lære af dem, og det arbejder vi videre med i skriveidaktikprojektet.



INTERVIEW MED RIKKE HARPSØE, HISTORIELÆRER, STRANDGÅRDSSKOLEN

KATRINE VILLARREAL VILLUMSEN, KOMMUNIKATIONSMEDARBEJDER,
NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING – PROFESSIONSHØJSKOLERNE

Du er med i Skrivedidaktikprojektet – hvordan oplever du det at være med i sådan et projekt?

Målet om et øget fokus på skrivedidaktik i undervisningen er meget aktuelt. Fokus har længe været på elevernes læsekompetencer, men i min optik hænger læsning og skrivning ofte sammen. Læsning og skrivning er desuden nogle af grundstenene i elevernes tilegnelse af viden og en forudsætning for læring på alle uddannelsesinstitutioner i dag. Det har derfor været interessant at diskutere, hvornår og hvordan skrivning fremmer læring, ligesom det har været interessant at få nogle perspektiver på de metoder, vi anvender.

Hvordan arbejder du med skrivning i det fag, du underviser i?

Historie er et stort fag med et lille timetal. Faget skal rumme meget, og der skal være plads til en bred kompetenceudvikling. Derfor anvender jeg skrivning varieret og med forskellige formål. Nogle gange er det genstand for læringsmålene, og andre gange er det understøttende for læringsmålene. Jeg har været inspireret af genrepædagogikkens læse-skrive-cirkel, hvorfra jeg har hentet skrivedidaktisk inspiration. Vi har arbejdet med alle cirkelns skrive-stadier "prepared for writing", "joint writing", "individual writing" og "independent writing" i varieret grad og med et positivt udbytte. Vi har for eksempel arbejdet med skrivning som et redskab, der skal være med til at fastholde og organisere den viden, vi får i undervisningen. Det har vi gjort gennem forskellige notatteknikker og tidslinjer. Det plejer eleverne at være særligt glade for og meget engagerede i.

Desuden har vi arbejdet med genfortælling og formidling ved at producere tegneserier. Vi har arbejdet med kildekritik ved at lave billedanalyser, hvor vi har skrevet og tegnet på kopier af kendte malerier. Vi har arbejdet med perspektiver og synsvinkler ved at skrive historiske personers dagbøger, og gennem leg har vi arbejdet med at skrive fag-ord og før-faglige ord, som til sidst er blevet til ordbøger.

Er du begyndt at arbejde med skriftlighed på nye måder i din 5. klasse, efter I er startet på projektet?

Min stilisering og modulering af en skriveopgave har ændret karakter. Arbejdet med synlige mål for året er blevet en fast del af undervisningen. Det samme er øvelsen "joint writing", som er en skriveopgave, hvor jeg i samarbejde med eleverne komponerer en tekst på tavlen, som de arbejder videre med. Det har været et rigtig godt og motiverende udgangspunkt for deres videre arbejde, at de har skabt en tekst i fællesskab med deres lærer og de andre elever. Særligt har denne proces skabt et medierende element og en tryk platform for de tosprogede elever, hvor vi kan tale om valg af ord, ordstilling og sætningskonstruktion.

Men tekstproduktion og undervisning i skrivning i historiefaget er også en udfordring, fordi vi i historie er underlagt en kanon, som begrænser os til nogle særlige emner, som vi skal igennem på et skoleår. Vi er derfor tvunget til at bevæge os lidt hurtigere igennem emnerne og ikke dvæle ved kompetenceudvikling, hvorimod de andre fag har friere rammer til at fastlægge deres pensum.

Kan du give et eksempel eller en konkret ide om skrivning i dit fag videre til andre lærere?

En ting, der har fungeret godt, er en øvelse, hvor jeg i plenum stiller eleverne et spørgsmål. De skriver derefter deres svar på en tavle og rækker tavlen op i vejret. På den måde får de lynhurtig respons, og det er ikke kun den samme elev, der hver gang rækker hånden op. I den her øvelse deltager alle, og alle svarer på et spørgsmål. Det kan godt være, de kigger på hinandens tavler, men det gør ikke noget, for på den måde får eleverne stadig læst og skrevet og skrevet om igen.

Har du nogle ønsker til, hvordan lærerne kan samarbejde om skrivning fremover?

Det kunne være givende at arbejde sammen om at skabe et fælles sprog om skrivning på tværs af fagene. Det kunne også være godt, hvis lærerne fik timer til at lave aktionslæring på området, og at skrivedidaktik for en periode var et fast punkt på dagsordenen til teammøderne, da jeg mener, det kræver et fælles sprog og en fælles viden, hvis eleverne skal kunne bruge deres skrivekompetencer som en ressource i alle fag.

SKRIVEKOMPETENCE I ET SKRIFTBÅRET SAMFUND

METTE BAK BJERREGAARD, CAND.PÆD.DIDAKTIK OG PROJEKTKONSULENT VED
NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING – PROFESSIONSHØJSKOLERNE

Artiklen indledes med en diskussion af, hvorfor der i de senere år er kommet et øget fokus på skrivning som en væsentlig læringsstrategi og middel til kommunikation. Herefter præsenteres og udfoldes en definition af skrivekompetence, som jeg har udviklet og defineret i mit kandidatspeciale (Bjerregaard 2013). Definitionen præsenteres i denne artikel i en forkortet og lettere bearbejdet udgave. Afslutningsvist bringes min definition af skrivekompetence i spil i forhold til *Projekt skrivedidaktik på mellemtrinnet i alle fag* for at kaste et blik på, hvorvidt den observerede undervisning understøtter udvikling af skrivekompetence som beskrevet.

Samfundets større krav til skrivekompetence har sat fokus på skrivning i skolen

Der er i disse år stort fokus på skrivning og skriveudvikling i skolen. Men hvorfor er det egentlig, at fokus har flyttet sig fra at være meget entydigt på læsning og læseudvikling til nu også at fokusere på skrivning og skriveudvikling?

Den norske uddannelsesforsker Synnøve Matre's bud på årsagen er, at der i dagens samfund stilles både højere og mere omfattende krav til borgernes skrivekompetence såvel i uddannelsessammenhæng som i fritids- og arbejdsliv.

"skriftleg kommunikasjon er blitt ein nøkkelkompetanse i dagens samfunn. Informasjons- og kommunikasjonsteknologien har mykje av æra for det. Skrivning har overtatt i mange kommunikasjonssituasjonar der ein før brukte munnleg språk. Det bliver skrive meir enn nokon gong før, både fagleg og privat, i utdanning og

arbeidsliv. Vi sender e-post og SMS, skriv instruksjonar og rapportar, deltar i nettdiskusjonar og chatgrupper – for å nemna noko. Samstundes har mange av dei mulighetene som ligg i skrift til å lagra, sortera, vurdere og vidareutvikla kunnskap, ført til at skrivning fram står som ein vesentleg kunnskapsstrategi og innovasjonsstrategi. Skrivning er blitt viktig i alle fag – og i dei aller fleste arbeidssituasjonar. Skrivning har fått ein sterk oppsving – og det har skjedd fort!" (Matre, 2006:9).

Dansklæreren har traditionelt haft ansvaret for at lære eleverne at skrive, men nu hvor skriften ikke kun anses som middel til kommunikation, men også i høj grad som redskab til læring, melder der sig et behov for, at eleverne lærer at skrive i alle fag og i mange forskellige situationer med en bred vifte af skriveformål

Samfundets krav til skrivekompetence tydeliggøres også i en etnografisk undersøgelse af brugen af skriftsprog i arbejdslivet, udført af den svenske professor Anna-Marlin Karlsson. Igennem en længere periode har Karlsson og hendes kolleger undersøgt, hvorledes blandt andet lastbilchauffører, tømrere, plejehjemsassistenter og butiksekspedienter anvender skriftsproget i deres arbejde. Undersøgelsen viser, at skriftsproget er en væsentlig del af arbejdsdagen, også i de erhverv der traditionelt opfattes som "skriftløse", og de tekster, som læses og skrives, kræver ofte specielle kompetencer (Karlsson, 2006:7).

Skriftens ændrede status i samfundet er en udfordring for skolen. Dansklæreren har traditionelt haft ansvaret for at lære eleverne at skrive, men nu hvor skriften ikke kun anses som middel til kommunikation men

også i høj grad som redskab til læring, melder der sig et behov for, at eleverne lærer at skrive i alle fag og i mange forskellige situationer med en bred vifte af skriveformål. Men hvordan håndteres udviklingen af elevernes skrivekompetence i folkeskolen, og hvad betyder det egentlig at have skrivekompetence?

Skrivekompetence – et bud på en definition

Skrivekompetence er et komplekst fænomen, og udviklingen af skrivekompetence kan ikke reduceres til én generel proces, ligesom skrivekompetence ikke bør opfattes som en kompetence, der tilegnes én gang for alle og derefter kan tages i brug ubesværet i nye sammenhænge (Smidt 2010). Skrivekompetencen udvikles løbende gennem hele livet og i mange forskellige situationer, men en del af dette arbejde bør grundlægges i skolen.

Skrivekompetence er et komplekst fænomen, og udviklingen af skrivekompetence kan ikke reduceres til én generel proces, ligesom skrivekompetence ikke bør opfattes som en kompetence, der tilegnes én gang for alle og derefter kan tages i brug ubesværet i nye sammenhænge

At kunne skrive er mere og andet end blot en generel motorisk færdighed, og skrivning defineres derfor i denne artikel som en kompetence. For at kunne definere begrebet skrivekompetence er det en forudsætning at præcisere, hvad der forstås med skrivning. Skrivning er et middel til kommunikation og redskab til erkendelse, der indebærer at kunne skabe meninger og erkendelse med skrift i mange forskellige kontekster i uddannelsessammenhæng såvel som i fritids- og arbejdsliv. Skrivning er således en handling, der kræver mere end blot motorisk færdighed og viden om ortografi, tegnsætning, ordforråd, grammatik og tekststruktur. Skrivehandlingen kræver i høj grad sociokulturelle og kognitive kompetencer.

Anvendelsen af kompetencebegrebet bygger i denne artikel på forståelsen af begrebet som præsenteret af Bundsgaard m.fl.:

"Kompetence er at vide hvad der skal til, og kunne håndtere udfordringerne i en given situation, såvel kropsligt, som kognitivt og følelsesmæssigt, og at ville

håndtere disse udfordringer (dvs. at have kræfterne til det (energi), synes det er væsentligt (motivation) og godt (etik))." (Bundsgaard m.fl., 2009:13).

Forståelsen af kompetencebegrebet, som præsenteret i citatet ovenfor, bygger på et udredningsarbejde udført af forskergruppen DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), nedsat af OECD omkring år 2000. Kognitive færdigheder og besiddelse af viden udgør, som det fremgår af definitionen, ikke kompetencen alene. At kunne udføre praktiske aktiviteter og have de holdninger, som udgør forudsætningen for at kunne og ville udføre aktiviteten, er ligeledes en væsentlig del af kompetencen. Følelser i form af fx behag, glæde og tryk ved aktiviteterne samt værdier, etik og motivation følger sig til holdningerne. I bred forstand kan det at have kompetence siges at være menneskets evne til at håndtere udfordringer i en given situation – "at vide, kunne og ville" (Bundsgaard m.fl., 2009).

Skriverens forhandlinger med sig selv foregår ikke i en lineær proces. Der er snarere tale om en rekursiv proces, hvor skriveren gentagne gange skal tage stilling til betydningen af elementernes placering i teksten – hver gang dog med udgangspunkt i den nyeste version af teksten

Med udgangspunkt i ovenstående forståelse af henholdsvis skrivning og kompetencebegrebet er nedenstående definition mit bud på en definition af skrivekompetence:

Skrivekompetence er kompetencen til at komponere en tekst med et skriveformål for øje, med udgangspunkt i en forestilling om skrivesituationen, forståelse af og evnen til at håndtere den kognitive og sociale skriveproces i relation til skrivningens funktion, samt evnen til at håndtere teknologier til at producere tegn med.

I de følgende afsnit udfoldes de understregede dele af definitionen, hvor det er relevant diskuteres de fremhævede dele af definitionen ind i en skolekontekst.

At komponere en tekst

Det er specielt ordet *komponere*, der er centralt i denne sætning. Det signalerer, at der er tale om en produktiv og kreativ proces, hvor teksten skabes gennem skriverens forhandling med sig selv om elementers udarbejdelse og placering i teksten i forhold til at skabe mening gennem teksten.

Elementerne er både bogstaver, der sættes sammen til ord, ord der sættes sammen til sætninger, tekstafsnit der udarbejdes og sættes sammen med tekstafsnit og i mange tilfælde også elementer, der ikke består af bogstaver men fx billeder af forskellig slags. Sammensætningen af elementerne er en

kreativ proces, hvor den kompetente skriver aktivt foretager en række valg om elementernes placering i teksten i forhold til den kontekst, teksten komponeres i, og det budskab som skriveren ønsker at kommunikere med sin tekst (Andrews og Smith 2011).

Skriverens forhandlinger med sig selv foregår ikke i en lineær proces. Der er snarere tale om en rekursiv proces, hvor skriveren gentagne gange skal tage stilling til betydningen af elementernes placering i teksten – hver gang dog med udgangspunkt i den nyeste version af teksten.



Ved at anvende ordet *komponere* signaleres der, at det at skrive ikke kun handler om slutproduktet men i lige så høj grad om den proces, der ligger forud for den færdige tekst med dens budskab. Samtidig signaleres der, at det at skrive ikke er et system, der blot skal læres en gang for alle, men at skrivning handler om at skabe mening gennem det skriftlige sprog i mange sammenhænge.

Skriveformål

En del af at have skrivekompetence er, at skriveren er bevidst om og forholder sig til, hvad han vil opnå ved

at skrive en tekst. Skriveforskningen viser, at dette ofte er et overset element i skriveundervisningen (Appleby og Langer 2013, Smidt, Solheim og Aasen (red.) 2011). Eleverne er ofte ikke blevet gjort opmærksomme på/eller bedt om at reflektere over skriveformål. Dette betyder, at mange elever (bevidst/eller ubevidst) skriver ud fra det entydigt strategiske skriveformål *at få en god karakter* eller *at tilfredsstille læreren*.

Men et sådant skriveformål er ikke fordrende for hverken udvikling af skrivekompetence eller i forhold til at komponere tekster. Bevidstheden om skriveformålet er også afgørende i forhold til, hvilken genre der vælges



til at kommunikere tekstens budskab og ikke mindst den sprogbrug, der anvendes.

Skrivesituationen

Skrivesituationen handler blandt andet om modtagerforholdet i teksten. Enhver tekst kan ses som en kommunikationssituation, hvad enten skriveren skriver til sig selv i forbindelse med skrivning som læringsstrategi, eller om skriveren skriver for at formidle et fagligt eller socialt indhold. Skriveren skal kunne komponere teksten, så den passer til modtageren og dennes forudsætninger, interesser etc. I skolesammenhænge er forståelsen og håndteringen af skrivesituationen en af de store udfordringer.

Når vi skriver uden for en skolesammenhæng, har teksterne som oftest et klart defineret formål. Teksterne skrives, fordi vi har brug for at kommunikere med andre på skrift, for at fastholde viden eller udvikle ny viden fx i forbindelse med arbejdsopgaver. Hvad enten vi skriver en klage over en togbøde, en sms eller en redegørelse om affaldshåndtering i kommunen, så er der tale om tekster med et reelt kommunikativt indhold henvendt til en autentisk læser. I skolesammenhæng skriver eleverne ofte uden viden om, hvem de kommunikerer med – ud over at de måske kan gætte sig til, at det er læreren der er modtageren, og at lærerens intention er at evaluere og ikke mindst vurdere på elevernes skriftlige formåen. Udfordringen med komponering af tekster i skolesammenhæng "er at undgå, at de ender som såkaldte "tomgangstekster": tekster der ikke kommer ud af flækken og ikke møder en læser" (Kvithyld og Aasen 2013).

Den kognitive skriveproces

Den kognitive side af skriveprocessen er den mest komplekse og selvfølgelig den mest vanskelige at undersøge. I 80'erne lavede et hold amerikanske forskere (Flower og Hayes 1981) de såkaldte protokolanalyser, hvor de bad dygtige skrivere om at tænke højt, mens de skrev. Disse forskningsforsøg har været meget udsældte for blandt andet at være kontekstafhængige og kunstige, men alligevel har de givet meget nyttig viden om, hvilke processer der foregår i hjernen på en dygtig skriver. Mangfoldigheden af de kognitive processer involveret i skrivning omfatter blandt andet processer som: Idédannelse relateret til evnen til at skabe originale og kreative ideer, pragmatisk bevidsthed og bevidsthed om modtagerforhold med henblik på at målrette teksten til modtager, syntaktisk bevidsthed i forhold til produktionen

af en grammatisk korrekt tekst, teknisk korrekthed relateret til fx stavning og bevidsthed om forskellige aspekter som fx genre. Det er således nogle af de kognitive processer, som skriveren skal udvikle en forståelse af og evne til at håndtere (Dysthe 2005, Flower og Hayes 1981).

Den sociale skriveproces

Skrivehandlingen betragtes ikke udelukkende som en individuel handling, men i høj grad også som en social handling.

En side af den sociale skriveproces drejer sig om skriverens efterspørgsel af respons hos omgivelserne i forhold til at nå sit mål om at komponere en tekst med et specifikt skriveformål. Skriveren bliver i løbet af skriveprocessen ofte blind overfor egne fejl og mangler, og samtidig kan det være svært at få øje på de stærke sider såvel som udviklingspotentialer i egen tekst (Dysthe 2005). Der er således gode grunde til at mange skrivere efterspørger en læsers reaktion på teksten. Responsen kan foregå på indholds niveau såvel som formniveau, alt efter hvor i skriveprocessen skriveren er. Gennem denne respons får skriveren en indsigt i læserens forståelse af den manifesterede tekst. Denne indsigt kan, hvis skriveren evner at håndtere den, føre til en forbedring af den endelige version af den manifesterede tekst. Evnen til at efterspørge, modtage og give respons i forhold til at udvikle egne og andres tekster er således en del af den sociale skriveproces.

En anden side af den sociale skriveproces drejer sig om de situationer, hvor flere skrivere skriver sammen, hvilket ofte foregår i både uddannelsessammenhæng, arbejdsliv og fritidsliv. At skrive sammen er en udfordrende proces, idet der foregår en konstant forhandling mellem skriverne om, hvad der skal skrives, og hvordan det skrevne forholder sig til formålet med skrivningen (Perregaard 2003). Men samtidig med at det er en udfordrende proces, er det også en givende proces, idet man som skriver får skærpet sin skrivning gennem dialog med en anden skriver. Skrivernes motivation for at skrive er afgørende for, om den sociale skriveproces fungerer i samskrivningssituationer (Perregaard 2003).

En tredje side af den sociale skriveproces handler om de situationer, hvor skriveren skriver på vegne af andre, fx som medarbejder i en virksomhed eller som ghostwriter. I begge tilfælde får skriveren ikke sit navn nævnt i forbindelse med den manifesterede tekst.

Skrivningens funktion

Den norske professor Olga Dysthe definerer skrivning således:

"Skrivning gør tankerne synlige. Skrivning gør det praktisk muligt at holde rede på tankerne, finde dem frem igen og følge udviklingen af dem. Ved at gå tilbage til det, der er skrevet, kan vi omformulere planer, opdage nye net af associationer og komme videre i tænkningen. Skrivning hjælper os både til at få øje på nye sammenhænge og til at afsløre mangel på sammenhæng og forståelse. Skrivning fører til dybdelæring i stedet for overfladisk læring og hjælper os til at tilegne os fagstoffet. Skrivning kan føre til ny erkendelse og indsigt. Skrivning er altså en vigtig læringsstrategi." (Dysthe, 2001)

Dysthes citat sammenholdt med Matres citat (indledningsvis i denne artikel) peger på skriftens to centrale funktioner – nemlig som middel til kommunikation i faglige og sociale sammenhænge samt som en vigtig læringsstrategi. Det er centralt at holde disse to funktioner for øje, da både den kognitive skrivekompetence og den sociale skrivekompetence, som gennemgået ovenfor, vil variere i forhold til skriftens funktion.

At håndtere teknologier til at producere tegn med

Diskussionen om, hvorvidt eleverne bliver bedre skrivere ved at skrive i hånden kontra at skrive på computer, skal ikke tages op her. Umiddelbart findes der ingen belæg for, at eleverne skulle blive bedre skrivere, hvis de skriver deres tekster ved hjælp af pen og papir.

Det, der er væsentligt i denne sammenhæng er, at den teknologi, som bruges (uanset om det er en digital eller ikke) er automatiseret. Hvis eleverne skal bruge meget energi på at forme bogstaverne i hånden eller for den sags skyld finde bogstaverne på tastaturet, så optager det plads for den kognitive del af skriveprocessen – al energi bruges på at få produceret tegn, hvilket ikke er hensigtsmæssigt. Det skal dog fremhæves, at i forhold til revidering og bearbejdning af tekster, så er den digitale teknologi langt at foretrække. Det kan være overordentligt svært at få elever til at slette, omskrive eller gennemarbejde tekster, der er skrevet i hånden. Redigering af tekster kræver meget mere energi, når det skal foregå i hånden, og elever yder ofte modstand mod at foretage redigeringer af tekster skrevet i hånden (Appleby og Langer 2013)

Ved anvendelse af digitale teknologier er det ligeledes centralt at kunne håndtere de muligheder, som de forskellige teknologier indeholder i forhold til komponering af tekster.

Bud på skrivekompetence set i forhold til projekt *Skrivedidaktik på mellemtrinnet*

Definitionen og udfoldelsen af begrebet skrivekompetence har taget udgangspunkt i et sociokulturelt perspektiv, da deltagelse i nutidens samfund stiller krav til borgerne om at kunne udtrykke sig og lære gennem skrift i forskellige situationer i fritidsliv, arbejdsliv og ikke mindst i uddannelsessituationer.

Skrivekompetence er, som det fremgår, et sammensat og komplekst begreb, og udviklingen af skrivekompetence kan ikke reduceres til én generel proces. Udviklingen af skrivekompetence foregår hele livet og i mange forskellige situationer, og en del af arbejdet med udviklingen af skrivekompetencen skal grundlægges i skolen.

I det følgende afsnit bringes min definition af skrivekompetence i spil i forhold til *Projekt skivedidaktik på mellemtrinnet i alle fag* for at kaste et blik på, hvorvidt den observerede undervisning understøtter udvikling af skrivekompetence. Det skal pointeres, at denne artikel er skrevet med udgangspunkt i den indledende observationsundersøgelse foretaget i efteråret 2012 og foråret 2013 og afspejler derfor ikke den skriveundervisningen, vi i skrivende stund observerer i forbindelse med interventionsperioden.

Vores indledende undersøgelse i projekt *Skrivedidaktik på mellemtrinnet* viser, at der skrives i alle fag, men at der er stor variation i, hvor meget eleverne skriver. Fragmenteret skrivning i form af forskellige typer af kortsvarstekster er rigt repræsenteret i undervisningen i de observerede fag. Eksempler på kortsvarstekster er svar på spørgsmål (herunder også regneopgaver), udfyldningsopgaver og noter. Den fragmenterede skrivning i produktion af kortsvarstekster understøtter ikke i sig selv elevernes udvikling hen mod at kunne komponere tekster, der har et kommunikativt eller erkendelsesmæssigt formål for øje. Kortsvarstekster er primært skrevet som led i en læringsproces (Solheim, Larsen og Torvant 2010), men dette er ikke altid tydeligt for eleverne, da dette formål ofte er implicit i undervisningen og derfor ikke italesættes.

I den observerede undervisning skrives der også

sammenhængende tekst i form af fx beskrivelser af dyr, personlige fortællinger og beretninger. I denne forbindelse viser det sig, at skriveformålet ikke altid er tydelig for eleverne, hvilket udgør en udfordring for elevernes mulighed for at udvikle kompetence til at komponere en tekst. Den manglende viden om skriveformålet bevirker, at eleverne mangler et pejlemærke, og der er risiko for, at de komponerer deres tekster ud fra, hvad det er, de tror, læreren forventer, frem for at komponere teksten med udgangspunkt i et budskab.

Vi har i observationsperioderne ikke foretaget strukturerede interviews med eleverne, men har i flere tilfælde haft uformelle samtaler med eleverne. Igennem disse samtaler og observation af elevernes handlinger tegnes et billede af, at eleverne generelt ikke er bevidste om deres egen skriveproces. Det betyder ikke, at der ikke undervises i forskellige dele af skriveprocessen, men ofte italesættes elevernes egne skriveprocesser ikke i forhold til de enkelte skriveaktiviteter, og undervisningen bliver derfor implicit. Som et eksempel kan nævnes arbejdet med idéudvikling. Der er ikke observeret eksplicit undervisning i eller samtalt om, hvordan og hvorfor fx kortsvarstekster som mindmaps og lister med ord kunne være relevante i skriveprocessen. Det betyder ikke, at eleverne ikke har lavet fx mindmaps og brainstorm, men det er observeret, at disse ikke er blevet bragt i anvendelse i forbindelse med det efterfølgende skrivearbejde, hvilket tyder på manglende bevidsthed hos eleverne om skriveprocessen.

I den indledende undersøgelse ser vi mange situationer, hvor eleverne skriver sammen. Der er ikke observeret eksplicit undervisning i, hvordan sådanne situationer kan håndteres, men alligevel fungerer samskrivningen i mange tilfælde. I de tilfælde, hvor samskrivningsprocessen bryder sammen, fokuserer lærerne primært på social opdragelse og i mindre grad på genetablering af den nedbrudte skriveproces.

Der er stor variation i klasserne i forhold til, hvor meget eleverne efterspørger respons hos læreren og hos hinanden. Flere lærere giver udtryk for, at responsgivning er en tidskrævende og svær proces, og at eleverne i mange tilfælde får meget lidt ud af denne responsgivning.

I forhold til elevernes håndtering af teknologier til at producere tegn med, så er der observeret situationer, hvor lærerne underviser og/eller vejleder eleverne enkeltvis eller i grupper i, hvorvidt deres håndskrift er hensigtsmæssig eller ej samt enkelte funktioner i tekstbehandlingsprogrammer.

I det empiriske materiale fra vores indledende undersøgelse er der dog mange eksempler på skriveundervisning, som med små justeringer kan udvikle sig til at blive skriveundervisning, der i langt højere grad understøtter elevernes udvikling af skrivekompetence som defineret i denne artikel

Med udgangspunkt i ovenstående blik på den observerede undervisning vil jeg mene, at den største udfordring for den observerede skriveundervisning i forhold til understøttelse af elevernes udvikling af skrivekompetence er, at den på mange områder er implicit og dermed ikke italesat. Dette er ikke specielt for skriveundervisningen i Ishøj, mange lærere vil formodentlig kunne nikke genkendende til nogle af udfordringerne. Forklaringen på den implicite skriveundervisning kan blandt andet findes i skriftens traditionelle plads som "stedbarn" til læsning. Som skrevet i indledningen har der i mange år næsten udelukkende været fokus på elevernes læseudvikling, og udvikling af skrivekompetence har fyldt meget lidt i debatten.

En anden udfordring for skriveundervisningen er, at der ikke eksplicit undervises i skrivning som læringsstrategi, da undervisningen tenderer til at være mere fokuseret på produkt og mindre på proces. En del af forklaringen på dette kan formodentlig findes i det faktum, at der har været en lang tradition for, at elevernes skrivning tjente til lærerens evaluering og vurdering af elevernes faglige standpunkt. Og folkeskolens skriftlige prøver tjener stadig dette formål.

I det empiriske materiale fra vores indledende undersøgelse er der dog mange eksempler på skriveundervisning, som med små justeringer kan udvikle sig til at blive skriveundervisning, der i langt højere grad understøtter elevernes udvikling af skrivekompetence som defineret i denne artikel.

Afslutningsvist skal peges på, at selv kompetente skrivere giver udtryk for, at skrivning er en udfordrende proces, hvilket nok mest af alt skyldes den store mængde af uvished, der er indlejret 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 forestilles sig, at skriveundervisningen er en udfordrende sag for lærere i alle fag. Det er derfor en væsentlig pointe, at der er et stort behov for udvikling og beskrivelse af en tidssvarende skriveidaktik, der kan danne grundlag for lærernes arbejde med at forberede, gennemføre og evaluere en skriveundervisning, der muliggør, at eleverne lærer at skrive og skriver for at lære.

Kildehenvisning

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

Appleby og Langer (2013): *Writing Instruction that works*. New York, Teachers College Press og Berkeley, National Writing Project.

Bjerregaard, Mette Bak (2013): Skrivekompetence – en analyse af skrivekultur med fokus på instruktionsituationer og læringsaktiviteter i sociokulturelt perspektiv. DPU: Upubliceret speciale.

Bundsgaard, Jeppe m.fl. (2009): *Kompetencer i dansk*. København, Gyldendal

Dysthe, Olga (2001): *Skrive for at lære – faglig skrivning i de videregående uddannelser*. Århus, Forlaget Klim.

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

Flower, Linda og Hayes, John R. (1981): "A Cognitive Process Theory of Writing." I: *Review of Educational Research*. Vol. 32, nr. 4. S. 365-387

Karlsson, Anna-Malin (2006): *En arbetsdag i skriftsamhället, Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Stockholm, Språkrådet og Norstedts Akademiska Förlag.

Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen (2013) " Fem teser om funktionel respons" I: *På sporet af god skriveundervisning – en bog for lærere i alle fag*. Aarhus, Forlaget KLIM

Matre, Synnøve (2006): *Udfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim, Tapir Akademisk Forlag.

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

Perregaard, Bettina (2003): *Må vi skrive på vores historie? Børns organisering og udnyttelse af skriftsprog*. København, Akademisk Forlag A/S.

Smidt, Jon red (2010): *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim, Tapir Akademisk Forlag.

Smidt, Jon red (2013) "10 teser om skrivning i alle fag" I: *På sporet af god skriveundervisning – en bog for lærere i alle fag*. Aarhus, Forlaget KLIM

Solheim, Randi, Larsen, Ann Sylvi og Torvant, Anne Charlotte (2010): "Skrivekultur på mellomtrinnet – tre dømme." I: Jon Smidt (red.): *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim, Tapir Akademisk Forlag.



FEM PRINSIPPER FOR GOD SKRIVEOPPLÆRING

TRUDE KRINGSTAD OG TRYGVE KVITHYLD, RÅDGIVERE VED NASJONALT SENTER FOR SKRIVEOPPLÆRING OG SKRIVEFORSKING

Det er et paradoks at det mediet elever bruker for å vise kunnskap og kompetanse i skolehverdagen så vel som på eksamen, ofte blir tatt for gitt i skolen. Når elever skal vise hva de har lært, skjer dette alltid gjennom språklig formidling; det kan være muntlig, men ofte viser elevene kunnskap gjennom det som på fagspråk kalles skriftlig mediering. Spissformulert kan vi si det slik: Vi tror vi måler elevenes kunnskaper, men i realiteten måler vi elevenes evne til å uttrykke denne kunnskapen gjennom skrift.

Hva er sammenhengen mellom skriving og kunnskapsutvikling? La oss utdype dette spørsmålet ved å vise til to eksempler. Først: Ved New Dorp High School på Staten Island i USA hadde de prøvd alt for å bedre elevenes resultater på skolen. De hadde investert i ny undervisningsteknologi, satset på skolefritidsordninger, satset på hardcore kunnskapsformidling, ja til og med skiftet ut de lærerne som de mente ikke fungerte. Likevel fortsatte skolen å være en av de lavest presterende skolene i USA. Rektor gjorde et siste forsøk å finne ut hva som var den *egentlige* årsaken til de dårlige resultatene, og hun kom på sporet av en mulig årsak: dårlige skriveferdigheter. Det viste seg at elevene ved New Dorp High School ikke var i stand til å uttrykke kunnskapen sin i velformulerte tekster. Problemet var altså ikke at elevene manglet kunnskap i fagene, men at de manglet et verktøy til å kunne formidle kunnskapen de satt inne med.¹

Som en konsekvens av dette funnet bestemte skolen seg for å satse på skriveopplæring. Skolen satte i gang et program der lærere i alle fag skulle drive eksplisitt skriveopplæring for å hjelpe elevene til å skrive gode fagtekster. Dette programmet er senere blitt kalt The Writing Revolution. Elevene fikk blant annet opplæring i hvordan de kan bygge opp avsnitt, hvilke

ord som bidrar til å binde sammen resonnementer, hvordan de kan sette opp argumenterende tekster i for- og mot-argumenter, hvordan de kan bygge ut enkle setninger til mer komplekse og innholdsrike setningskonstruksjoner. Skolen satset rett og slett på systematisk og tydelig skriveopplæring i alle fag for at elevene skulle utvikles til å bli strategiske skrivere som er bevisst hva de gjør når de formidler kunnskap gjennom skrift.

”Når vi skriver en tekst, handler det ikke om å få ned ferdigtygde, ferdigtenkte, ferdigformulerte tanker på papiret; tankene blir til og utvikles gjennom og samtidig med at vi skriver

Gjennom denne satsingen på skriveopplæring, ble ikke elevene ved New Dorp High School bare bedre til å skrive, de oppnådde bedre resultater i alle fag. New Dorp High School er ikke lenger en skole som presterer dårlig på nasjonale målinger, de har en høy gjennomføringsprosent og programmet har særlig hjulpet til å løfte de svake elevene. I dag er The Writing Revolution et forbilde for mange amerikanske skoler, ikke bare på videregående, men ideene har spredt seg helt ned i barne- og ungdomsskolen.

Det er to grunner til at dette eksemplet er noe vi kan dra lærdom av i skriveopplæringen. For det første er det slik at i alle skolesystemer og på alle nivå, er skriving det «mediet» vi bruker for å vise og måle kunnskap. Kompetansemålene i Kunnskapsløftet er alle formulert slik at elevene må gjøre noe aktivt med språket for å vise den kompetansen de sitter inne med, og den vanligste måten å gjøre dette på i skolen er gjennom skriftlige tekster. For det andre – og dette er vel så viktig – utvikler man ikke kunnskap *uavhengig* av språket, man trenger språket for å utvikle kunnskap. Når vi skriver en tekst, handler det ikke om

å få ned ferdigtygde, ferdigtenkte, ferdigformulerte tanker på papiret; tankene blir til og utvikles gjennom og samtidig med at vi skriver.

Med systematisk skriveopplæring ble altså elevene ved New Dorp High School flinkere til å *presentere* kunnskapen sin. Når elevene blir mer bevisste og strategiske skrivere, har de også større mulighet for å utnytte det potensialet som ligger i å bruke skrivning aktivt i læringsprosessen.

Det andre eksemplet vi vil vise til, er en sentral artikkel fra 1962, «The Consequences of Literacy», der Jack Goody og Ian Watt spør hvilke konsekvenser skriftliggjøringen av samfunnet har hatt. De hevder at skriftliggjøring er en forutsetning for det moderne samfunnet, for urbaniseringen, for opprettelsen av komplekse samfunnsinstitusjoner. Skriftliggjøringen har endret måten mennesker omgås på, måten vi overleverer kunnskap og tradisjoner på, og til og med måten vi tenker på: skriftliggjøringen setter rett og slett et skille i menneskets historie. Skriften gjør at vi kan overlevere noe (kunnskap, tro, ideer osv.) uten å være samtidig tilstede, slik forutsetningen er i muntlige kulturer. Som en følge av dette hevder Goody og Watt at skriften også muliggjør en kritisk dimensjon fordi man i mye større grad kan forholde seg selvstendig og analytisk til noe som er fastholdt i tekster i forhold til det som er overlevert muntlig. I denne pionerartikkelen i literacy-forskningen hevder forfatterne også at mennesker med skriftspråk har en større evne til å tenke mer abstrakt enn mennesker uten skriftspråk. Spissformulert i en provoserende påstand: «analfabeter har ikke evnen til å tenke abstrakt».

Denne påstanden forble udokumentert fram til de to engelske psykologene Cole og Scribner gjorde en empirisk undersøkelse i 1981 (Cole & Scribner, 1981). De ønsket å undersøke om det var en sammenheng mellom skriftspråk og evnen til å tenke abstrakt, slik Goody og Watt hadde hevdet. Cole og Scribner undersøkte den såkalte Vai-kulturen i det som er dagens Liberia. I Vai-kulturen hadde de et skriftspråk som kun ble brukt til handel og private brev, mens engelsk ble brukt som skolespråk. Samtidig var det mange analfabeter i denne kulturen. Gjennom en rekke psykologiske tester fant forskerne ingen forskjeller mellom analfabeter og de som kunne skriftspråket vai når de gjaldt lang- og korttidshukommelse, heller ikke evnen til abstrakt tenkning eller logiske resonnementer. Det å ha et skriftspråk som sådan var altså ikke en forutsetning for abstrakt tenkning, men forskerne fant en forskjell mellom de som bare kunne skriftspråket

vai og de som også hadde lært skolespråket engelsk. Cole og Scribner trakk dermed den slutningen at det å lese og skrive ikke i seg selv kunne bidra til avgjørende psykologisk utvikling. Det som utgjorde en forskjell var hva skriftspråket ble brukt til (for en grundig redegjørelse, se Berge, 2006). De fant altså at det var den *systematiske opplæringen i skriftspråk* som hadde betydning for kognitiv utvikling og abstraksjonsevne.

Vi mener denne undersøkelsen utdyper eksemplet vi brukte fra New Dorp i USA, og det er dette som er det viktige poenget vårt: Systematisk og institusjonalsert opplæring i et språk fører til kognitiv utvikling. Skolens arbeidsformer og de læringsstrategier som vektlegges i opplæringen, påvirker elevenes muligheter til å løse oppgaver, deres muligheter til å utvikle kunnskap og til å synliggjøre denne kunnskapen gjennom språk.

Hvordan utvikler vi elevene våre til kompetente skrivere?

En av de viktigste oppgavene i skolen er å oppøve elevenes evne til å bruke språket på en systematisk, logisk og utforskende måte som er relevant i hvert enkelt fag. Det er dette den amerikanske literacy-forskeren James Paul Gee har beskrevet som å gi elevene tilgang til en sekundærdiskurs (Gee, 1991). Alle elever har med seg et hverdagspråk når de kommer til skolen. Dette språket, som Gee kaller elevenes primærdiskurs, er blant annet formet av elevenes hjemmemiljø, foreldrenes utdanningsnivå, diskusjonstemaene rundt middagsbordet, antall bøker i bokylla, godnattfortellingene osv. Elevenes primærdiskurser vil altså være individuelle. Noen elever vil ha et hjemmemiljø som inkluderer erfaring med språk og tekst, og som derfor vil ha en primærdiskurs som ligner skolens sekundærdiskurs. Elever fra et slikt hjemmemiljø vil lettere tilegne seg sekundærdiskursen. Skolens oppgave er å utjevne slike sosiale forskjeller, og i forlengelsen av dette resonnementet ligger også argumentasjonen for enhetsskolen. Skolens oppgave er å føre elevene – med sine individuelle variasjoner – inn i en felles, skolsk sekundærdiskurs (Penne & Hertzberg, 2008)

Det finnes ingen vedtatte sannheter om hvordan vi på best mulig måte kan utvikle elevenes skrivekompetanse. Å utvikle elevene til kompetente skrivere som kan gå inn og ut av skolens og samfunnets ulike skriveroller, er en kompleks, sammensatt og utfordrende oppgave. Den pedagogiske litteraturen rundt skriveopplæring er uensartet og har ulikt fokus. Den

er preget av trender og tidsbunden kunnskap. Når vi i det følgende velger å presentere «Fem prinsipper for god skriveopplæring», er dette et forsøk på å sammenfatte noe av denne uensartete skriveforskningen i noen elementer som vi mener bør være til stede i all god skriveopplæring.

Prinsipp 1: Skriv mye på fagenes premisser, og bruk skrijving i kunnskapstilegnelsen.

Hvordan vi som lærere skal utvikle elevene som skrivere, er ikke opplagt, men en ting er sikkert: For at elevene skal lære å skrive, må de skrive mye. Det er med skrijving som med alt annet, skal du bli god til det, må du øve! Litt forenklet kan vi si at det eksisterer to ulike trender innenfor skrivepedagogikken: *Skrijving på tvers av fag* og *Skrijving på fagenes premisser*. Den første retningen, *Skrijving på tvers av fag*, vektlegger skrijving som en måte å forstå og til egne seg faget på. Skrijving er et redskap for læring, refleksjon og kunnskapsutvikling, og retningen fremhever skrivestrategier som kan brukes på tvers av fag. Når vi i innledningen framhevet at skrijving ikke kan ses på som en transformasjon av ferdigformulerte tanker, så er dette i tråd med denne retningen. I den norske skrivepedagogikken er dette ofte omtalt som tenkeskriving. Tenkeskriving er en metode der elevene «slår av» sensureringsmekanismene, og der målet er at tankene skal strømme fritt ned på papiret. Når elevene tenkeskriver, er ikke formelementer som rettskriving, tegnsetting og sjanger det viktigste. Elevene skriver fritt, gjerne tidsbegrenset, for å utvikle kunnskap. Denne formen for skrijving egner godt til øving, og disse tekstene trenger ikke rettes av lærer.

Den andre retningen, *Skrijving på fagenes premisser*, vektlegger at det å skrive innenfor ett fag skiller seg fra det å skrive i et annet fag. Hvert fag har sin egen terminologi, sine egne teksttyper og sine egne skrivemåter. Å lære seg et fag betyr å lære å uttrykke seg på fagets premisser. Det er blant annet dette vi innledningsvis har omtalt som å føre elevene inn i skolens sekundærdiskurs. Og eksemplet fra New Dorp viste hvordan eksplisitt og systematisk skriveopplæring i de ulike fagene gjorde at elevene erobret fagenes teksttyper og skrivemåter.

God skriveopplæring henter elementer fra begge disse retningene. Elevene må få bruke skrijving som *redskap for å lære*, men de må også få eksplisitt opplæring i hvordan de kan skrive i hvert enkelt fag.

Ved at andre fag enn norskfaget også må ta ansvar for elevenes skriveopplæring, tror vi at flere elever vil ha noe å skrive om

I Norge har norsklæreren tradisjonelt hatt ansvaret for lese- og skriveopplæringen. Innføringen av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet stiller nye krav til hver enkelt faglærer når det gjelder lese- og skriveopplæring. Undervisning i lesing og skrijving kan ikke isoleres fra det å lære et fag og det å lære å uttrykke seg i faget. Læring er å bli stadig mer fortrolig med fagenes tekstkulturer (Berge, 2005). Og for å få til dette må vi både bruke språket som «tenkeredskap» i kunnskapstilegnelsen, og vi må få elevene til å skrive stadig mer avanserte tekster på de ulike fagenes premisser.

Når skrijving blir knyttet til fag og faginnhold, tror vi også sjansen er større for at flere elever vil finne noe interessant og viktig å skrive om (Lorentzen, 2008). En stor del av skriveopplæringen i norskfaget har kretset rundt det å skrive fortellinger, noveller og litterære tolkninger. Dette er en viktig del av skriveopplæringen i norskfaget, fordi dette er teksttyper som har status i faget. Men vi vet også at dette er skriveoppgaver som favoriserer spesielt jentene, og som mange elever spesialiserer seg på, på bekostning av andre teksttyper, jf. funnene i KAL-prosjektet². Ved at andre fag enn norskfaget også må ta ansvar for elevenes skriveopplæring, tror vi at flere elever vil ha noe å skrive om. Skrijving i andre fag enn norsk vil rett og slett bidra til større motivasjon for skrijving ved at tekstene får et relevant innhold og et tydeligere formål (Melby & Kvithyld, 2011).

Hvis der er slik at lærere i ulike fag har et felles ansvar for å utvikle elevenes skriveferdigheter, er det nødvendig å samarbeide om skriveopplæringen (Ottesen & Møller, 2010). Et tettere samarbeid mellom fagene handler ikke bare om å finne på mer eller mindre relevante tverrfaglige skriveopplegg, men først og fremst om at lærere fra ulike fag går i *dialog* med hverandre om hva som kjennetegner tekstene og skriveopplæringen i de ulike fagene. Dette er en forskjeller elevene alltid har forholdt seg til gjennom at de har møtt motstridende skrivetradisjoner i for eksempel samfunnsfag og norsk. Poenget vi vil få fram her, er at vi som lærere også må bli bevisst disse fagforskjellene. Det vil skape en økt bevissthet hos den enkelte faglærer om hvilken *samlet skriveopplæring*

LÆS OG SKRIV MED DANSKLÆRERFORENINGENS FORLAG

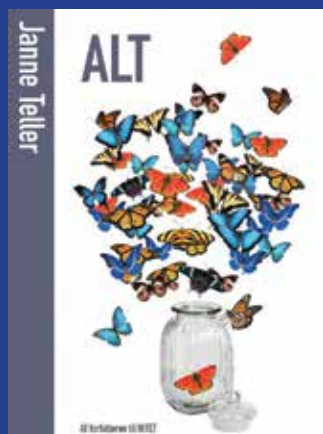
KØB
BØGERNE VIA
DANSKLF.DK/
BUTIK

ALT

AF JANNE TELLER

8 tankevækkende og udfordrende noveller af forfatteren til Intet. Til litteraturlæsning og litteraturarbejde
> Til udskoling og ungdomsuddannelse

Kr. 141,- ekskl. moms.



FANG EN FAGTEKST

AF JOY LIEBERKIND

Læs og skriv fagtekster med en genrepædagogisk tilgang.
> Til 3.-4. klasse

Kr. 125,- ekskl. moms.

OS FRA BLOMSTER- KVARTERET

AF DY PLAMBECK OG
CHARLOTTE PARDI

8 bøger i serien om børnene fra Snogstrup. Til alle bøger findes arbejdsark.
> Til oplæsning og selv læsning i 2.-4. klasse

Kr. 87,- ekskl. moms.



STJERNESKUD

AF GRETE WIEMANN
BORREGAARD

Lad eleverne blive skrivere fra første dag. Materiale der tager hånd om skrivning, stavning og læsning.
> Til 1.-3. klasse

Kr. 66,- ekskl. moms.



DANSKLF.DK

Find inspiration, undervisningsforløb, nyheder, faglige artikler og meget mere på dansklf.dk



BLIV MEDLEM

Vær en del af det danskfaglige fælleskab, og bliv opdateret med fagets nyheder og udfordringer. Meld dig ind på dansklf.dk

Dansklærerforeningen er en faglig forening for alle dansklærere på langs ad faget. Vi arrangerer kurser, udgiver faglige tidsskrifter, deltager i den danskfaglige debat og er et center for danskfaglige aktiviteter. Dansklærerforeningens Forlag udgiver trykte og digitale undervisningsmaterialer til hele danskfaget.

elevene faktisk får, noe som er essensiell kunnskap for å kunne planlegge og gjennomføre skriveopplæringen i sitt eget fag.³

Prinsipp 2: Bruk formativ vurdering for å fremme elevenes skriveutvikling

En rekke internasjonale studier har fortalt oss at god vurderingspraksis fører til økt læringsmotivasjon, mer elevmedvirkning og bedre læringsutbytte (Black & William, 1998; Hattie, 2009). Som en følge av disse studiene, har vurdering for læring vært et nasjonalt satsningsområde de seneste årene, og denne satsingen må også gjelde for skriveopplæringen.

Sentralt innenfor vurdering for læring, er forskjellen på summativ og formativ vurdering. Summativ vurdering er et uttrykk for en type vurdering som har til hensikt å måle den kunnskapen eleven har på et gitt tidspunkt. Summativ vurdering er for eksempel slutt karakteren på en avsluttet læringsprosess. Den formative vurderingen handler om en type vurdering hvor den faglige veiledningen er sentral. Formativ vurdering handler om at elevene gis veiledning og støtte i læringsprosessen på en tydelig og artikulert måte. Dette må gjøres ved å bruke et faglig metaspråk som setter elevene i stand til å mestre noe de ikke ville ha mestret på egen hånd. Dette knyttes ofte til Vygotsky og hans forståelse av elevenes proksimale utviklingssoner. Gjennom veiledning og støtte fra læreren vil elevene utvikle seg videre og ta et skritt nærmere det som er målet for opplæringen: Formativ vurdering hjelper elevene inn i den nærmeste utviklingssonen, og er slik en måte å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev.

I Norge har den summative vurderingen lange tradisjoner, dette har også satt sitt preg på skriveundervisningen. Summativ vurderingspraksis i skriveundervisningen kommer for eksempel til uttrykk i en opplæring der elevene skriver for å «dokumentere» skrivekompetansen sin, og der lærerens vurdering gis etter at skrivearbeidet er avsluttet. Læreren tar gjerne med seg stilbunken hjem og «retter» elevteksten. Tilbakemeldingen læreren gir på teksten framstår dermed som en argumentasjon for karakteren mer enn som en hjelp for at eleven skal utvikle seg som skriver. Problemet med en slik vurderingspraksis er at eleven vanskelig kan ta i bruk lærerens tilbakemelding neste gang han skal skrive. Med andre ord: det er mye som taler for at en slik «rettepraksis» har liten overføringsverdi til senere skriveoppgaver og til elevenes generelle utvikling av skrivekompetanse. Det er to grunner

til dette: For det første er lærerens tilbakemelding så knyttet til den spesifikke teksten at eleven ikke kan overføre den til generelle skriveråd. For det andre har eleven en opplevelse av at tekstarbeidet er avsluttet og vil derfor ikke lenger være i «læringsmodus» når han får tilbakemelding fra læreren.

Prinsipp 2 handler om å ta i bruk de sentrale tankene i vurdering for læring for å utvikle elevenes skrivekompetanse. Det handler om å gi elevene respons *mens* de er i skriveprosessen og å legge opp undervisningen slik at de får mulighet til å bearbeide tekstene sine. Slik vil de i større grad utvikle seg som skrivere, i motsetning til om de kun får kommentarer på et sluttprodukt som ikke blir revidert.

En læringsfremmende vurderingspraksis handler også om å gi respons som er selektiv i forhold til *formålet* med skriveoppgaven. Vurderingsforskning har vist at elever som er med på å diskutere formål og vurderingskriterier, opplever større motivasjon i læringsarbeidet. Det er derfor viktig å gi respons som er i samsvar med det *forarbeidet* elevene har gjort, slik at de opplever at det er en sammenheng og kontinuitet i de «uttallige» oppgavene de blir satt til å gjennomføre i skolen.

”Poenget er at kompetente skrivere bevisst eller ubevisst bruker en rekke ulike strategier når de skriver, mens det som kjennetegner uerfarne skrivere er at de ikke har utviklet disse skrivestrategiene

Elevteksten er en kompleks størrelse. Som faglærere og «eksperter» ser vi alle feil og mangler i elevenes tekster, og vi er i stand til å «diagnostisere» teksten fra mikro- til makronivå. Det er imidlertid ikke hensiktsmessig å gi elevene hele diagnosen, vi må velge ut hvilke vekstområder vi gir tilbakemelding på. God vurderingspraksis handler om å finne de områdene der eleven er på «glid» og hjelpe eleven videre gjennom læringsstøttende tilbakemelding (Kvithyld & Aasen, 2011).

Prinsipp 3: Gjør elevene til strategiske skrivere

God skriveopplæring handler om å gjøre elevene bevisst på hva vi gjør når vi skriver. I følge en stor amerikansk studie som prøver å sammenfatte hva

som gir læringseffekt i skriveopplæringen, er undervisning i skrivestrategier det som har mest effekt (Graham & Perin, 2007). Skrivestrategier kan defineres som prosedyrer og teknikker som skrivere bruker for å gjennomføre en skriveoppgave (Hertzberg, 2006). Noen skrivestrategier kan observeres, mens andre er mentale prosesser som skriveren kanskje ikke selv er klar over at han bruker. Poenget er at kompetente skrivere bevisst eller ubevisst bruker en rekke ulike strategier når de skriver, mens det som kjennetegner uerfarne skrivere er at de ikke har utviklet disse skrivestrategiene. Prinsipp 3 har som mål å gjøre elevene til strategiske skrivere. Det handler om å tydeliggjøre for elevene at vi bruker ulike teknikker og prosedyrer avhengig av hvor vi er i skriveprosessen. Når vi skal planlegge undervisning med tanke på å utvikle elevenes skrivestrategier, kan det hjelpe å se på skrivning som en prosess inndelt i ulike faser.

I en førskrivingsfase er det viktig å ha gode strategier for å forstå skriveoppgaven. Elevene bør øves i å stille spørsmål som: Hva spør oppgaven etter? Hvem er leseren? I hvilken sammenheng skal teksten brukes? Hva vet leseren om temaet fra før? Poenget er at disse spørsmålene vil ha stor betydning for hvordan teksten utformes, og elevene bør ha noen teknikker for å avklare slike spørsmål allerede før de begynner å skrive.

I denne delen av skriveprosessen trenger elevene også strategier for å søke og innhente fagstoff, det som i skrivepedagogikken er omtalt som emnehjelp (Mehlum, 1994). I tillegg vil det være viktig å lese modelltekster for å kunne forestille seg hvordan teksten kan se ut. Mange elever har en begrenset innsikt i hvordan skoletekstene ser ut (jf. det vi ovenfor har skrevet om elevenes individuelle primærdiskurs), så det er viktig at læreren viser fram ulike modelltekster og diskuterer tekstens egenskaper med elevene. Elevene trenger imidlertid ikke bare hjelp til å se for seg hvordan teksten de skal skrive vil bli seende ut, de vil også trenge støtte for å forestille seg selve skriveprosessen. Den skriveprosessen som ligger til grunn for en fortelling i norskfaget, er for eksempel helt ulik prosessen som ligger til grunn for labrapporten i naturfag. Det er derfor viktig at læreren også modellerer *hvordan teksten blir til*, slik at eleven kan se for seg den læringsprosessen han skal gjennom.

Når elevene skal komme i gang med selve skrivingen, er det viktig at de kan ta i bruk ulike strategier for nettopp å komme i gang med skrivingen – noe vi vet er vanskelig for mange elever. Skrivesperre er noe som rammer både erfarne og uerfarne skrivere.

Tenkeskriving er som nevnt under Prinsipp 1, en form for skrivning der sensureringsmekanismene er slått av. Poenget med tenkeskriving er å få ned tanker og ideer på papiret, uten at kvalitetskontrollen hindrer den kreative prosessen. Resultatet av tenkeskrivingen må selvsagt revideres hvis det skal bli en tekst som skal leses av andre. Men tenkeskriving er en nyttig skrivestrategi for å få den første teksten ned på papiret (f. eks. i Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010).

Å skrive er ofte en ensom aktivitet, men i skriveopplæringen er det nyttig å legge til rette for at elevene kan skrive sammen. Flere studier viser at samskriving har positiv effekt, både på elevenes motivasjon, men også fordi samarbeidet fører til en bevissthet om hva man gjør når man skriver. Ved å få to elever til å skrive sammen, må de *forhandle* om teksten og hjelpe hverandre med tekstskapingen. Dette vil være med på å utvikle elevene som strategiske skrivere og vil dermed ha effekt på kvaliteten på tekstene deres (Graham & Perin, 2007). Den samtalen som foregår i samskrivingen skaper en forståelse for at det å skrive er å foreta en rekke valg. Grunnlaget for at elevene skal utvikle det som på fagspråk omtales som revisjonskompetanse, er nettopp en forståelse for at mening kan uttrykkes på mange forskjellige måter. Revisjonskompetanse betyr at man har strategier som gjør en i stand til å vurdere og forandre uttrykksmåter i tekster. Det finnes en rekke måter vi kan hjelpe elevene til å utvikle evnen til å revidere egne tekster.

For å revidere teksten sin, må skriveren tre ut av skriverollen og gå inn i rollen som leser av teksten. Det er viktig å øve opp evnen til å lese det eleven faktisk har skrevet (og ikke det eleven tror han har skrevet). Å lese én og én setning, lese høyt, legge bort teksten for så å ta den igjen, kan være nyttige strategier. Hovedhensikten med en fornuftig responskultur, som vi beskrev i Prinsipp 2, er nettopp å utvikle elevenes evne til å vurdere egne tekster. Gjennom responsarbeidet utvikler elevene en forståelse for at skriving er en prosess som både inneholder kreative og analytiske faser. Når elevene bearbeider tekstene sine på bakgrunn av respons, oppøves elevenes evne til å lese over og foredle egne tekster. Dette er en svært viktig del av skrivekompetansen.⁴

Skrivestrategier i det vi ofte kaller revisjonsfasen handler om mer enn å rette opp ortografiske feil og tegnsetting. Erfarne skrivere har varierte strategier for revidering av egne tekster, og reviderer ulike aspekter ved teksten sin, for eksempel med tanke på mottaker, formål, innhold, språk og organisering. Uerfarne



skrivere har gjerne en uklar og smal forståelse for revidering (MacArthur, 2007). For disse skriverne handler revisjonsarbeidet ofte om å rette feil og få til en pen innføring. God skriveopplæring handler derfor om å oppøve elevenes evne til å revidere sine egne tekster på et dypere nivå.

Studier har vist at mange av skriveoppgavene i skolen aldri blir fullført (se f. eks. Smidt, 2010). Når elevene ikke fullfører tekstene sine, lærer de heller ikke strategier som de kan benytte i slutføringen av teksten. Det dreier seg blant annet om å lese over med fokus på rettskriving og tegnsetting og å kunne ta i bruk de verktøyene som ligger i tekstbehandlingsprogrammene. Men uansett om man skriver for hånd eller på tastatur, dreier det seg om å ha strategier som gjør at man *leser* det man faktisk har skrevet. Det er derfor viktig at elevene slutfører noen av tekstene sine, slik at de får øvd på det vi kan kalle ferdigstillingsstrategier.

Prinsipp 4: Gi rammer som støtte for elevenes skrijving

I eksemplet fra New Dorp var det et suksesskriterium at elevene fikk eksplisitt og systematisk skriveopp-

læring. Selv om elevene gikk på High School og hadde mange års erfaring som skrivere, ble ikke deres evne til å formulere seg gjennom skrift tatt for gitt. Lærerne ved New Dorp begynte å undervise i skrijving. Skriveopplæringen på mellom- og ungdomstrinnet har i Norge blitt kalt «den andre skriveopplæringen». I dette ligger en forståelse av at det å lære seg å skrive er en kontinuerlig prosess som må fortsette også etter at den første skriveopplæringen er avsluttet. Å lære seg å skrive er nemlig mer enn å «knekke koden», lære seg elementære rettskrivingsregler og å skrive enkle tekster. I den andre skriveopplæringen skal elevene utvikle de skriveferdighetene de har med seg fra barneskolen, og de skal føres inn i fagenes tekstkulturer – de skal erobre fagene gjennom skrijving.

”Hovedpoenget er at vi ikke kan overlate elevene til seg selv, noe vi kanskje har gjort når vi har latt elevene sitte i en gymsal for å besvare skriveoppgaver alene, uforberedt og uten noen form for støtte og hjelp



For at elevene skal kunne erobre stadig mer avanserte tekstkulturer, må vi hjelpe dem til å dele skriveprosessen inn i håndterbare størrelser. En måte å gjøre dette på er å gi elevene rammer og stillaser som hjelper dem å gjennomføre skolens ulike skriveoppgaver. Å gi elevene rammer for skriving kan vi gjøre gjennom å lese eksempeltekster og diskutere tekstopbygging og typiske kjennetegn ved tekstene. Rammer for skrivingen kan også være konkrete støttestrukturer i form av skjema eller startsetninger som hjelper elevene i gang samtidig som det er en hjelp til å se for seg hvordan den ferdige teksten kan se ut til slutt. Som vi har poengtert er den ferdige teksten kompleks, men gjennom skriverammer brytes teksten ned i mindre og mer håndterlige deler. Dette gjelder alle teksttyper elevene skal skrive.

Det er imidlertid viktig at arbeidet med skriverammer ikke reduseres til skjematiske utfyllingsoppgaver. Skriverammer defineres ofte som en form for stillasbygging fordi de hjelper elevene å nå mål de ellers ikke ville ha nådd. Det handler om å gi elevene tilstrekkelig støtte i en fase hvor de ikke kan forventes å løse oppgaven helt på egenhånd. Hovedpoenget er at vi ikke kan overlate elevene til seg selv, noe vi kanskje har gjort når vi har latt elevene sitte i en gymsal for

å besvare skriveoppgaver alene, uforberedt og uten noen form for støtte og hjelp.

Prinsipp 5: Skap et klasserom der en diskuterer tekst og skriving

Å skape en kultur for skriving handler om å gjøre skriving og lesing av tekst til en integrert del av undervisningen. Å lære et fag er, som vi har påpekt flere ganger, å kunne snakke, lese og skrive om og i fagene (Berge, 2005). De lærerne som lykkes best med sin skriveopplæring, skaper et klasserom hvor det nettopp leses, skrives og snakkes om tekst. Det som kjennetegner klasserommet og undervisningen til gode skrive- lærere, er at det foregår en kontinuerlig klasseroms- samtale om skriving og om tekster: Man viser frem tekster, man undersøker sjangertrekk og diskuterer hva som gjør denne innledningen god, denne avsnitts- markeringen klar og så videre (Pressley, 2006).

I en slik skriveundervisning settes elevenes tekster i bevegelse. Undersøkelser av skriving i norsk skole har vist at alt for mange av de tekstene elevene skriver ikke brukes til noe – de havner i den store hemmelige «boken» som ingen vet om (se f. eks. Smidt, 2010). For å lykkes med skriveopplæringen er det viktig at noen

av de tekstene elevene skriver møter en leser. Det kan være andre elever, de kan publiseres som veggaviser eller som innlegg i lokalavisa. Poenget er at i det øyeblikket tekstene får en leser, så gir dette skrivemotivasjon. Det er slik vi skriver utenfor skolen – i autentiske skrivesituasjoner skriver vi for lesere – og også skolens tekster bør møte lesere.

Prinsipp 5 handler derfor om å skape en kultur for skiving i klasserommet. Skriveglede er et viktig stikkord for skriveopplæringen i skolen, og skriveglede forutsetter at elevene opplever skriveaktivitetene som meningsfulle. Elevene møter skolen med ulike skriveerfaringer. Mange av elevenes skriveerfaringer er i dag gjerne knyttet til digital skiving, som skiving på blogg og i sosiale medier. Elevene trenger lærere som tar denne skivingen på alvor og som har et stort repertoar å øse av når det gjelder å veilede elevene i valg av tekster, sjangrer og skrivehandlinger. Som lærere må vi ta ungdommens skrivekultur på alvor, men vi må også utfordre elevene og hjelpe dem å erobre det vi har omtalt som skolens sekundærdiskurs.

Skriving gir dybdelæring

Som lærere har vi det travelt med å gjennomgå alt stoffet vi skal gjennom, og i en hektisk skolehverdag glemmer vi kanskje å stille spørsmålet: hva er det som fører til læring for elevene? Skiving fører til dybdelæring. Når elevene må formulere seg skriftlig i fagrelevante tekster, må de bruke kunnskapen på en selvstendig måte gjennom at de reformulerer det de har lest, hørt eller snakket om i undervisningen. Og slik blir kunnskapen internalisert. Som lærere erfarer vi ofte at det er først når du kan formidle noe til andre, at du har lært det selv.

Skiving kan ikke testes på samme måte som lesing, regning eller engelsk, så vi har ikke i samme grad kontroll over hvordan det står til med skrivekompetansen til elevene våre. I denne artikkelen har vi prøvd å argumentere for at det ligger et stort, uforløst potensial i å fokusere på eksplisitt og systematisk skriveopplæring i fagene.

Referanser

Berge, K. L. (2005). Skiving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det Nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.

Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W.

(2005). *Ungdommers skrivekompetanse Bind II*. Oslo: Universitetsforlaget.

Berge, K. L. (2006). «Perspektiv på skriftkultur». I: Matre, S. (red.). *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box*. London: GL Assessment.

Cole, M. & Scribner, S. (1981). *The Psychology of Literacy*. Harvard UP: Cambridge, Massachusetts.

Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt forlag.

Flyum, K. H., & Hertzberg, F. (2011). *Skriv i alle fag!* Oslo: Universitetsforlaget.

Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, D.C. : Alliance for Excellent Education

Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge

Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad & A. Turmo (red.),

Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis (s. 111-126). Oslo: Universitetsforlaget

Goody, J. & I. Wat. (1962). «The consequences of literacy». I: *Comparative Studies in Social History*. 5 (1962-3) 304-45, optrykt i Goody, 1968 (red.). *Literacy in traditional societies*. 27-68. Cambridge UP: Cambridge.

Kunnskapsdepartementet (2013). Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skiving: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/F_4276B_strategi_for_ungdomstrinnet.pdf. Lastet ned mars 2013

Kvithyld, T., Aasen, Arne Johannes. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Vide*

om læsning, (9), 10-16. http://www.videnomlaesning.dk/wpcontent/uploads/Trygve_Kvithyld_Arne_Johannes_Aasen1.pdf

Lorentzen, R. T. (2008). Å skrive i alle fag. I R. T. Lorentzen & J. Smidt (red.), Å skrive i alle fag (s. 921). Oslo: Universitetsforlaget

MacArthur, C. A. (2007). Best Practices in Teaching Evaluation and Revision. I S. Graham, C. A.

MacArthur & J. Fitzgerald (red.), *Best practices in writing instruction* (s. xii, 340 s. : ill.). New York: Guilford Press

Melby, G., & Kvithyld, T. (2011). Norsk lærerens rolle i skriveopplæringa. *Norsklæreren*, 4 – 11

Mehlum, A. (1994). *Skriveundervisning: mellom styring og frihet*. Oslo: TANO.

Ottesen, E., & Møller, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo* (Vol. 37/2010). Oslo: NIFU STEP

Penne, S., & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget

Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works*. New York: Guilford Press.

Smidt, J. (red.). (2010). *Skrijving i alle fag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag

Utdanningsdirektoratet: http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no

Wiese, Andreas (2012). Hvordan er det mulig å få elever til å lære mer og bedre? <http://www.dagbladet.no/2012/12/03/kultur/usa/kommentar/debatt/meninger/24654715/>

-
- 1 Eksemplet fra New Dorp var førstesidestoff i Dagbladet 3. desember 2012. Under overskriften «Hvordan kan man få elever til å lære mer og bedre» skriver Andreas Wiese om «The Writing Revolution», se <http://www.dagbladet.no/2012/12/03/kultur/usa/kommentar/debatt/meninger/24654715/>
 - 2 KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig) er en studie av 3300 eksamenstekster fra 1998–2001. Dette er den mest omfattende studien av norske levers skrivekompetanse etter endt grunnskole. Undersøkelsen viser blant annet at norske elever er langt bedre til å skrive personlige og fortellende tekster enn sakpregede og argumenterende tekster, og at jentene skriver bedre enn guttene (Berge, Evensen, Hertzberg & Vagle, 2005)
 - 3 I Nadderudprosjektet inngikk lærerne et tverrfaglig samarbeid der målet var å etablere en felles forståelse for skrijving og skriveundervisning på tvers av ulike fag. Ønsket om å etablere felles normer for skriveundervisningen på tvers av fag, endret karakter i løpet av prosjektet. Gjennom dialog om tekster fra de ulike fagene, ble den enkelte lærer mer bevisst sitt eget fags særpreg, samtidig som han fikk større innsikt i de andre fagene tekster og hvilke utfordringer elevene møtte i skriveopplæringen i disse fagene (Flyum & Hertzberg, 2011).
 - 4 I forbindelse med den pågående revideringen av læreplanene, har Utdanningsdirektoratet utarbeidet et Rammeverk for grunnleggende ferdigheter der hver enkelt ferdighet blir definert og hvor det foreligger en matrise for hvordan ferdigheten utvikles (http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no). I teksten som omhandler skrijving som grunnleggende ferdighet er revisjonskompetanse helt sentralt, og revisjonskompetanse har kommet tydelig inn i læreplanene som nå er sendt ut på høring, ikke bare i norsk, men også i de andre fagene.



SKRIVEDIDAKTIK OG MO- DELLERING AF TEKST

HVORDAN KAN MAN MODELLERE SKRIVEUNDERVISNING VED SELV AT DEMONSTRERE?

VIBEKE HETMAR, PROFESSOR, INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK (DPU), AARHUS UNIVERSITET

Hvad vil det sige at udvikle sig som skriver? Og hvad er de væsentligste forudsætninger for at kunne producere en velfungerende tekst? Eleven skal ville noget med sin tekst og have en viden om, hvordan det, man vil, kan realiseres i teksten. Og eleverne skal lære at skrive tekster inden for teksttyper, som anvendes i andre kontekster, end dem elevteksterne faktisk læses i. Det er en stående udfordring for skivedidaktikken, og artiklen bidrager til en belysning af spørgsmålet om, hvorvidt, og i givet fald hvordan, modellering og demonstration kan tage denne udfordring op.

Indledning

En søgning i den internationale skivedidaktiske litteratur på *modellering* giver som resultat, at betegnelsen bruges om flere forskellige former for praksis i skriveundervisningen, og at den mange steder optræder synonymt med betegnelsen *demonstration*. Det er som oftest læreren, der modellerer og demonstrerer, mens eleverne forventes at imitere, mime, kommentere eller lade sig inspirere som respons på lærerens udspil. I mange landes undervisningssystemer er det en formuleret forventning, at lærere modellerer skrivning og demonstrerer deres færdigheder som skrivere for eleverne (Cremin & Baker 2010: 9).

Bag en sådan didaktisk praksis ligger den antagelse, at elever må have hjælp til at udvikle konkrete forestillinger om, hvad der forventes af dem, og at lærerens

eller lærebogens instruktioner i mange situationer ikke giver tilstrækkelig støtte til, at eleverne kan danne sig sådanne forestillinger. Der må konkrete eksempler eller forlæg til for at hjælpe eleverne til en viden om, hvad de kan eller skal gøre for at leve op til lærerens intentioner.

Alle former for modellering og demonstration i skriveundervisningen har til formål at hjælpe eleverne til at udvikle sig som skrivere. Men der er forskellige opfattelser af, hvad det vil sige, og det er langt fra altid, at disse opfattelser er klart formuleret i forskningslitteraturen, hvor fokus i høj grad er på spørgsmålet *Virker det, eller virker det ikke?* og i mindre grad på, hvad det egentlig vil sige at udvikle sig som skriver. Ofte *virker* systematiserede, afgrænsede og målrettede tiltag i et eller andet omfang, men resultater af den art giver ikke i sig selv svaret på, hvordan en skriveudvikling bedst støttes over tid i undervisningsinstitutionerne. Et svar på dette forudsætter skivedidaktiske refleksioner og antagelser: Hvad vil det sige at udvikle sig som skriver? Og som underspørgsmål til det: Hvad er de væsentligste forudsætninger for at kunne producere en velfungerende tekst? Hvordan kan modellering og demonstration bidrage til en sådan udvikling?

Om betegnelserne modellering og demonstration

Som nævnt anvendes betegnelsen *demonstration* ofte synonymt med modellering, som for eksempel når modellering defineres som demonstration af tankeprocesser (Dennen & Burner 2008: 426). Men da modellering også bruges som henvisning til situationer, hvor læreren producerer skriftlige tekster i klasseoffentligheden, som eleverne reproducerer, kan der være grund

til at skelne mellem *modellering* i betydningen direkte formning af elevpraksis og *demonstration* i betydningen levering af eksempler, som eleverne kan støtte sig til og lade sig inspirere af.

En afgørende forudsætning for at kunne producere en velfungerende tekst er, at man vil noget med den, og dernæst at man har en viden om, hvordan det, man vil, kan realiseres i teksten

I denne artikel interesserer jeg mig alene for demonstration i ovenstående betydning. Dette valg hænger sammen med at skriveundervisning har til formål at hjælpe eleverne til at udvikle sig som skrivere, og at en sådan udvikling forudsætter en hel del mere end evnen til at imitere andre skriveres tekstproduktion. For som retorikeren Jens Elmelund Kjeldsen engang formulerede det:

Hvordan kan vi bede skoleelever og studenter om at skrive godt, når de ikke ved hvad formålet med skrivningen er, hvem de skriver til, eller i hvilket forum de skriver? (Kjeldsen 1997: 86)

Kjeldsen rejser her et skrive-didaktisk spørgsmål, som ikke kan besvares alene med modellering, hverken i den ene eller den anden betydning af ordet. Men det kan undersøges, om valg af modellerings- og demonstrationsformer kan hjælpe eleverne til at få øje på meningsfulde formål med det, andre har skrevet, og om skriveundervisningen ad den vej kan støtte deres muligheder for at udvikle sig som selvstændige skrivere, der vil noget med deres skrivning. For en afgørende forudsætning for at kunne producere en velfungerende tekst er, at man vil noget med den, og dernæst, at man har en viden om, hvordan det man vil, kan realiseres i teksten.

Et skriveprojekt er sjældent udelukkende en privatsag, men er koblet til et socialt genkendeligt formål og henvender sig – direkte eller indirekte – til en socialt meningsfuld kommunikationssituation

Det at ville noget med den tekst, man skriver, er afgørende for det fokus, som er bærende for en velfunge-

rende tekst. Jeg har tidligere kaldt det at ville noget med tekster for *skriveprojekter* (Hetmar (2000) 2006). Et skriveprojekt indebærer ikke alene det, at man vil noget med sin tekst, men også at det, man vil, har mening for andre end skriveren selv – altså, at teksten har social relevans. Et skriveprojekt er sjældent udelukkende en privatsag, men er koblet til et socialt genkendeligt formål og henvender sig – direkte eller indirekte – til en socialt meningsfuld kommunikationssituation.

Skriveundervisningen, der ofte er en sag for dansklæreren, må forholde sig til den situation, at eleverne skal lære at skrive tekster inden for den slags teksttyper, som anvendes i andre kontekster end dem, elevteksterne faktisk læses i. Det er et vilkår, som alle kender, som mange beklager, og som undervisere og forskere søger at udfordre gennem forskellige skrive-didaktiske tiltag. Kan forskellige former for demonstration bidrage til at fastholde og udvikle en sådan udfordring?

Demonstration af tekst

Der findes som nævnt en del erfaringer med anvendelse af demonstration i skriveundervisningen. Et velkendt eksempel findes i den australske genrepædagogik, der har sat demonstration og fælles produktion af tekster i system med beskrivelsen af en række faser fra en fælles feltopbygning til produktion af individuelle tekster. Bodil Hedeboe, som har fulgt genrepædagogikken på nært hold, har kommenteret brugen af demonstrationstekster på denne måde:

Det er et vigtigt punkt, at læreren ikke kun forklarer hvad en tekst 'er', men at hun viser den helt konkret og demonstrerer for eleverne, hvorfor den ser sådan ud. (Hedeboe 2009: 18)

Det er vigtigt, at læreren demonstrerer frem for at forklare, skriver Hedeboe, men hvorfor er det vigtigt? Hedeboe giver ikke selv noget svar i sin artikel, men et godt bud er, at eleverne gennem demonstration af, hvordan teksterne er skruet sammen, får tilbudt konkrete billeder på det, læreren taler om. Og det er et væsentligt rationale bag brugen af demonstrationer. Instruktioner og forklaringer fungerer for den, der har et grundlag for at se for sig, hvad ordene henviser til, men mangler grundlaget, glipper forståelsen ofte. Dette er en god grund til i skrive-didaktisk sammenhæng at overveje, om ikke antallet af instruktioner kunne skæres ned til fordel for relevante demonstrationer.

Gennem eksempler demonstreres brugen af de skriftsprogsnormer, som konventionelt er knyttet til konkrete kommunikationssituationer og teksttyper, samtidig med at eleverne opfordres til at forholde sig som selvstændige skrivere inden for en given ramme

Anne Hålands undersøgelse af brugen af modeltekster (som er den betegnelse, hun bruger) må også nævnes her – selvom hun har sit eget bidrag i dette nummer af Viden om Læsning – idet hun har undersøgt, om, og på hvilke måder, modeltekster sætter sig spor i elevernes tekster. I de undervisningsforløb hun har fulgt, blev modeltekster brugt som demonstration og fungerede dermed som inspiration til elevernes selvstændige tekstproduktion: Se, sådan *kan* det gøres.

I en skivedidaktisk praksis, der lægger vægt på, at eleverne skal udvikle evne og lyst til at etablere selvstændige og meningsfulde skriveprojekter, er det netop dette aspekt af demonstrationerne, der er det centrale: Gennem eksempler demonstreres brugen af de skriftsprogsnormer, som konventionelt er knyttet til konkrete kommunikationssituationer og teksttyper, samtidig med at eleverne opfordres til at forholde sig som selvstændige skrivere inden for en given ramme.

Brugen af demonstrationstekster (som er den betegnelse, jeg bruger) i skriveundervisningen åbner for mange muligheder. De muligheder, som allerede er undersøgt og beskrevet, baserer sig ofte på en kombination af demonstration og instruktion – instruktion i betydningen, at læreren kommenterer og udlægger teksten – og på efterfølgende tekstproduktion i et samspil mellem lærer og elever som i den australske genrepædagogik.

Demonstration af skriveprocesser

Fælles konstruktion af tekster anvendes også inden for tilgange, hvor der lægges vægt på, at læreren selv agerer som skriver. Her opfordres læreren til at gennemføre *demonstrationsskrivning*, der betyder, at hun producerer en tekst i klassen, samtidig med at hun tænker højt, for hvert et valg hun tager. Nedenstående eksempel er hentet fra Cremin & Baker (2010: 15), som har fulgt to lærere, der gennemfører en sådan

demonstrationsskrivning. Eksemplet (i min oversættelse) er fra en 2. klasse, hvor læreren er i gang med at producere en fiktiv jefortælling:

- (Tænker højt): Jeg læser dette igen for at sikre mig, at det giver mening for mig, for så vil det også give mening for mine læsere.
- (Læser op af det hun har skrevet på flipoveren): *Jeg så på Marys ansigt, af en eller anden grund var jeg draget mod hendes øjne. Pludselig blinkede hun.*
- (Tænker højt): Jeg skal sikkert nu blive forundret eller noget i den retning. Hm. Så jeg må sige noget om det. Måske skulle jeg skrive *Jeg kunne ikke tro det.*

Samme grundtanke kommer til udtryk i den kognitive mesterlære, der også trækker på lærerdemonstration og elevopfølgning. De didaktikere, der anvender betegnelsen og udvikler på formen, begrundes deres praksis med henvisning til mesterlæren, som den kendes fra mange erhvervsuddannelser, hvor underviseren demonstrerer de forskellige faser, man som elev efterhånden må mestre under sin uddannelse som håndværker. Den grundlæggende antagelse er altså, at læring støttes gennem observation og imitation. Der er så bare den forskel på læring inden for håndværksfag og læring inden for de fleste skolefag, at mens de fleste håndværksmæssige processer er fysisk observerbare, er de kognitive processer almindeligvis skjult for andre. De må derfor gøres synlige for eleverne, ved at læreren tænker højt og dermed demonstrerer relevante tankeprocesser for eleverne.

Undervisning virker bedst, når den opfattes som genkendelig og meningsfuld for såvel lærer som elever, og det aspekt må tænkes med, når læreren vælger konkrete demonstrationer og demonstrationsformer

Den kognitive mesterlære er ikke udviklet specielt til skriveundervisningen, men den tilbyder en systematisk fremstilling af de konsekvenser, tilgangen kan have i praksis. Dette sker gennem opstilling af et antal centrale strategier, hvoraf nogle angår læreren, der skal demonstrere tankeprocesser og coache eleverne, mens andre angår eleverne, som opfordres til at reflektere, artikulere resultatet af refleksionerne samt formulere og afprøve egne hypoteser som demonstreret af læreren (Dennen & Burner 2008: 427).

Umiddelbart virker en sådan form for demonstrationskrivning for konstrueret til min smag, og derfor ville den sandsynligvis ikke virke i en skriveundervisning, som jeg skulle stå for. Undervisning virker bedst, når den opfattes som genkendelig og meningsfuld for såvel lærer som elever, og det aspekt må tænkes med, når læreren vælger konkrete demonstrationer og demonstrationsformer.

Læring gennem observation

I en artikel af Gert Rijlaarsdam m. fl. fra 2008 introduceres en form for demonstration, der betegnes *læring gennem observation* (observational learning). I artiklen findes et par eksempler på en sådan form for læring.

Det første eksempel drejer sig om observation af skrivestrategier. Her omtales et forløb, hvor 14-15-årige elever observerede og evaluerede andre elevers skriveprocesser under arbejdet med forholdsvis komplekse skriveopgaver. Forinden havde såvel skrivere som observatører læst om forskellige skrivestrategier. De tekstproducerende elever, som i undersøgelsen anvendte hver sin skrivestrategi, tænkte højt under skriveprocessen. Seancen blev optaget på video og derefter observeret og evalueret af de andre elever. Her får demonstrationerne lov til i første omgang at tale for sig selv, hvorved de observerende elever har mulighed for at danne sig et samlet indtryk, inden de sætter ind med refleksioner over det, de har set og hørt. På den måde adskiller denne form sig fra andre former for demonstrationsskrivningspraksis, hvor eleverne undervejs kan bidrage med ideer og kommentarer til lærerens tekstproduktion.¹

Det andet eksempel er af en ganske anden art, idet skriveren her efterfølgende fik mulighed for at observere, hvordan hans tekst virkede på en læser. Hver elev fik tildelt et eksperiment, som han selv gennemførte, inden han fik til opgave at skrive en forsøgsopstillingsmanual til klassekammeraterne. En anden elev fik udleveret de nødvendige hjælpemidler samt manualen som grundlag for at gennemføre et tilsvarende eksperiment. Ved senere at se en videooptagelse af kammeratens brug af manualen, fik skriveren demonstreret, hvordan hans tekst fungerede i forhold til en faktisk læser.²

De to eksempler fremstår som led i en forskergruppes åbne og undersøgende tilgang til muligheder for at gennemføre en skrivedidaktisk praksis, der imødekommer det grundlæggende syn, at skrivning skal forstås



som en kommunikativ handling, og at skrivere derfor altid må forholde sig til i hvert fald tre aspekter, nemlig det kommunikative formål, teksten som projekt og konvention og læserens perspektiv (Rijlaarsdam m.fl. 2008: 71).

Demonstration af tekst i skrivedidaktisk praksis – flere eksempler

I et treårigt forsknings- og udviklingsprojekt (1997-2000) indgik jeg sammen med to dansklærere i arbejdet med at tilrettelægge og udvikle en skriveundervisning for mellemtrinnet, hvor vi blandt andet havde fokus på at hjælpe eleverne til at etablere velfungerende skriveprojekter. Heri indgik forsøgsvist brugen af forskellige former for demonstrationstekster. Vi prøvede os frem. Nogle demonstrationstekster var hentet udefra, andre var produceret af læreren, og så var der dem, eleverne stod for. Valg af demonstrationstekster blev foretaget ud fra to kriterier: 1) De skulle hjælpe eleverne til se en mening med velfungerende projekter i forskellige kommunikationssituationer, og 2) de skulle bidrage til en flerstemmig og vedkommende omgang med tekster og skriftproduktion. De følgende eksempler er hentet fra dette projekt.

Det første eksempel trækker på inspiration fra amerikansk skrivedidaktik. Det blev gennemført i en 6. klasse i en time, hvor eleverne sad i grupper og var optaget af at skrive individuelle tekster. På forhånd havde læreren aftalt med en gruppe på fire markante piger, der var kendt for at være rigtig gode venner, at de på et tidspunkt i timen skulle gennemføre et fingeret indbyrdes skænderi. Skænderiet skulle udvikle sig på en sådan måde, at læreren tog pigerne med ud af klassen. Lidt efter vendte hun tilbage alene og bad de resterende – og noget forundrede – elever om at producere en kort, skriftlig beskrivelse af hændelsen. Eleverne afleverede deres beskrivelser, som viste sig at være meget forskellige, som demonstrerede forskellige beskrive-tekniske virkemidler, og som repræsenterede forskellige teksttyper: Nogle elever afleverede tekster, der blot beskrev hændelsesforløbet, andre havde tilføjet vurderinger af hændelsen, et par af drengene lagde en ironisk distance ind over beretningen, og et par af pigerne afleverede en tekst, der fortalte, hvordan de personligt havde oplevet hændelsen. Først på det tidspunkt fik eleverne at vide, at der var tale om et iscenesat skænderi – en oplysning som i øvrigt ikke alle elever fandt helt i orden.

Fordi teksterne var så korte, egnede de sig godt til en gennemgang for den samlede klasse, og læreren

spurgte derfor eleverne, om de ville acceptere, at hun brugte deres tekster i anonymiseret form som grundlag for en gennemgang af forskellige former for beskrivelse. Alle accepterede. Læreren læste derefter teksterne op en ad gangen og satte efter hver oplæsning betegnelser på de virkemidler, der var anvendt i den pågældende tekst.

De korte elevtekster kom ved lærerens mellemkomst til at fungere som demonstrationer af nogle af de beskrivelsesformer, der anvendes uden for skolen. Hendes gennemgang af hver enkelt tekst kom desuden til at fungere som demonstration af, hvordan man kan holde et kort, fokuseret oplæg, og sandsynligvis fordi det var elevernes egne tekster, der var grundlag for disse små forelæsninger om skriftlige virkemidler, kunne læreren fastholde deres opmærksomhed længere end forventet. De bad hende simpelthen fortsætte, da hun ville holde pause.

Eksemplet skal ses som et resultat af lærerens eksperimenterende omgang med mulighederne for at udvikle en flerstemmig og dynamisk skriverundervisning, der både understøtter og udfordrer meningsfulde skriveprojekter. Tekstgennemgangen fungerede derfor ikke som et udspil til, at eleverne skulle øve sig i at producere beskrivelser, men når de i andre sammenhænge lavede beskrivelser, brugte læreren i samtaler med eleverne betegnelserne fra gennemgangen.

Det gjorde hun også i det næste eksempel, hvor to elever i forbindelse med en temauge på skolen skulle skrive en artikel til skolebladet om et besøg på et vandværk. Læreren gav dem nogle eksempler på reportager og snakkede med dem om, hvordan en sådan teksttype kan struktureres, og om hvilken form for beskrivelse der ville kunne bære deres tekst igennem. På den baggrund skrev de to deres reportage, der efterfølgende fungerede som demonstrationstekst i klassen: Se, sådan *kan* det gøres i en artikel, som skal ud til en større læserskare. Da avisen skulle ud, blev teksten en demonstration af et velfungerende skriveprojekt i en meningsfuld og genkendelig kommunikationssituation.

Sidste eksempel drejer sig om en lærerproduceret demonstrationstekst. Den blev i første omgang ikke produceret til skriveundervisningen, men derimod til undervisningen i litteratur. Eleverne havde på det tidspunkt været undervist i fortællerforhold og andre litterære virkemidler, og nu ville læreren gerne demonstrere, hvordan disse virkemidler kan fungere i en samlet fremstilling af en litterær fortolkning. Så med

udgangspunkt i en fiktiv fortælling, der egnede sig til en traditionel litterær fortolkning, skrev hun en tekst, som hun efterfølgende udleverede til eleverne. Derefter bad hun dem om at læse den og i margenen skrive kommentarer til det, de havde læst: Var de enige i hendes læsning og fortolkning, og hvis ikke, hvor og hvorfor var de uenige? I første omgang blev lærerens tekst ikke brugt som optakt til et skriveforløb, men derimod som grundlag for efterfølgende samtaler om fiktive tekster. Senere blev den taget frem igen som inspiration, da eleverne skulle producere en tekst om en selvvalgt novelle.

For at understøtte intentionerne bag udviklingsprojektet fokuserede vi igennem hele perioden på at udvikle form og indhold på de skrivekonferencer, som blev et fast indslag i skriveundervisningen. På skrivekonferencerne demonstrerede læreren sin viden om tekster og skriveprocesser – ikke ved selv at optræde som skriver men ved at optræde som en kyndig sparringspartner, der var i stand til sammen med eleverne at lytte sig frem til meningsfulde skriveprojekter, at give nænsom skriverorienteret respons, når det var relevant, og læserorienteret respons, når teksten skulle færdiggøres med henblik på at blive læst af andre.³ Dermed kom konferencerne tillige til at fungere som en demonstration af responsgivning på skriveprocesser og skriveprodukter og gav inspiration til de samtaler, eleverne havde indbyrdes om deres egen og andres tekstproduktion.

Virker det, eller virker det ikke? Jeg har ikke noget svar, hvis spørgsmålet er, om eleverne blev bedre skrivere, end de ville være blevet, hvis de ikke havde deltaget i projektet. Men eksempler som de ovenstående virkede i hvert fald på elevernes omgang med tekster og tekstproduktion, på læreres og elevers måder at kommunikere på i skriveundervisningen, på elevernes skrivelyst og på omfanget af deres tekstproduktioner.

Demonstration før instruktion

Som demonstreret i det foregående vil forskellige skriveidaktiske antagelser føre til forskellige former for skriveidaktisk praksis og til forskellige syn på anvendelse af modellering og demonstration. Men fælles for alle skriveidaktiske tiltag er, at formålet med at sætte dem i værk er at hjælpe elever til at udvikle sig som skrivere. Skriveprocesser og skriveudvikling re-præsenterer en kompleksitet, som det kræver sin elev efterhånden at kunne mestre. Og her har eleven brug for lærere, der kan hjælpe og vejlede, demonstrere og instruere, således at eleverne får mulighed for at

danne sig grundlæggende og konkrete forestillinger om, hvad tekst og skriveproces går ud på.

Litteratur

Cremin, T. & Baker, S. (2010). Exploring teacher-writer identities in the classroom: Conceptualising the struggle. *English Teaching: Practice and Critique* 9(3), 8–25.

Dennen, V. P. & Burner, K. J. (2008). The Cognitive Apprenticeship Model in Educational Practice. In: J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Van Merriënboer & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 3rd. ed. (p. 425–439). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hedeboe, B. (2009). Kan eksplicit genrepædagogisk undervisning udvikle elevers læse- og skrivefærdigheder? *Viden om Læsning* nr. 6, 16–21

Hetmar, V. ((2000) 2006). *Elevens projekt – lærerens udfordringer. Om skriveundervisning og skriveudvikling i folkeskolen*. København: Dansk lærerforening.

Kjeldsen, J. E. (1997): Et retorisk fundament for skrivning: Pragmatik, intention og kvalitet. I: L. S. Evensen & T. L. Hoel (Eds.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 78–111). LNU/Cappelen Akademiske Forlag.

Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M. van Steendam, E., Toorenaar, A. & van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write. *Journal of Writing Research* 1(1), 53–83.

1 Rijlaarsdam har selv bidraget til en sådan forskning, og et eksempel på en elev der tænker højt mens han arbejder på at skrive en tekst sammen, kan ses på denne adresse: http://145.18.11.72/Projecten/Gert/Presentations/Media/Filmpjes%20Martine%20Engels%20Ondertitel/h2a_0003verbeterd.wmv.

2 På siden <http://145.18.11.72/Projecten/Gert/> under Webpresentation ligger flere videoklip med eksempler fra klasser der arbejder med skrivning. Her er også link til en optagelse af fysikforsøget, men det virker tilsyneladende ikke.

3 Arbejdet med skrivekonferencer er beskrevet i Hetmar (2000) 2006.

FORVENTNINGER OM SKRIVEKOMPETANSE

PERSPEKTIVER PÅ SKRIVING, SKRIVEOPPLÆRING OG VURDERING I «NORMPROSJEKTET»

RANDI SOLHEIM, FØRSTEAMANUENSIS VED AVDELING FOR LÆRER- OG TOLKEUTDANNING, HØGSKOLEN I SØR-TRØNDELAG
OG SYNNOVE MATRE, PROFESSOR VED AVDELING FOR LÆRER- OG TOLKEUTDANNING, HØGSKOLEN I SØR-TRØNDELAG¹

Prosjektet *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning* («Normprosjektet») er en stor intervensjonsstudie om skriving som grunnleggende ferdighet og vurdering av skriving i norsk skole. I denne artikkelen presenterer vi bakgrunn for prosjektet, teorigrunnlag og design. Vi legger vekt på forståelsen av skriving og vurdering som ligger til grunn for prosjektet, og gjennom et praktisk eksempel viser vi hvordan disse perspektivene kan danne utgangspunkt for analyse og formativ vurdering av elevtekster.

Bakgrunn: Hva vet vi om skriving og vurdering i norsk skole?

De siste tiårene er det blitt gjennomført flere større forskningsprosjekt om skriving og vurdering Norge. Mye av forskningen, inkludert utviklingen av prøver i skriving på tvers av fag, kan knyttes til innføringen av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Udanningsdirektoratet, u. å.), som i stor grad er fundert på teori om literacy og språklige nøkkelkompetanser. Innledningsvis vil vi se nærmere på erfaringer fra noen prosjekter som kaster lys over aktuelle sider ved skriving som grunnleggende ferdighet, og som på ulike måter danner bakpeppe for Normprosjektet.

KAL-prosjektet (*Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*, Berge mfl., 2005) undersøkte tekster fra avgangseksamen i norsk og sensorenes vurderinger i perioden 1998–2001. Prosjektets ulike delstudier spenner fra oppgavepraksis via tekstanalyser til vurderings-

samsvar. I Normprosjekt-sammenheng er blant annet elevenes valg av skriveoppgaver og sjangre i eksamenssituasjonen interessant: I de aktuelle årene valgte nemlig over to tredeler av elevene å skrive fortellende, skjønnlitterære tekster. Mindre enn en tredel valgte sakpregede tekster, og blant disse stod personlig orienterte sjangre som kåseri og debattinnlegg sterkt. Elevenes tekstvalg på eksamen kan trolig ses som et uttrykk for hvilke tekster de mestrer best. At de skrev i et smalt utvalg av sjangre, og at de i liten grad skrev tekster som er gangbare i yrkes- og samfunnsliv, kan således si noe om manglende bredde i skrivekompetansen deres.

Erfaringer fra prosjektet SKRIV (*Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring* 2006–2010, se f.eks. Smidt, 2010; Smidt, Solheim & Aasen, 2011) understøtter funnene fra KAL når det gjelder vekt på skjønnlitterær og personlig orientert skriving i morsmålsfaget. En sentral erfaring som gjelder skriving på tvers av fag, er at elevenes tekster i liten grad var rettet mot mottakere og formål, og at *bruksaspektet* ved skrivingen dermed var lite vektlagt. En stor del av fagskrivingen handlet om svar på oppgaver og resulterte i korte, fragmenterte tekster som i liten grad hadde relevans ut over den aktuelle skrivesituasjonen – og som ikke nødvendigvis møtte lesere. Disse erfaringene peker i retning av at skriving som grunnleggende ferdighet i fagene ikke er tilstrekkelig implementert. Både resultatene fra en evaluering av Kunnskapsløftet (Møller, Ottesen & Hertzberg, 2010) og Normprosjektets forstudie (Matre mfl., 2011) understøtter dette. Gitt det synet på literacy som ligger til grunn for læreplanverket, med vekt på danning og demokratisk deltakelse, er dette tankevekkende.

Parallelt med innføringen av Kunnskapsløftet ble det utviklet nasjonale skriveprøver som skulle teste

elevenes skrivekompetanse i og på tvers av fagene. Hele elevpopulasjonen på 5. og 8. trinn gjennomførte en slik prøve i 2005, og det ble utarbeidet omfattende veiledningsressurser til lærerne, som selv skulle vurdere elevenes prestasjoner. Men da utvalgte tekster ble vurdert av flere lærere, som ledd i en evaluering, viste resultatene så stort sprik mellom de enkelte vurderingene at prøvene ikke ble regnet som pålitelige. Ordningen ble dermed lagt på is. Man satt likevel igjen med viktige erfaringer – blant annet om manglende tolkingsfelleskap ved vurdering av skrivning (Berge, 2005; Fasting mfl. 2009).²

Hvis vi sammenfatter erfaringer fra de omtalte prosjektene, ser vi at de på ulike måter peker mot at elever og lærere ikke er vant til å arbeide med et mangfold av tekster fra de ulike fagenes skrivekulturer. Og verken elever eller lærere har felles forventninger eller oppfatninger om hva slags skrivekompetanse som kreves i ulike fag. Ved å sette forskningserfaringene på spissen, kan man si at skriveopplæringen ikke forbereder elevene til å delta i ulike tekstkulturer – eller til å møte samfunnets krav. Da blir skrivning heller ikke en vei til deltakelse i en demokratisk offentlighet.

For å møte disse utfordringene må man gå inn i skolens skriveopplæring og se elevenes skrivning og lærernes undervisnings- og vurderingsarbeid i sammenheng. Internasjonale studier viser at eksplisitte forventninger og bruk av konkrete kriterium som grunnlag for undervisning og læringsstøttende vurdering gir økte læringsresultat i flere fag (Doherty & Hilberg, 2006). Normprosjektet har som mål å utvikle og prøve ut eksplisitte forventningsnormer til bruk i skriveopplæring og vurdering, og å undersøke hvordan disse kan påvirke elevenes skrivekompetanse og lærernes vurderingspraksis. Felles forståelse og felles forventninger er en forutsetning for utvikling av tolkingsfelleskap blant lærerne og gyldige vurderinger av elevenes skrivekompetanse. Et viktig ledd i prosjektet er å utvikle en bred og nyansert forståelse av hva skrivning er og hva skriveopplæringa skal forberede elevene til, jf. også prinsippene bak innføringen av skrivning som grunnleggende ferdighet.

Metodisk tilnærming og materiale

Normprosjektet har følgende forskningsspørsmål, noe forenklet formulert her:

1. Hva er det rimelig å forvente av skrivekompetanse hos elever etter fire og sju års opplæring?
2. Hvilken effekt kan bruk av felles forventningsnormer ha på lærernes vurdering av elevtekster?

3. Hvilken effekt kan bruk av felles forventningsnormer ha på utviklingen av elevenes skrivekompetanse?

Fase 1 av prosjektet, som ble gjennomført i 2012, handler om utvikling av eksplisitte forventningsnormer og svarer på det første forskningsspørsmålet. Erfaringer fra forstudien (Matre mfl., 2011) er også integrert her. I fase 2 tas forventningsnormene i bruk på prosjektskolene, som grunnlag for undervisning i og vurdering av skrivning. Datainnsamlingen på prosjektskolene strekker seg over to skoleår, fra høsten 2012 til våren 2014, mens prosjektet løper ut i vårsemesteret 2016.

I fase 2 av prosjektet deltar 20 projektskoler, som er valgt ut etter geografiske, demografiske og språklige bakgrunnsforhold. Det første prosjektåret fulgte vi lærere og elever fra 3. og 4., 6. og 7. trinn. I andre prosjektår konsentrerer vi oss om å følge klassene fra 3. og 6. trinn videre, slik at vi får materiale fra lærere og elever som har deltatt i prosjektet i både ett og to år.

” Skrivehjulet kan hjelpe oss til å se ulike aspekt ved skrivning og skrivningens funksjoner, og hva skrivning blir brukt til i samfunnet. Dermed sier det også noe om hva skoleelevene bør forberedes på i arbeid med skrivning som grunnleggende ferdighet

Prosjektet har et kvasi-eksperimentelt design, der vi sammenligner inngangsdata om elevenes skrivning og lærernes vurdering med utgangsdata samlet inn ved prosjektslutt. Resultatene fra intervensjonsskolene sammenlignes også med data fra fire kontrollskoler. Prosjektet henter ellers et omfattende kvantitativt og kvalitativt materiale fra elevenes skrivning og lærernes vurderinger ved ulike «målepunkter». Dette gir blant annet informasjon om utvikling av tolkingsfelleskap blant lærerne og tekstkvalitet hos elevene. For å gjøre det store materialet håndterlig opererer vi med et ekstensiv- og et intensivmateriale. Kvalitative analyser av elevtekster fra intensivmateriale gjør det mulig å følge utvikling av tekstkvalitet på individ- og gruppenivå. Flere delprosjekter om vurderingskulturer og vurderingsprosesser, om elever med norsk som andrespråk, ulike skrivehandlinger m.m. er under utvikling og arbeid. Lærernes oppgavedesign har blitt et eget felt, da vi tidlig så at skriveoppgavene

la avgjørende føringer for elevens prestasjoner. De ulike delene av prosjektet gir unike muligheter til å kombinere kvantitative og kvalitative undersøkelser og få disse til å kaste gjensidig lys over hverandre, f. eks. gjennom spørsmål som: Hvilke kvalitative trekk kjennetegner elevtekster som blir vurdert høyt eller lavt hos lærerne? Og hvordan kan lokale skrivekulturer og vurderingspraksiser bidra til å forstå utviklingen av elevenes skrivekompetanse?

Teoretiske perspektiver på skriving og vurdering

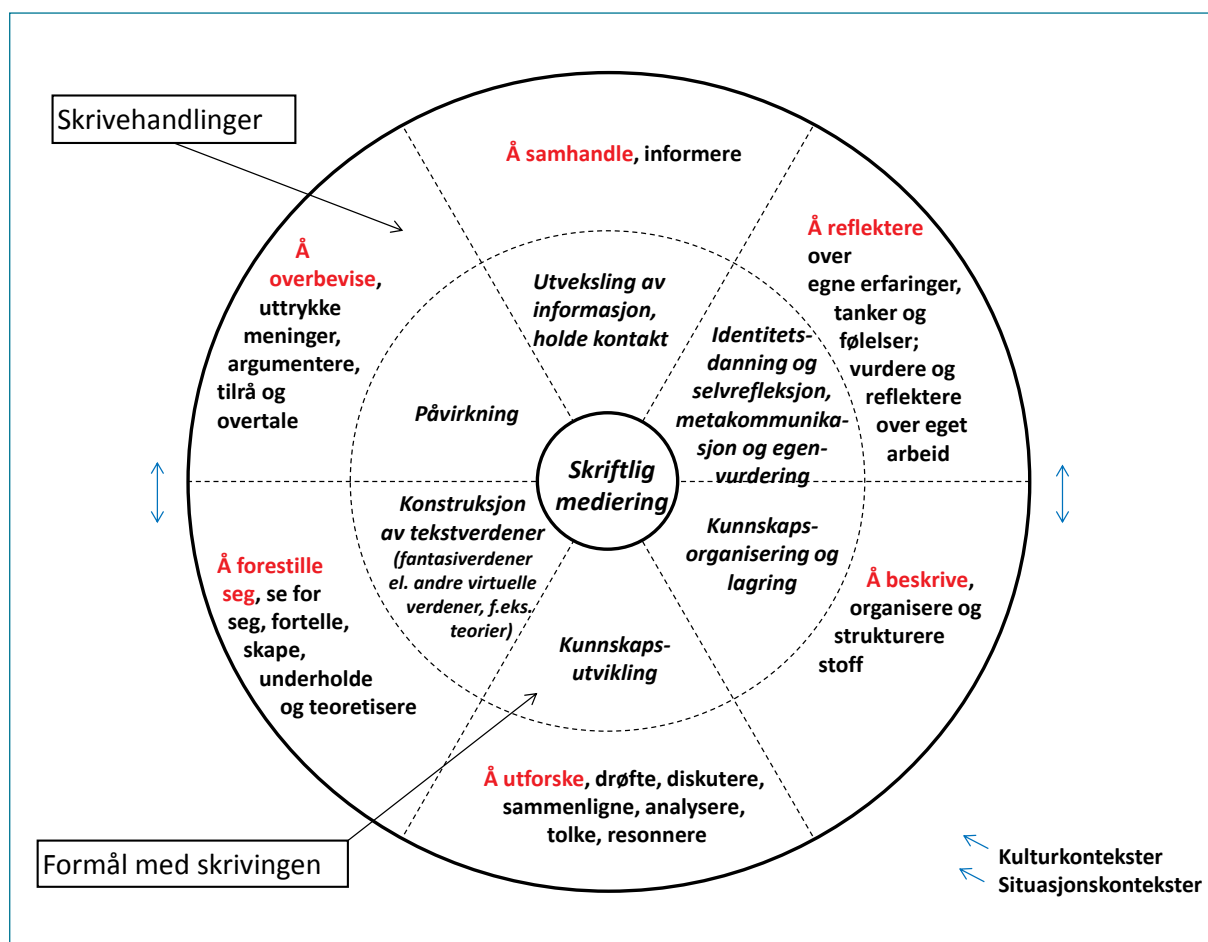
Et funksjonelt syn på skriving

Normprosjektet er forankret i sosiosemiotisk teori og i en funksjonell forståelse av skriving. Det innebærer at vi er opptatt av hva vi kan *gjøre* med skrift og hva vi kan *oppnå* gjennom skriving. Relasjonen mellom handling og formål er sentral, og denne blir realisert gjennom ulike semiotiske medieringsressurser. Dette

teoretiske grunnlaget er visualisert i *Skrivehjulet*³, som kan hjelpe oss til å se ulike aspekt ved skriving og skrivingens funksjoner, og hva skriving blir brukt til i samfunnet. Dermed sier det også noe om hva skole-elevne bør forberedes på i arbeid med skriving som grunnleggende ferdighet.

Skrivehjulet er altså bygd opp rundt dimensjonene *skrivehandlinger*, *skriveformål* og *skriftlig mediering*. Modellen opererer med seks skrivehandlinger og seks skriveformål, slik figuren over viser. De stiplede linjene mellom sektorene indikerer at det ikke er snakk om absolutte skillelinjer mellom ulike handlinger og ulike formål; skrivehjulet må ses som en tankemodell og et forsøk på å systematisere komplekse sammenhenger. Ofte vil flere skrivehandlinger være representert i én og samme tekst, og man kan også tenke seg andre inndelinger enn modellen viser.

Modellen viser skrivehjulet i grunnstilling, der de mest vanlige koplingene mellom handling og formål er



Figur 1a: Skrivehjulet – framheving av funksjonelle sider ved skriving

Læsestrategen

Lene Møller

Læsestrategen er en serie træningsmaterialer, der er udviklet til at supplere den basale undervisning i læsefærdigheder på en lettilgængelig og sjov måde.

Alle hæfter er bygget op på en sådan måde, at opgavetyper og -udformning er tilbagevendende, så børnene kan arbejde på egen hånd i klassen, i læsegrupper eller i fritiden.

Træningshæfterne er udviklet i henhold til Fælles Mål og passer derfor sammen med serien *Skriftsproglig udvikling*.

Tilsammen træner *Læsestrategen* et bredt spektrum af færdighedsniveauer – fra begyndende succes med læsning af helt korte, lydrette ord frem til ubesværet læsning af lange og uregelmæssige ord.

Alle hæfterne er i farver og flot og sjovt illustreret.

Serien *Læsestrategen* består af:

Elementær ordlæsning 1, Elementær ordlæsning 2, Udbygget ordlæsning 1, Udbygget ordlæsning 2, Udbygget ordlæsning 3, Udbygget ordlæsning 4, Fremmedord og Læsestrategens bogstavbog ... flere er på vej



Skriftsproglig udvikling

Lene Møller og Holger Juul

Skriftsproglig udvikling er et standardiseret prøvemateriale, som dækker hele spektret fra bogstavkendskab til læsning og stavning i 0.-6. klasse. Prøverne er overvejende bygget op omkring det velkendte multiple-choice-format med enten en række tegninger, bogstaver eller sætninger at vælge imellem.

Der er indsamlet normer både forår og efterår på 30 repræsentative skoler fra hele landet.

Prøveresultaterne opgøres i rigtighedsprocent og hastighed, så de kan vise den gradvise udvikling fra usikker til sikker og fra sikker til automatiseret ordlæsning.

Serien *Skriftsproglig udvikling* består af:

<i>Bogstavprøve 1 og 2</i>	<i>(0.-1. klasse)</i>
<i>Ordlæseprøve 1 og 2</i>	<i>(1.-5. klasse)</i>
<i>Sætningslæseprøve 1 og 2</i>	<i>(1.-5. klasse)</i>
<i>Staveprøve 1, 2 og 3</i>	<i>(1.-6. klasse)</i>
<i>Tekstlæseprøve 1-8</i>	<i>(1.-6. klasse)</i>

Materialerne kan bestilles hos vores salgsafdeling på 3538 1655 eller info@hogrefe.dk.



HOGREFE
PSYKOLOGISK FORLAG



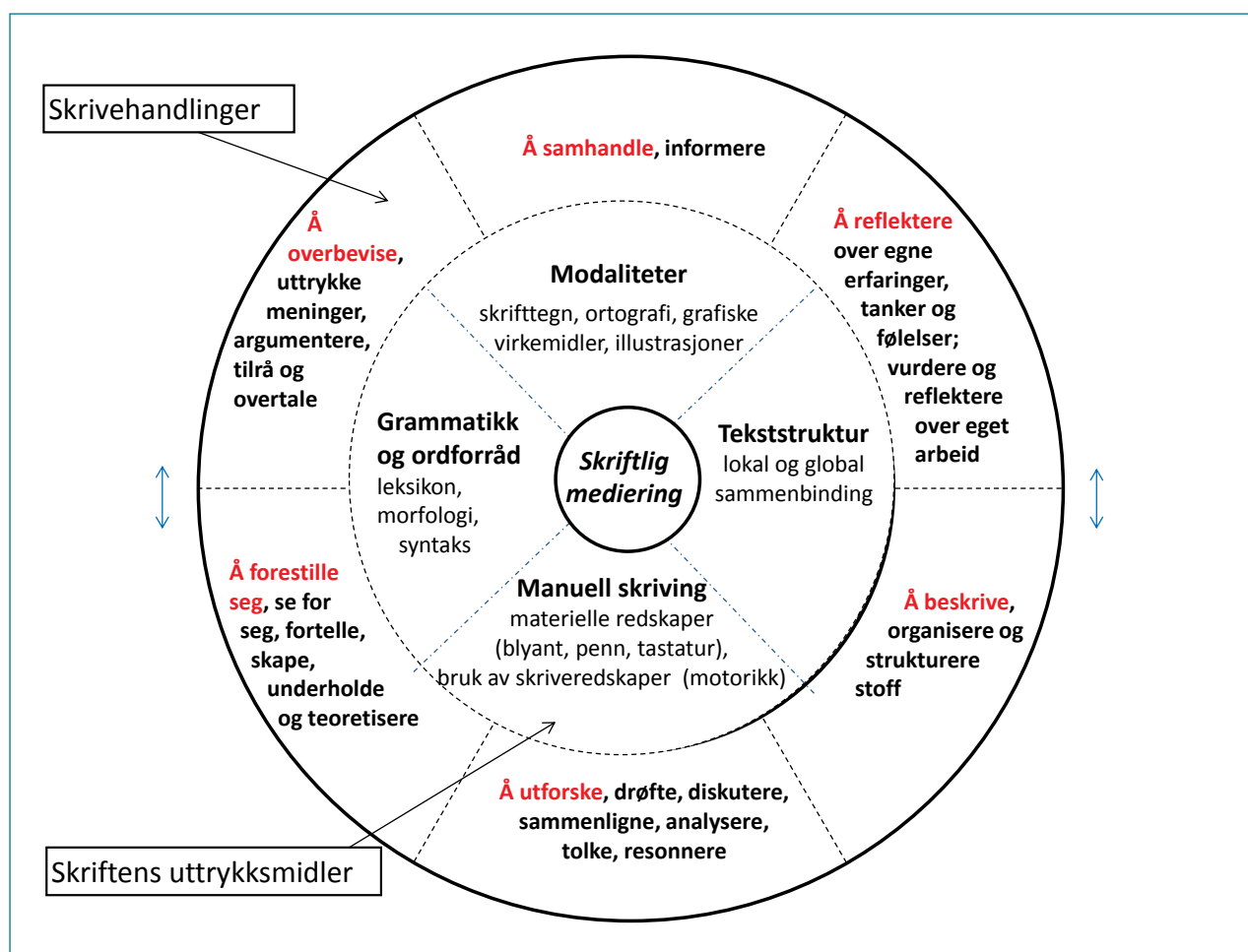
Kongevejen 155 · 2830 Virum
Telefon 35 38 16 55
www.hogrefe.dk · info@hogrefe.dk

framhevet. En stor del av skoleskrivingen kan f. eks. plasseres i sektoren der handlingen er å beskrive (Smidt, 2010). I slike tilfeller er formålet svært ofte å organisere og lagre kunnskap. Men, som de små pilene på sidene av hjulet indikerer, er modellen dynamisk. Man kan dreie sirklene og kombinere ulike handlinger og formål etter behov. For eksempel vil en reklametekst for et aktuelt reisemål gjerne kunne formes og klassifiseres som en *beskrivende* tekst med formål å *påvirke* leserne til å bestille en feriereise dit. Og en fortelling, altså en *forestillende* skrivehandling, kan gjerne ha *selvrefleksjon* og *identitetsdanning* som formål.

Skrivehandlingene orienterer seg mot ulike mottakere og forholder seg på ulike måter til etablert kunnskap: Skrivehandlingen å reflektere er *jeg-orientert* og tar gjerne utgangspunkt i egne erfaringer, tanker og følelser. I skolesammenheng er også vurdering av eget arbeid en vanlig reflekterende skrivehandling. Gjennom reflekterende skiving kan man oppnå økt selvinnsett som bidrar til egen identitetsforming (jf. formålssir-

kelen, skrivehjulet i grunnstilling). Å samhandle og å overbevise er *du-orienterte* skrivehandlinger, rettet mot spesifikke mottakere. Ved samhandling går man i dialog med mottakerne, og vanlige formål er å utveksle informasjon og opprettholde kontakt. Gjennom overbevisende skiving uttrykker man meninger om gitte fenomen, og man argumenterer gjerne for dem med formål å påvirke leserne.

Sektorene som utgjør nedre halvdel av skrivehjulet, rommer tre *det-orienterte* skrivehandlinger, som kan sies å være rettet mot verden utenfor skriveren. Å beskrive handler om å gjengi på en presis og hensiktsmessig måte hvordan noe f. eks. ser ut, virker eller henger sammen. I mange sammenhenger gjøres dette som nevnt for å systematisere og organisere kunnskapsstoff. Å utforske gjennom skiving innebærer å gå inn i fagstoffet på en mer selvstendig måte, f. eks. gjennom sammenligning og drøfting av ulike erfaringer og kilder, og ved å gjøre egne tolkninger og resonnerment. Formålet er gjerne kunnskapsutvikling.



Figur 1b: Skrivehjulet – framheving av de semiotiske medieringsressursene

Skrivehandlingen å forestille seg innebærer at skri-
veren ser for seg og skaper egne tekstunivers. Denne
realiseres ofte når elevene skriver fortellinger. En
annen type forestilling finner vi der skriverne utvikler
egne teorier eller hypoteser om hvordan fenomener
forholder seg til hverandre i en tenkt sammenheng.
Konstruksjon av tekstverdener er et formål som kan
dekke begge disse to typene av forestillinger.

Morsmålsfagets tradisjonelle skriveundervisning
befinner seg gjerne innenfor *medieringssirkelen*, som
er forstørret i figur 1b (og her dekker over skriveform-
målene). Dette er «den språklige verktøykassa», som
blant annet rommer tekstoppbyggingen, gramma-
tikken, ordforrådet og de materielle redskapene man
trenger for å gjøre skrivingen tilgjengelig for en leser.
Disse ressursene brukes på tvers av skrivehandlingene
og velges og vektlegges slik at de best mulig tjener
relasjonen mellom handling og formål: Hvordan kan
man f. eks. bruke ulike semiotiske ressurser på en
formålstjenlig måte hvis man vil *overbevise* en gitt
mottaker om en sak, med formål å *påvirke* vedkom-
mende til å handle i tråd med egne meninger?

Skrivehjulets handlinger kan i mange sammenhenger
knyttes til gitte typer tekster, slik for eksempel dag-
boksnotatet er reflekterende og leserbrevet overbevi-
sende. Men skrivehandlingene må ikke forveksles med
sjangre eller gitte mønster for tekstoppbygging. I mo-
dellen er sjangrene plassert *utenfor* hjulet, i kultur- og
situasjonskontekstene. Mens sjangre formes ved at de
samme behovene for skriftlig kommunikasjon oppstår
på nytt og på nytt, som sosialt konstruerte konvensjo-
ner, bidrar skrivehandlingene til å *realisere* ulike sjangre.

Det teoretiske grunnlaget for Normprosjektet er
nedfelt og visualisert i skrivehjulet, samtidig som
modellen gir metodiske føringer både for elevenes
skrivning og lærernes vurdering på prosjektskolene – og
for prosjektets datainnsamling og analytiske tilnær-
ming. Prosjektlærerne bruker nemlig skrivehjulet som
utgangspunkt for å lage skriveoppgaver i ulike fag.
Elevene får undervisning i ulike skrivehandling, og
de skriver tekster i alle de seks skrivehandlingene i
løpet av et prosjektår. Forskerne samler inn tekster
fra de ulike skrivehandlingene sammen med lærer-
nes vurderinger, som igjen er forankret i normer som
reflekterer synet på skrivning i hjulet.

Læringsstøttende vurdering

Manglende tolkingsfelleskap, som omtalt innled-
ningsvis, kan i mange tilfeller relateres til en innarbei-

det tradisjon med holistisk vurdering, der lærerne vur-
derer tekster med utgangspunkt i opparbeidet erfaring
og intuisjon framfor gitte kategorier. I Normprosjektet
vurderer lærerne ulike tekstlige og språklige nivåer
separat, med utgangspunkt i følgende sju vurderings-
områder: *kommunikasjon, innhold, tekstoppbygging,
språkbruk, rettskriving og formverk, tegnsetting og
bruk av skriftmediet*. De to første vurderingsområdene
kan sies å være overordnede og er knyttet til skrive-
handling og formål i teksten som helhet. De fem neste
handler mer direkte om den skriftlige medieringen,
og innhold og begreper herfra finnes således igjen i
medieringssirkelen, eller navet, i skrivehjulet.

” At ulike aspekter ved teksten analy-
seres og vurderes separat, innebærer
at lærerne «tvinges» til å se ulike
tekstnivåer og kvaliteter, og det hin-
drer at de f. eks. blir forledet av et
førsteintrykk preget av ortografiske
feil eller uleselig håndskrift

Med Normprosjektets vurderingsredskaper vurderes
hvert av områdene summativt etter en femdelt skala,
der midtnivået er definert som det man rimelig kan
forvente etter fire og sju års opplæring (se nedenfor
om fastsetting av dette nivået gjennom utarbeiding
av forventningsnormer). Det finnes to nivåer over
dette – høy og meget høy mestring i forhold til det
som kan forventes, og tilsvarende to nivåer under
– lav og meget lav mestring. At ulike aspekter ved
teksten analyseres og vurderes separat, innebærer
at lærerne «tvinges» til å se ulike tekstnivåer og
kvaliteter, og det hindrer at de f. eks. blir forledet
av et førsteinntrykk preget av ortografiske feil eller
uleselig håndskrift. Med en slik vurdering får man
et nyansert bilde av elevens prestasjon i stedet for
en mer generell holistisk vurdering. (Se eksempel
på *mestringsprofil* i figur 5 under.) Bruk av vurde-
ringsområder gir læreren spesifikk informasjon om
hva elevene har fått til, og hva de trenger å arbeide
videre med. I en skriveprosess eller et undervis-
ningsforløp kan elevenes individuelle profiler legges
til grunn for formativ vurdering. Her må læreren
ta hensyn til den enkelte elevens egenskaper og
kompetanse og på bakgrunn av de gitte prestasjo-
ne gi råd om videre arbeid. I intervensjonene har vi
tatt utgangspunkt i Hattie og Timperleys metastudie
(2007), som framhever at gode, læringsstøttende
tilbakemeldinger bør gi hver enkelt elev grunnlag
for å se hvor godt de gjør det i forhold til målene,

hvilken fremgang de har gjort, og hvordan de kan jobbe videre.

I Normprosjektet utgjør altså skrivehullet et fundament både for summativ og formativ vurdering. Med utgangspunkt i modellen er det, i tråd med prosjektets forskningsspørsmål, utviklet eksplisitte forventningsnormer for hva man kan forvente på gitte vurderingsområder etter fire og sju års opplæring. Disse referansepunktene danner grunnlag for lærernes vurdering av elevenes tekster, og de gjør vurderingene gyldige også i et vurderingsteoretisk perspektiv (se f. eks. Dobson, Eggen & Smith, 2009).

Gjennomføring av prosjektet

Utvikling av forventningsnormer – forprosjektet og fase 1

Erfarne lærere er de som best vet hva man kan forvente av barns skrivekompetanse på ulike nivåer i utdanningsløpet. Men dersom deres normer og vurderingspraksiser er preget av taus og erfaringsbasert kunnskap, kan det være vanskelig å få tilgang til disse. I en forstudie gjennomført i 2010 (Matre mfl., 2011), og i fase 1 av Normprosjektet, brukte vi såkalte 'think aloud-intervju' (Ericsson & Simon, 1993) for å komme tettere på lærernes arbeid. Her snakket lærerne seg gjennom tekster fra kjente og ukjente elever, og framhevet hva de så i tekstene og hva de ville vektlegge i vurderingssammenheng. Denne tilnærmingen ble fulgt opp av tekstsamtaler med kollegaer og forskere. Sammen ga disse prosessene informasjon om hva lærerne la vekt på i konkrete tekster og i vurderingsarbeid generelt, om kompetansenivå hos elevene og hva lærerne forventet på ulike vurderingsområder. Flere lærere opplyste at de gjerne vurderte elevenes prestasjoner i forhold til et tenkt gjennomsnitt eller en midtkategori. Tanken om hva som er rimelig å forvente, var således ikke fremmed for dem. Likevel var det gjennomgående at hensynet til enkeltelevens situasjon ble vektlagt framfor de tekstlige kvalitetene. Flere lærere opplevde det således som problematisk – og uvant – å vurdere teksten som *tekst*, uten å ta hensyn til skriveren.

Det vil føre for langt i denne sammenhengen å gå nærmere inn på metodiske detaljer i utviklingen av forventningsnormene. Et gjennomgående prinsipp er imidlertid at normene er utviklet *nedenfra*, med utgangspunkt i lærernes erfaringer og diskusjon av konkrete tekster og vurderinger. Felles forventninger fra lærerne ble komprimert, organisert og formulert av forskerne i flere omganger, og de ble tatt med til nye

diskusjoner med lærerne, før de ble nedfelt i normdokumentet.⁴ I tekstgjennomgangen nedenfor (figur 4) er forventningsnormene som gjelder etter fire års opplæring, gjengitt og tatt i bruk som grunnlag for vurdering av en konkret tekst.

Fase 2: Intervensjonen

Fase 2 i prosjektet handler om at prosjeklærerne tar forventningsnormene i bruk, både i arbeid med elevenes skrivning og som grunnlag for vurdering. Intervensjonen består i at vi samarbeider tett med skoleledelsen og de aktuelle lærerne om et omfattende kursopplegg, der målet er å skape en felles forståelse av skrivning og vurdering – og grunnlag for endret praksis. Både teoretiske perspektiver og praktisk vurderingsarbeid er integrert i kursopplegget. Forskerne opptrer som veiledere og samarbeidspartnere, og lærerne får innspill underveis, både til utforming av konkrete skriveoppgaver, tekstvurdering – og til å se forbindelseslinjer fra teori til skriveidaktikk og praktisk undervisning. Lærerne integrerer prosjektets perspektiver på skrivning og vurdering i lokale planer, og prosjektarbeidet inngår dermed i den ordinære skriveopplæringen til elevene.

I løpet av et prosjektår skriver elevene tekster innenfor alle de seks skrivehandlingene, fordelt på ulike fag. Noen av skriveoppgavene gjennomføres som prosesser, der elevene får tilbakemelding på utkast før de lager en presentasjonstekst. Her vurderer lærerne elevenes førsteutkast summativt ved hjelp av prosjektets vurderingsverktøy – forventningsnormene, vurderingsområdene og den femdelte skalaen. Dette danner bakgrunn for den formative vurderingen. Broen fra summativ til formativ vurdering har vist seg å være en utfordring for mange lærere i prosjektet. I kursopplegget har vi derfor lagt vekt på hvordan slik vurdering kan operasjonaliseres i skriveopplæringen, og hvordan forventningsnormene kan fungere både som læringsmål og vurderingskriterium.

For å gi et innblikk i hvordan innfallsvinklene og vurderingsverktøyene våre kan brukes i praksis, presenterer vi i det følgende en elevtekst fra materialet og diskuterer summativ så vel som formativ vurdering. Teksten har blitt brukt som eksempel og utgangspunkt for diskusjon i kursopplegget vårt.

Analyse og vurdering av teksten «Jernets egenskaper»

«Jernets egenskaper» er skrevet av en gutt på 4. trinn etter et naturfagsforsøk. Skriveoppgaven var formulert

slik: «Klassen har gjort et forsøk i naturfag om jernets egenskaper. Flere elever var borte. Du skal forklare dem hva vi gjorde og hvorfor det ble slik.» Teksten representerer skrivehandlingen å beskrive. Lærerne opplyser at formålet primært var kunnskapsorganisering for skriveren, samtidig som oppgaven også hadde en tenkt funksjon i å formidle fagstoff til elever som var fraværende.

JERNETS EGENSKAPER

Vi tok en gassbrenner og en metallstang med hull i tuppen. Fra den hang en jernkule. Først kunne vi få kula igjennom. Så tok vi å varmet den. Etter en stund var det støkk umulig å få den igjennom. Det er fordi når jern blir varmt utvider det seg. Vi la kula i snøen. Da freste det skikkelig og en dampsky steg opp. Med en gang vi tok kula ut var det superenkelt å ta den gjennom ringen. For når jern blir kaldt blir det til sin normale størrelse.

Figur 3: «Jernets egenskaper», gutt, 4. trinn

JERNETS EGENSKAPER

Vi tok en gassbrenner og en metallstang med hull i tuppen. Fra den hang en jernkule. Først kunne vi få kula igjennom. Så tok vi å varmet den. Etter en stund var det støkk umulig å få den igjennom. Det er fordi når jern blir varmt utvider det seg. Vi la kula i snøen. Da freste det skikkelig og en dampsky steg opp. Med en gang vi tok kula ut var det superenkelt å ta den gjennom ringen. For når jern blir kaldt blir det til sin normale størrelse.

I den summative vurderingen bruker prosjektlærerne vanligvis et skjema, der elevenes prestasjon på hvert vurderingsområde blir plassert på den femdelte skalaen med mestringsnivå fra M1 til M5. Forventningsnormene representerer M3, altså hva som er rimelig å forvente etter fire års opplæring. I rammen under er forventningsnormene etter fjerde trinn satt inn som referansepunkt under hvert vurderingsområde. Vi kommenterer elevens prestasjon på hvert av områdene og antyder en skalaplassering, dels basert på innspill fra prosjektlærere.



Vurderingsområde 1: Kommunikasjon

Skriveren skal ...

- innta en relevant skriverposisjon
- vende seg på en relevant måte til en eller flere kjente lesere
- bruke en overskrift som orienterer leseren på en relevant måte.

Forsøket beskrives på en måte som gjør det lett for leseren å følge med, og skriveren viser at han har forstått stoffet og gjort det til sitt eget. Skriveren framstår som en del av et «vi» som ikke presenteres nærmere, men som er gitt ut fra oppgaveformuleringen. Teksten vender seg ikke eksplisitt til en leser, men den muntlige språkbruken impliserer at skriveren har en klassekamerat i tankene. Overskriften gir en tydelig pekepinn om hva teksten handler om, men informerer ikke om at det dreier seg om et forsøk. Teksten kommuniserer godt. Foreslått mestringsnivå: M4

Vurderingsområde 2: Innhold

Skriveren skal ...

- presentere egne inntrykk, erfaringer, tanker og/eller meninger
- presentere på en relevant og utdypet måte et innhold hentet fra forestillinger, erfarings- og/eller kunnskapsområder som skriveren er kjent med.

Innholdet er relevant og tilstrekkelig utdypet til å formidle gangen i forsøket på en dekkende måte, men noe kontekstinformasjon er innforstått. Beskrivelsen av hva kula skal gå igjennom, er uklar. Teksten gir likevel et bilde av hva som skjer, og av erfaringene skriveren gjør seg underveis. Den rommer gode faglige forklaringer av observasjonene. Teksten presenterer kunnskap og erfaring på en relevant måte – omtrent som forventet på årstrinnet. Foreslått mestringsnivå: M3

Vurderingsområde 3: Tekstopbygging

Skriveren skal ...

mestre noen relevante komposisjonsprinsipp

- sette sammen teksten med innledning, hoveddel og avslutning
- skape tematisk sammenheng i de ulike delene av teksten
- uttrykke sammenheng i teksten med koplingsmarkører som "eller", "men", "fordi" og liknende.

Skriveren starter rett på beskrivelsen av forsøket. En innledning om konteksten og forsøket savnes. Teksten er organisert ut fra tid med innslag av forklaringer underveis. Siste setning kan tolkes som en avslutning. Teksten er systematisk og godt oppbygd med følgende innholdselementer: Beskrivelse av hva elevene *gjorde* og hva som *skjedde*, og forklaringer av *hvorfor* det skjedde. Den kronologiske og systematiske oppbyggingen gir god sammenheng i teksten. På mikronivået rommer teksten mange og varierte koblinger, som tydelig markerer tidsforløpet og skaper sammenheng mellom setningene: *først, så, etter en stund, da, med en gang*. Teksten rommer også koblinger som markerer årsakssammenhenger: *fordi, for*. Den varierte bruken av koblinger er avansert for en så ung skriver. Foreslått mestringsnivå: M4

Vurderingsområde 4: Språkbruk

Skriveren skal ...

- bruke fullstendige fortellende setninger, spørre- og bydesetninger
- bruke utbygde substantivfraser
- ha noe variasjon i begynnelsen av setninger
- bruke et relevant og variert ordforråd, blant annet begreper fra skolefag
- ha innslag av språklige virkemidler
- mestre bruk av indirekte og direkte tale som et virkemiddel.

Figur 4: Analyse av «Jernets egenskaper», gutt, 4. trinn

Teksten har gjennomført fullstendige setninger – for det meste korte og konsise helsetninger, men også leddsetninger. Skriveren varierer starten av setningene på eksemplariske måter, f.eks. innleder han både med subjekt (*Vi ...*), med sted (*Fra den ...*) og med tid (*Da ...*). Han har også en foranstilt leddsetning (*Med en gang vi tok kula ut...*). Slik variasjon må ses som avansert. Skriveren viser også at han behersker bruk av utbygd substantivfrase: *en metall stang med hull i toppen*. Skriveren benytter et variert ordtilfang. Han har med relevante fagbegreper som *jernets egenskaper, gassbrenner, metall stang, jernkule, dampsky*. Skriveren tar også i bruk ord og uttrykk som gir teksten et mer muntlig stilpreg: *støkk umulig, freste skikkelig, superenkelt*. Gjennom disse formuleringene viser han engasjement og gir liv til framstillingen. Samtidig kan bruken av slike uttrykk diskuteres i en mer formell naturfagrapport. Gjennom den varierte setningsbygningen og kombinasjonen av fagbegreper og mer personlige beskrivelser viser denne eleven språkbruk som ligger over det man kan forvente på årstrinnet. Foreslått mestringsnivå: M4

Rettskriving og formverk

Skriveren skal ...

- mestre fonografisk skiving
- samskrive sammensatte ord
- bruke stor forbokstav i egennavn og i ny setning etter punktum
- mestre ikke-lydrette pronomer og spørreord
- mestre bruk av dobbel konsonant i vanlige ord
- mestre bøyingsverket i bokmål.

Skriveren bruker stor bokstav riktig, og han behersker dobbel konsonant (unntak: *mettall*). Han mestrer også sammenskriving av ord som *gassbrenner, jernkule, dampsky* (unntak: *mettall stang*). Han bøyer ord riktig og har få skrivefeil. Han kan vurderes til å ligge over forventet nivå. Foreslått mestringsnivå: M4

Tegnsetting

Skriveren skal ...

- mestre bruk av punktum, utropstegn og spørsmålstegn
- bruke komma ved oppramsing
- bruke komma foran "men"
- markere direkte tale med replikkstrek eller kolon og sitattegn.

Skriveren mestrer bruk av punktum. Andre tegn er ikke brukt. På dette vurderingsområdet gir teksten således svakt grunnlag for plassering i skalaen, men det kan se ut til at skriveren ligger på forventet nivå – M3.

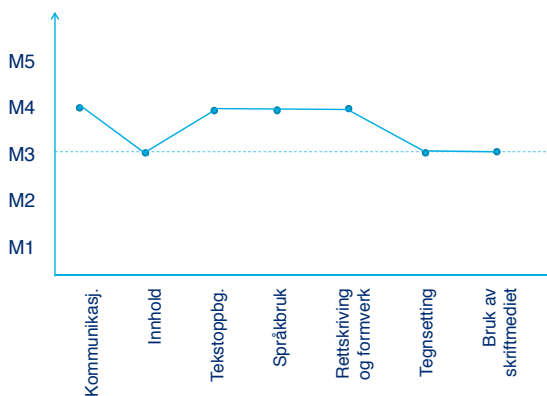
Bruk av skriftmediet

Skriveren skal ...

- skape tekster med et oversiktlig sideoppsett
- bruke ulike uttrykksmidler som verbalspråk, tegninger, bilder og symboler
- markere mellomrom mellom ord tydelig
- bruke og følge marg og linjer
- markere overskriften grafisk
- markere avsnitt etter innledning og foran avslutning
- skape estetisk tiltalende tekster
- bruke sammenhengende håndskrift
- bruke leselig håndskrift.

Oppsettet er ryddig og oversiktlig. Overskriften er grafisk uthevet gjennom midtstilling og versalbruk. Mellomrom mellom ord er tydelig markert. Marg og linjer blir stort sett fulgt, men avsnitt er ikke markert grafisk. Håndskriften er sammenhengende og godt leselig. Skriveren bruker ikke illustrasjoner, noe som kunne vært relevant og klargjørende i en slik beskrivende tekst. Mestringsnivået kan sies å være omtrent som forventet – M3.

Et vurderingsskjema utfyllt med mestringsnivå på alle vurderingsområdene, representerer en summativ vurdering av den aktuelle teksten. Skalaplasseringene kan sammenfattes og illustreres på ulike måter. Her lar vi de foreslåtte mestringsnivåene forme en mestringsprofil i et koordinatsystem:



Figur 5: Mestringsprofil basert på vurderingen av «Jernets egenskaper»

Det er interessant å merke seg at det på enkelte prosjektskoler oppstod diskusjon mellom morsmåls-lærere og faglærere om vurdering av språklige versus naturfaglige kvaliteter i den aktuelle teksten. I en naturfaglig sammenheng vil nok de fleste lærere legge større vekt på faglig innhold og mindre på de språklige vurderingsområdene. Samtidig kan skriveoppgaven tenkes inn i en mer kommunikativ kontekst, der det legges vekt på hvordan egne erfaringer fra naturfagsforsøket kan *formidles skriftlig* til mottakere på samme alder. Her vil nettopp språkbruk være essensielt.

Et vurderingsskjema eller en mestringsprofil gir et nyansert bilde av elevens prestasjon. Her ser man hva elevene mestrer, og hva de trenger hjelp for å utvikle videre. Dette er et godt utgangspunkt for formativ vurdering. Men for at lærerne skal vite hvor de skal sette inn læringstrykket, må de kjenne den enkelte eleven. De må f. eks. ta stilling til om de skal prioritere å løfte eleven på områdene der han skårer lavest, eller om de skal hjelpe eleven til å strekke seg ytterligere der han allerede viser gode prestasjoner eller framgang fra tidligere. I teksten over vil f. eks. en innledning kunne bidra til å løfte teksten ytterligere på vurderingsområdet tekstopbygging. Når eleven samtidig skårer på eller over forventet nivå på de andre vurderingsområdene, kunne dette være aktuelt å trekke fram i en formativ tilbakemelding. Men en

elev som f. eks. skårer lavt på rettskriving i tekst etter tekst, vil finne det lite motiverende å få dette påpekt hver gang. I slike tilfeller må man også veilede for å videreutvikle elevens sterke sider.

Tilbakemeldingen til eleven er selvsagt avhengig av faglig kontekst og mål, og elevene må kjenne til målene for å vite hva som forventes av dem. I formativ vurdering er det viktig å vise hva elevene har fått til med utgangspunkt i målene. Dersom det for den aktuelle skriveoppgaven var satt opp mål knyttet til vurderingsområdene tekstopbygging og bruk av skriftmediet, kunne det f. eks. være relevant å trekke fram den gode tematiske organiseringen (*hva de gjorde, hva som skjedde, forklaringene*) og bruken av setningskoplinger som organiserer teksten etter tid (*først, så, etter en stund, da, med en gang*). I tillegg til å snakke om mulige innledninger, ville det være rimelig å spørre hvordan en illustrasjon kunne gjøre det lettere for mottakeren å forstå hvordan forsøket ble gjennomført. I denne spesielle oppgaven kunne det også være interessant å få eleven til å reflektere over hvordan han presenterer stoffet for medelever, sett i lys av kravene til en formell naturfagsrapport, jf. den nevnte diskusjonen. Læreren kan gjennom sin formative tilbakemelding få eleven til å tenke over hvordan teksten kan bli enda bedre – og hvordan eleven kan utvikle seg videre som skriver. Mengden av respons må imidlertid tilpasses elevens forutsetninger og den aktuelle skrivesituasjonen, og alle vurderingsområdene kan f. eks. ikke kommenteres i tilbakemelding på hver enkelt tekst. Samtidig bør spesielle trekk og utviklingstendenser løftes fram og formidles ut fra elevens tidligere prestasjoner. Ved å sammenlikne mestringsprofiler fra flere tekster og fag kan læreren få fylldig og nyansert dokumentasjon om hvordan elevene utvikler ulike sider ved skrivekompetansen sin. Dette er et godt utgangspunkt for å hjelpe elevene videre.

Hva sier lærerne? Foreløpige erfaringer fra intervensjonene

Normprosjektet er en intervensjonsstudie, som også fungerer som et skoleutviklingsprosjekt. Vi gjør omfattende kvalitative og kvantitative studier både av tekstkvalitet, tolkingsfellesskap og formativ vurdering. I denne artikkelen har vi valgt å *presentere* det pågående prosjektet og intervensjonsarbeidet, uten å gå inn på foreløpige resultater. Avslutningsvis vil vi likevel dele noen erfaringer fra prosjektskolene, som handler om implementeringen av prosjektets syn på skrijving og vurdering.

Midtveis i fase 2 gjennomførte vi gruppesamtaler med prosjektlærere og skoleledere. Litt senere hentet vi også inn logger om prosjektarbeidet fra lærerne. Sammen med erfaringer fra kursøker og samlinger har dette gitt viktige tilbakemeldinger til forskergruppa. En gjennomgående tilbakemelding fra skolene er at elevene skriver mer enn tidligere: De skriver i flere fag, og både lærere og elever er mer bevisst på hvordan og hvorfor de skriver i ulike sammenhenger. En utfordring for lærerne har vært å designe gode skriveoppgaver innenfor de ulike skrivehandlingene, men mange rapporterer at de har lært mye av å arbeide med dette i prosjektet (se f. eks. Otnes, under utg.).

Både lærere og skoleledere rapporterer imidlertid at Normprosjektet har hjulpet dem til å se hvordan det de tidligere har lært om formativ vurdering, kan operasjonaliseres i skriveopplæringen

Når det gjelder vurdering, framhever lærerne prosjektets vurderingsverktøy, både vurderingsområdene, skalaen og forventningsnormene, som svært nyttige. Disse ressursene hjelper dem til å være eksplisitte i formulering av mål, kriterier og vurderinger, men først og fremst til å se flere aspekter ved tekstene enn tidligere. Således blir det også lettere for lærerne å få innsikt i elevenes sammensatte kompetanser – og å vise dem styrker og svakheter ved tekstene. Flere lærere peker på at de finner det vanskelig å gi gode formative tilbakemeldinger og spesifikk respons på de ulike vurderingsområdene. Noen av disse vanskene kan trolig knyttes til at lærerne har utviklet en forståelse av hva elevene trenger respons på, mens de ennå ikke fullt ut har internalisert et metaspråk å bruke om dette. For mange lærere er det likevel *broen* fra summativ til formativ vurdering som blir oppfattet som den største utfordringen. Til tross for at alle projektskolene har erfaring med kurs eller prosjekt knyttet til vurdering for læring⁵, opplyser lærerne at de ikke er vant til å jobbe med skrivning som prosess og med respons på tekstutkast. Både lærere og skoleledere rapporterer imidlertid at Normprosjektet har hjulpet dem til å se hvordan det de tidligere har lært om formativ vurdering, kan operasjonaliseres i skriveopplæringen.

Det tar tid å implementere nye måter å tenke på i skolen, jf. erfaringene fra innføringen av Kunnskapsløftet som vi skisserte innledningsvis. Gode erfa-

ringer fra Normprosjektets samarbeidsskoler, sammen med den drahjelpen prosjektet forhåpentligvis vil få fra de læringsstøttende skriveprøvene som lanseres høsten 2014, kan likevel bidra til å spre et mer funksjonelt syn på skrivning som grunnleggende ferdighet på tvers av fag. Dette vil også – på sikt – kunne bidra til å nå overordnede mål om bedre skriveundervisning, bedre vurderingspraksis og økt skrivekompetanse.

Litteratur

Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (red.): *Det nye norskfaget*, s. 161–187. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.

Berge, K. L., Evensen, L., Hertzberg, F. & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dobson, S., Eggen, A. & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal.

Doherty, R. W. & Hilberg, R. S. (2007). Standards for effective pedagogy, classroom organization, English proficiency, and student achievement. *The Journal of Educational Research*, September/October, Vol. 101, Issue 1, 24–34.

Ericsson, K. & Simon, H. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Boston: MIT Press.

Evensen, L. S. (2010): En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (red.): *Rammer for skrivning. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*, s. 13–31. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Fasting, R., Thygesen, R., Berge, K. L., Evensen, L. S. & Vagle, W. (2009). National assessment of writing proficiency among Norwegian students in compulsory schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 53, No. 6, 617–637.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of feedback. *Review of Educational Research*, March, 77(1), 81–112.

Matre, S., Berge, K. L., Evensen, L. S., Fasting, R., Solheim, R. & Thygesen, R. (2011): *Developing national standards for the teaching and assessment of writing. Rapport frå forprosjekt Utdanning2020*. Upublisert.

Møller, J., Ottesen, E. & Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge*, Vol. 4, nr 1, <http://adno.no/index.php/adno/issue/view/13>.

Otnes, H. (under utgiving). Å designe skriveoppgaver. I antologi fra konferansen «Skriv! Les! 2013». Trondheim: Akademika forlag.

Smidt, J. (red.) (2010): *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Smidt, J., Solheim, R. & Aasen, A. J. (red.) (2011). *På sporet av god skriveopplæring*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag. [Dansk utgave 2013: *På sporet af god skriveundervisning. En bog for lærere i alle fag*. Aarhus: Forlaget Klim].

Utdanningsdirektoratet (u. å.): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Lastet ned 10.01.14 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>. Oslo: Forfatteren.

-
- 1 Artikkelen er basert på felles arbeid i forskergruppa som, foruten forfatterne, består av Kjell Lars Berge, Universitetet i Oslo; Lars Sigfred Evensen og Hildegunn Otnes, NTNU; Ragnar Thygesen og Astrid Birgitte Eggen, Universitetet i Agder. Stipendiater i prosjektet er Trine Gedde-Dahl, Sindre Dagsland og Jannike Ohrem Bakke. Prosjektet blir ledet fra Høgskolen i Sør-Trøndelag av Synnøve Matre (leder) og Randi Solheim (nestleder). Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning er en viktig samarbeidspartner for prosjektet. Se ellers www.norm.skrivesenteret.no.



- 2 Utdanningsdirektoratet og prøveutviklingsgruppa tok konsekvensene av dette, og i 2012 ble det for første gang utviklet utvalgsprøver i skrivning. Slike prøver vil fra 2014 bli arrangert årlig. Her vil et representativt utvalg skoler bli trukket ut til å gjennomføre prøven, og elevenes tekster blir vurdert av et spesielt skolert vurdererpanel. I neste omgang skal skriveoppgaver og vurderingsmateriell danne grunnlag for læringsstøttende skriveprøver, som fra og med høsten 2014 blir åpent tilgjengelige for skoler som ønsker det. Utviklingen av prøvene er forskningsbasert og kan ses som Normprosjektets søsterprosjekt: Det samme teorigrunnlaget og synet på skrivning ligger til grunn, flere av utvalgsprøvegruppas deltakere inngår i Normprosjektets forskergruppe, og prosjektene støtter seg også på hverandre når det gjelder utprøving og kvalitetssikring av vurderingsnormer og sammenligning av vurderingssamsvar.
- 3 Skrivehjulet er laget av forskergruppa bak utviklingen av skriveprøver i Norge: Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Rolf

Fasting, Ragnar Thygesen og Wenche Vagle. Se f. eks. Fasting mfl., 2009; Evensen, 2010. Modellen er videreutviklet innenfor Normprosjektet, og den er under stadig utvikling.

- 4 Oppsettet med forventningsnormer som ble lagt til grunn for arbeidet i fase 2 av prosjektet, finnes på www.norm.skrivesenteret.no/forventningsnormene. Disse vil bli bearbejdet videre i lys av erfaringer fra prosjektet.
- 5 Norske skoler er også pålagt gjennom Opplæringsloven å drive formativ vurdering – eller *vurdering for læring*.



Å POSISJONERE SEG SOM FAGTEKSTSKRIVER

AV ANNE HÅLAND, NASJONALT SENTER FOR LESEOPPLÆRING OG LESEFORSKNING, STAVANGER

Denne artikkelen tar utgangspunkt i et doktorgradsprosjekt som satte fokus på sakprega skriving. Formålet var å undersøke hvordan elever på 5. trinn brukte modelltekster i sin egen skriving og hvordan de posisjonerte seg som fagskrivere. Denne artikkelen tar utgangspunkt i to skrivesituasjoner fra prosjektet. Det er skriving av labrapporter og fagbøker. Artikkelen viser hvordan noen utvalgte elever posisjonerte seg som fagtekstskrivere i labrapporter og i fagbøker om «Det gamle Egypt». Disse posisjoneringene danner bakgrunnen for å diskutere hvilken betydning viten om elevenes posisjoneringer kan ha for skriveopplæringen i skolen.

Hva vil det si å posisjonere seg som fagtekstskriver?

Å posisjonere seg som fagtekstskriver i skolen kan relateres til to skrivetradisjoner, «writing across curriculum» (WAC) og «writing in the discipline» (WID). WAC-skriving er nært knyttet til lesing av tekster hvor elevenes skriving først og fremst skal støtte opp om leseprosessen og styrke deres faglige læring. I Norge er denne typen skriving ofte omtalt som «tenkeskriving» (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2000). WID-skriving derimot har fokus på de sjangrene som har relevans i faget. Hvert fag har sine mer eller mindre særegne sjangrer, og det å skrive i faget innebærer å tilegne seg de sjangrene og konvensjonene som er en del av fagets egenart. Å tilegne seg disse sjangrene blir sett på som en måte å lære på innen faget. I Norge blir denne typen skriving gjerne omtalt som «presentasjonsskriving» (ibid.). De skrivesituasjonene som det refereres til i denne artikkelen støtter seg til «Writing in the Discipline»-tradisjonen (WID).

Med dette utgangspunktet er det å posisjonere seg som fagtekstskriver å bruke de sjangrene og det språket som kjennetegnes av fagets egen «disciplinary literacy» (Shanahan & Shanahan, 2008). Det å posisjonere seg som fagtekstskriver er både å vite hvilken type kommunikasjon som er en del av faget, hvilken språkføring som er forventet og hvordan disse to kriteriene er tett knyttet til fagets særegne tenke- og væremåte. Michael Carter (2007) uttrykker det slik: «From this perspective, writing may be understood as a metadoing: particular kinds of writing are ways of doing that instantiate particular kinds of doing by giving shape to particular ways of knowing in the discipline.» (s. 389).

Å posisjonere seg som fagtekstskriver kan oppsummeres gjennom disse tre punktene (Håland, 2013).

1. At elevene bruker kommunikasjonsformer som er en del av fagets literacy
2. At elevene bruker et språk som kjennetegnes av fagets literacy
3. At elevene forstår hvordan kommunikasjonsform og konvensjoner for språkbruk er knyttet til fagets egen tenke- og væremåte

De to skrivesituasjonene i denne artikkelen er svært forskjellige og posisjonerte både skriveren og mottakerne på forskjellige måter. Mens skriving av labrapporter har klare referanser til et naturvitenskapelig domene, har ikke fagbøkene like klare referanser til et avgrenset domene. Labrapportene inngår dessuten i en form for faglig formidling som referer til spesialisert skriving utenfor skolen, og som vender seg til en mottaker som er spesialist. Det betyr at både skriver og mottaker har en kontrakt hvor begge er innforstått med og kjenner til sjangerens form, innhold og bruk. Fagbokskriveren derimot, vender seg til en som ikke er spesialist. Skriveren er i stedet satt i en posisjon hvor han må overbevise leseren om at dette er en tekst en bør lese. Slik gir de ulike skrivesituasjonene ulike forventninger til hvordan elevene skal opptre i teksten,

hvordan de skal posisjonere seg som fagtekstskrivere både i forhold til kommunikasjonsform, språkføring og tenke- og væremåte.

Det å posisjonere seg som fagtekstskriver er både å vite hvilken type kommunikasjon som er en del av faget, hvilken språkføring som er forventet og hvordan disse to kriteriene er tett knyttet til fagets særegne tenke- og væremåte

Å posisjonere seg som naturviter i en labrapport

Naturviterens oppgave er å fortolke verden slik at fortolkningene av verden kan diskuteres (Martin 1998, s. 296). I denne fortolkningen trenger naturviteren å gjøre språket så presist som mulig og å komprimere språket: «Uten denne komprimeringa ville vitenskapelige tekster bli svært lange, og sannsynligvis uleselige, selv for profesjonelle» (Martin 1998, s. 299). På denne måten er de strenge sjangerkonvensjonene for labrapportskriving direkte knyttet til fagets egen tenke- og væremåte. Å posisjonere seg som naturviter i en labrapport er derfor først og fremst å bruke den kommunikasjonsformen som

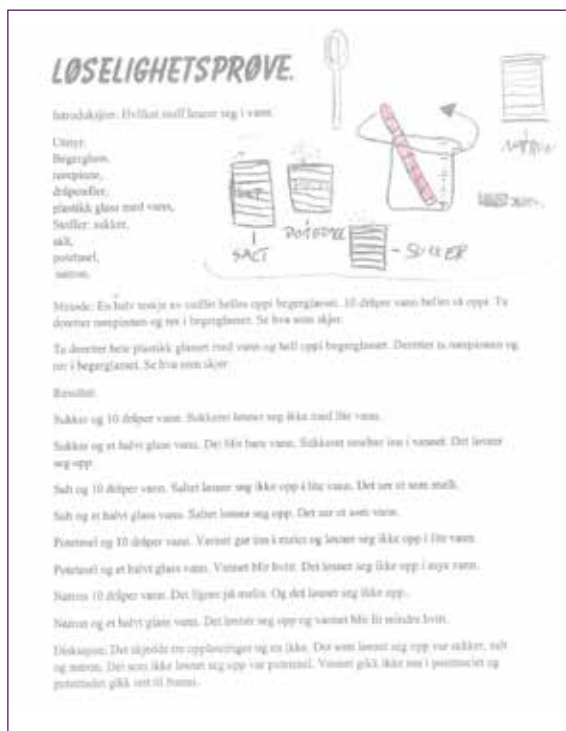
kjennetegner naturviteres kommunikasjon med hverandre, IMRaD-strukturen. IMRaD betyr: I for introduksjon, M for metode, R for resultat og (and) D for diskusjon. Introduksjonen skal stille et relevant naturfaglig spørsmål, eller sette frem en naturfaglig hypotese. For å svare på spørsmålet må en gjøre greie for metode og resultatet av forsøket og svare på spørsmålet eller hypotesen i diskusjonen. Dessuten er det også bestemte krav til språkføring. En labrapport legger vekt på prosesser og at uttrykket skal være presist, slik er passivkonstruksjoner, nominalisering og fraværet av personlige pronomen direkte konsekvenser av naturviterens tenke- og væremåte.

Slik gir de ulike skrivesituasjonene ulike forventninger til hvordan elevene skal opptre i teksten, hvordan de skal posisjonere seg som fagtekstskrivere både i forhold til kommunikasjonsform, språkføring og tenke- og væremåte

Hvordan posisjonerer elevene seg som naturvitere i labrapporter

Elevparet Vegard Et Morten bruker flere av sjangerkonvensjonene for labrapportskriving.





Figur 1: Vegard og Mortens labrapport

De forholder seg til IMRaD-strukturen med introduksjon, metode, resultat og diskusjon. De stiller et relevant spørsmål: «Hvilket stoff løsnest seg i vann?» som de så svarer på i diskusjonen: «Det som løsnest seg opp var sukker, salt og natron. Det som ikke løsnest seg opp var potetmel.» Vegard & Morten har innslag av passivkonstruksjoner i metodedelene, «En halv teskje av stoffet helles oppi begerglasset» og nominalisering i diskusjonsdelen, «Det skjedde tre oppløsninger og en ikke».

I intervjuet viser guttene at de har kunnskaper om sjangeren. Morten poengterer at denne typen tekster ikke skal ha egennavn, og han har kunnskaper om passivkonstruksjoner som han illustrerer på denne måten: «For eksempel, hånden legges flatt på papiret, ikke legg hånden på papiret.» Vegard uttrykker kunnskaper om sammenhengen i IMRaD-strukturen: «Ja, så begynte vi med et spørsmål som vi skulle finne svar på gjennom teksten.» Vegard har med seg vernebriller til skolen, og sammen gjør de hele forsøket med vernebriller på. Guttene går dessuten aktivt inn i rollen som naturvitener og markerer en væremåte som er relevant for faget.

Å posisjonere seg som naturviter i en labrapport er derfor først og fremst å bruke den kommunikasjonsformen som kjennetegner naturviteres kommunikasjon med hverandre, IMRaD-strukturen

Det er også mulig å finne brudd på naturvitenskapelig posisjonering i Vegard og Mortens labrapport. Eksempelvis går de over fra passivkonstruksjoner til imperativkonstruksjoner, «Ta deretter rørepinnen og rør i begerglasset» og de har innslag av språkføring med andre referanser enn labrapportskriving, «Se hva som skjer».

Vegard & Morten blir av læreren karakterisert som middels faglig sterke elever. Men også hos elever som læreren karakteriserer som faglig svake vises tegn på at de posisjonere seg som naturvitener i labrapportene. Gro & Tine er et slikt eksempel.

Slip skrivningen fri... og læs!

Samarbejde, refleksion og skrivning går op i en højere enhed.



Med disse it-programmer fra MV-NORDIC kan skoleelever skrive sig til læsning:

IntoWords

det intuitive læse- og skriveværktøj på iPad, Mac og til web.

LEGO StoryStarter

smelter klodser og it sammen i et stærkt værktøj til tidlig skrivning.

Den Talende Bog

i opdateret version til web med integreret dialogfunktion, skrivehjælp og oplæsning.

CD-ORD

det professionelle læse- og skriveværktøj til elever med læse- og skrivevanskeligheder.

MV-Nordic er Mikro Værkstedets nye navn.

Besøg vores stand på
Danmarks Læringsfestival
25.- 26. marts i Bella Center og
Skolemessen i Århus 9. - 10. april
og hør nærmere.

mv-nordic.com

MV·NORDIC

Learning made easy



Figur 2: Gro & Tines labrapport

Også Gro & Tine har skrevet en labrapport med mange fagrelevante sjangerkonvensjoner: IMRaD-strukturen er tydelig, metod delen inneholder passivkonstruksjoner og i diskusjonen har de brukt faguttrykk som «vannmolekyler». Slik posisjonerer de seg som naturvitere både gjennom kommunikasjonsform og

språkføring. I intervjuet understreker de flere av konvensjonene for denne typen skrivning, eksempelvis at det ikke skal være personlige pronomen, de illustrerer passivkonstruksjoner «For eksempel salt, natron og sukker løses opp i vann» og de har kunnskaper om komposisjonen, «Så skrev vi utstyr, så metode, hvordan vi skulle gjøre det, tror jeg det var, så var det resultat, hvordan sukkeret løste seg opp, så var det diskusjon.» Også hos Gro & Tine finnes brudd på naturvitenskapelig posisjonering, for eksempel er resultatdelen heller mangelfull og labrapporten framstår full av ortografiske feil.

Det finnes ikke et sett av sjangerkonvensjoner en kan ta i bruk for å posisjonere seg som fagbokforfatter, slik fremstår skrivesituasjonen som mye mer åpen enn skrivingen av labrapportene

Oppsummert kan en si at Vegard & Morten og Gro & Tine posisjonerer seg som naturvitere i labrapporten ved å bruke en kommunikasjonsform som er gjenkjennelig (IMRaD), innslag av naturvitenskapelig språk (passiv, nominalisering, ikke bruk av personlige pronomen) og de simulerer en tenke- og væremåte som naturvitere (intervju + vernebriller).

Figur 3: Løveoppslaget, Lila Prapp (2004)



Å posisjonere seg som fagbokforfatter

Det finnes ikke et sett av sjangerkonvensjoner en kan ta i bruk for å posisjonere seg som fagbokforfatter, slik fremstår skrivesituasjonen som mye mer åpen enn skrivingen av labrapportene. Å posisjonere seg som fagbokforfatter er likevel å bruke en gjenkjennelig kommunikasjonsform som blir gjenkjent som ei fagbok, et språk som både er faglig, men som samtidig prøver å fange leserens interesse, og å forstå seg selv som forfatter som skal formidle noe faglig til noen som ikke er spesialister.

Elevene studerte ulike modelltekster for å finne inspirasjon til ulike måter å posisjonere seg som fagbokforfatter på. Alle modelltekstene var fagbøker skrevet for barn. En av modelltekstene var Lila Prapps bok «Hvorfor det, da?» (2004).

Det karakteristiske for denne boka er at hvert oppslag stiller et spørsmål, eksempelvis «Hvorfor har løven manke?» Dette svaret blir besvart på to måter, gjennom et vitenskapelig svar markert med en stjerne på høyre side i oppslaget, og gjennom flere tøysesvar plassert rundt omkring på oppslaget.

I og med at det ikke finnes bestemte konvensjoner for denne typen skriving er det interessant å analysere

hvordan forfatteren posisjonerer seg som fagbokforfatter i teksten, såkalt tekstposisjonering (Ongstad, 2004). Forfatteren posisjonerer seg referensielt gjennom faktaopplysningene, adressivt gjennom direkte vending til leseren i innledningen og den forutsigbare lay-outen med spørsmål og svar, og til slutt, ekspressivt gjennom humoren og alle de morsomme tøysesvarene. Boka kan karakteriseres ved en rimelig balanse mellom referensiell, ekspressiv og adressiv tekstposisjonering av forfatteren (Håland, 2013).

Mange elever ble svært inspirerte av denne modellteksten og brukte den som utgangspunkt for sin egen fagbok. Eivind var en av dem.

”Elevene viser noen tegn på at de forstår seg selv som naturvitere og fagbokforfattere. Disse tegnene viser seg i tekstene de skriver (writing), men også i deres viten om tekster (knowing) og måten de opptrer på (doing)

Figur 5: Oppslag fra Gros bok om "Det gamle Egypt":





Figur 4: Oppslag fra Eivinds bok om «Det gamle Egypt»

Eivind posisjonerer seg referensielt gjennom faktaopplysningene som han har plassert i ramma til høyre, han posisjonerer seg ekspressivt gjennom de tre humoristiske tøysesvarene og han posisjonerer seg adressivt gjennom lay-out med spørsmål og svar som retter seg til en mottaker. Intervjuet med Eivind støtter opp om disse tekstposisjoneringene. Han sier at målet hans var å skrive morsomt (ekspressiv posisjonering) og samtidig få med det viktigste om Egypt (referensiell posisjonering) og han har et ønske om «å finne fram mye fakta som folk ikke har hørt før» (adressiv posisjonering).

En kan tydelig se at Eivind tar utgangspunkt i modellteksten, samtidig går han også ut over den og videreutvikler det potensialet som ligger i modellteksten. Eivind bruker for eksempel *tøysesvar som har en faglig vri*, «Det var hun som brekte nesen av sfinxen». Dette er tøysesvar som inneholder noe faglig, slike *tøysesvar finnes ikke i modellteksten*. Slik posisjonerer Eivind seg som en kreativ fagtekstskriver.

Eivind posisjonerer seg likevel også som eleven Eivind i denne teksten, selv om det ikke vises i dette tekstutdraget. På et par oppslag bruker han seg selv og sitt eget navn som tøysesvar. En slik sterk ekspressiv posisjonering bryter balansen mellom referensiell, ekspressiv og adressiv posisjonering. Tøysesvaret vekker ikke humor hos andre enn de som vet hvem Eivind er, og slik brytes rollen som fagbok-

forfatter Eivind. I stedet posisjoneres han som eleven Eivind.

Eivind er av læreren karakterisert som en faglig sterk elev. Men også Gro, som av læreren karakteriseres som en elev som strever faglig på skolen, posisjonerer seg som en bevisst fagbokforfatter. Gro har brukt samme utgangspunkt og inspirasjon for teksten sin som Eivind.

Også Gro videreutvikler den modellen hun har blitt vist. Stjernemerket som indikerer faktasvaret i modellteksten har hun byttet ut med bildet av en skarabé. Dessuten har hun laget overskrifter til fagtekstene inni faktaboksene. Disse er merket med et utropstegn, dette er et trekk som Gro selv er svært bevisst på og som hun har klar føring for hvordan skal leses.

Gro: *Guder!*

Intervjuer: *Så vi skal liksom rope det ut?*

Gro: *Ja. For nå kommer liksom svaret.*

Også Gro viser tegn som bryter med posisjoneringen som fagbokforfatter. Hun er ikke spesielt interessert i tøysesvarene og den ekspressive tekstposisjoneringen. For henne er det faktasvarene og den referensielle posisjoneringen som er den viktigste. Det fører blant annet til at hun i liten grad varierer tøysesvarene sine og kommenterer denne mangelen på variasjon slik:

Intervjuer: «For det var kult» *Har du den på alle?*

Gro: *Nei bare når jeg ikke fant på noe annet.*

Oppsummert kan en si at både Eivind og Gro bruker en kommunikasjonsform som er gjenkjennelig for fagbøker som retter seg til barn, de bruker et språk som både er faglig, men som også søker å vekke interesse hos leseren. Begge er opptatt av å formidle noe faglig på en morsom måte til en tenkt mottaker. Slik viser de også en tenke- og væremåte hvor de søker å simulere rollen som fagbokforfatter.

Hvilken betydning kan elevenes posisjoneringer ha for skriveopplæring i skolen generelt sett?

For det første viser analysene at elevene kan simulere posisjoneringer som naturvitere i labrapportene og fagbokforfattere i fagbøkene selv om de er 10 år gamle. Elevene viser noen tegn på at de forstår seg selv som naturvitere og fagbokforfattere. Disse tegnene viser seg i tekstene de skriver (writing), men også i deres viten om tekster (knowing) og måten de opptre

på (doing). Sagt på en annen måte, elevene viser tegn på at de forstår skriving som «metadoing» og som «doing, knowing and writing in the discipline» (Carter, 2007). Men elevene posisjonerer seg også som elever som er underveis i sin skriveutvikling og som har andre agendaer enn å opptre som en anonym naturviter og en engasjert fagbokforfatter.

For det andre viser analysene at også de elevene som strever med skriving kan posisjonere seg både som naturvitere i labrapportene og fagbokforfattere i fagbøkene. Gro bruker relevante kommunikasjonsformer, et språk som er gjenkjennelig og i noen grad forstår hun sammenhengen mellom språkføring og tenke- og væremåte. Hun posisjonerer seg riktig nok også som elev, men det gjør også de andre elevene. Kanskje har lærerens stillaser rundt elevenes skriving hjulpet henne til å posisjonere seg som naturviter og fagbokforfatter? I alle fall har ulike stillasbyggende faktorer vært viktige i prosjektet, slik som bruk av modelltekster og metasamtaler om språk. Modelltekstene har trolig gitt elevene modeller som de kan bruke som en ramme og retning for sin egen tekst. Samtidig er ikke modelltekstene så nær deres egne tekster at de kan brukes som avskrift. De ulike språklige uttrykksmåtene må transformeres til deres egne tekster. Samtalene om språk har trolig gitt et metaperspektiv på skriving som igjen kan gi en bevissthet om uttrykksmåte og språkføring. Slik metakunnskap er «power», hevder Gee (Gee, 1989, s. 181). Modelltekstene og metasamtalene om språk kan gjøre det språklige universet synlig for elevene.

For det tredje har elevene vist et stort engasjement for skrivingen. De har vært villige til å ta på seg roller som ulike typer fagtekstskrivere. James Paul Gee hevder at inngangsbilletten til ulike diskurser nettopp er det at en er villig og motivert til å gå inn i ulike praksiser og å ta på seg ulike identiter: «The entry price for any domain is this: Learners must be willing and motivated to engage in extended practice in the domain in such a way that they take on and grow into a new socially-situated identity, an identity that they can see as fruitful extensions of their core sense of self» (Gee, 2002, s. 30). Elevene ble ikke posisjonert som elever, men som naturvitere og fagbokforfattere. Skriving av labrapportene inngikk i egne forskeruker hvor klassen samtalte om ulike yrker som har behov for å gjøre analytisk arbeid. Fagbøkene ble stilt ut i biblioteket og lest for eldre elever på skolen. Dette var elementer som skulle gjøre det lettere for elevene å simulere rollene som forsker og fagbokforfatter. Slik simulering er en måte

å lære på: «The newcomer imagines or simulates (at the time or later) the viewpoint or perspective of the more advanced person and concludes that from this perspective that person must (or might) mean to simulate such-and-such a meaning. The newcomer eventually tries it out in a similar situation and sees if it works.» (Gee, 2002, s. 26). Dette studiet forsøkte å legge opp til en simulert læringsbane som skulle gi muligheter for elevene til å posisjonere seg som naturvitere og fagbokforfattere (Håland, 2013).

Litteratur

Carter, M. (2007). Ways of Knowing, Doing and Writing in the Disciplines. *College Composition and Communication*, 58(3), 385-417.

Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forl.

Gee, J. P. (1989). Self, Society, Mushfake, and Vygotsky: Meditations on Papers Redefining the Social in Composition Theory. *The Writing Instructor*, 8(4), 177-183.

Gee, J. P. (2002). Learning in Semiotic Domains: A Social Situated Account. I D. Schalert, C. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch & J. Hoffman (red.), *The 51st Yearbook of the National Reading Conference* (vol. 51, s. 23-32). Oak Creek.

Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet. Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike skprega skrivesituasjonar*. Avhandling for graden Philosophiae Doctor, Universitetet i Stavanger, Stavanger.

Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.

Prap, L. (2004). *Hvorfor det, da?* Oslo: Schibsted.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.

SKRIVEKULTURER I FOLKE- SKOLENS NIENDE KLASSE

ELLEN KROGH, PROFESSOR, SYDDANSK UNIVERSITET

Artiklen præsenterer en etnografisk undersøgelse af skrivning i tre niendeklasser forskellige steder i Danmark. Undersøgelsen udspringer af spørgsmålet om, hvad det betyder for skolen og for elevers skriveerfaringer, at vi i dag lever i et tekstsamfund, hvor der skrives mere end nogensinde før. Vigtige fund er, at skolens skriftlige praksis på godt og ondt reguleres af de skriftkulturer, der udvikler sig på skoler, i klasser og i fag, samt at der hersker en ustabil balance mellem skolens traditionelle skriftlighedsformer og fritidslivets kommunikationsformer.

Aldrig før har skolesystemet skullet uddanne så mange til højt avanceret skrift- og tekstkyndighed. I dag er basale læse- og skrivefærdigheder ikke garanti for hverken videre uddannelse eller arbejde, men bare et nødvendigt trappetrin til det, der tæller. Men det er svært at vide, hvad der tæller. Er det beherskelse af akademiske genrer og diskurser, eller er det kompetence og synlighed i de digitale mediers kommunikationsformer? Eller begge dele? Og hvordan forholder skolen og andre tællende systemer sig til skriftlighedens kreative, eksperimenterende og oprørske potentialer?

Skrivning og skriftlighed er mere udbredt, mere personligt og socialt betydningsfuldt, mere samfundsøkonomisk investeret, sværere at afgrænse og mindre stabil end nogensinde tidligere. I denne nye bølge af "mass literacy" overtager skrivning ifølge literacyforskeren Deborah Brandt (2001) læsningens rolle som den grundlæggende kyndighed. Skrivning indebærer og initierer læsning, mens det omvendte ikke nødvendigvis er tilfældet. Skrivning er den produktive og handlende side af literacy-dyaden, og skrivningens funktion er i vidensøkonomierne i stigende grad ikke bare at dokumentere arbejde, skrivning *udgør* arbejdet for mange mennesker (op.cit: 148).

Denne artikel præsenterer en undersøgelse af skrivning i folkeskolens niende klasse, som var initieret af spørgsmålet om skrivningens betydning i "det nye tekstsamfund" (Karlsson, 2006). Undersøgelsen indgår i et større forskningsprojekt, *Faglighed og skriftlighed*¹, hvor elevskrivere har været fulgt fra 9. klasse og op gennem deres gymnasieår. Projektet er eksplorativt og sigter på skabe ny viden om skoleskrivningens aktuelle betingelser og praksis. Det er designet som etnografiske længdestudier, hvor der anlægges et systematisk elevperspektiv. Vi spørger, hvordan elever lærer sig fag gennem skrivning, og skrivning gennem fag, og hvordan de udvikler skriveridentiteter og skriverkompetencer i deres skoleforløb.

Undersøgelsen af skrivning i niende klasse

I skoleåret 2009-2010 gennemførte Torben Spanget Christensen, Nikolaj Frydensbjerg Elf og jeg en etnografisk undersøgelse på tre skoler, der ligger forskellige steder i landet. Vi fik lov at følge en niende klasse gennem hele skoleåret og besøgte skolerne i ca. 10 hele skoledage. Her sad vi i alle timerne og observerede hvad, hvordan og hvorfor der blev skrevet i fagene, og hvilke opgaver der blev stillet og afleveret. Vi talte uformelt med lærere og elever om skrivning, og vi interviewede desuden lærere og de elever, som blev elevdeltagere i længdestudierne. Endelig fik vi adgang til undervisningsmaterialer samt en del af elevdeltagernes skriftlige opgaver og notater². Hen mod afslutningen af forskningsperioden gennemførte vi en spørgeskemaundersøgelse om holdninger og erfaringer med skrivning blandt alle de tre skolers niendeklasser, i alt 9 klasser³.

Undersøgelsen bygger på et sociokulturelt syn på skrivning og læring og viderefører herigennem en stærk tradition i uddannelsesforskningen. Hovedinspirationen er den russiske psykolog Lev Vygotsky, som viste, at udvikling og læring udspringer af interaktionen med andre, og at vi derigennem approprierer kulturens handle- og udtryksformer (Vygotsky, 1986).

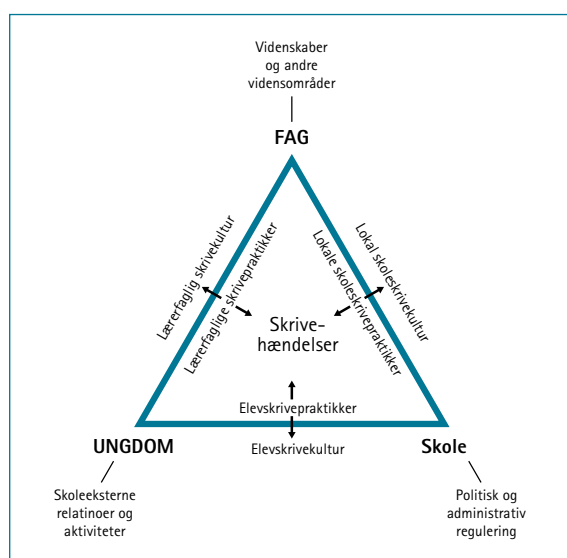
Når vi valgte et etnografisk design, skyldes det denne sociokulturelle eller *økologiske* forståelse af skrivning og skriverudvikling (Barton, 2007; Smidt, 2010). Skrivning ses i projektet som en social praksis, der udvikles og reguleres inden for bestemte sociale rammer og normer, i skolen inden for fagenes rammer.

Aldrig før har skolesystemet skullet uddanne så mange til højt avanceret skrift- og tekstkyndighed

Skrivning ses videre i et udvidet semiotisk perspektiv (Kress, 2003) som design af meddelelser med brug af forskellige semiotiske ressourcer. Det er en pointe, at al skrivning er multimodal. Også verbalsproglige tekster skaber medbetydning gennem visuelle ressourcer som typografi og opsætning.

Analysemodel og analyseproces

Feltarbejds mange observationer og samtaler skabte behov for en forståelsesramme af det, som vi så. Vi modellerede denne i nedenstående triadiske model, der på samme tid giver os en *heuristik*, altså en systematisk videnskabelig metode, til analysen af data.



Figur 1 Analysemodel for skrivehændelser i skolen.

I midten af modellen har vi sat *skrivehændelsen*, det vil sige den sociale begivenhed, som kan observeres i klasserummet. En skrivehændelse i skolen aktualiserer på en og samme tid tre aspekter, som vi i modellen har kaldt Ungdom, Fag og Skole. Når en niendeklasses-elev skriver i skolen, bærer det skrevne præg af,

at det er et ungt menneske på 15 år, der giver sin tekst udtryk og form. Indholdet af det skrevne vil være initieret inden for en faglig ramme. Endelig er skrivningens funktion reguleret af skolen, hvor elevskrivning evalueres og bedømmes, og hvor der er rammer for hvor meget, hvordan og med hvilke teknologiske værktøjer, der skrives. Triaden omkring skrivehændelsen anskueliggør på den måde skoleskrivningens rum. Med hjørnernes referencer til domæner uden for skolen viser modellen også, at skoleskrivningen er en rekonstruktion af livet, kulturen og den sociale og politiske verden uden for skolen.

Når vi gik tættere på skrivehændelser, kunne vi se, at denne mere overordnede forståelse af skoleskrivningen måtte konkretiseres yderligere. Vi har brug for at forstå, hvordan skolens kulturer opstår og former skrivehændelserne.

Faglæreren, der underviser sin klasse, udvikler det, som vi kalder en *lærerfaglig skrivekultur*, når han afbalancerer hensynet til faglige krav med hensynet til alderstrinnet, den specifikke klasse og eleverne i klassen. Skrivekulturen privilegerer en kombination af *skrivepraktikker*, altså måder at "gøre" skrivning på. På skolerne udvikles der videre en lokal *skoleskrivekultur*, der afbalancerer hensyn til samfundsmæssige skoleopgaver, såsom at bedømme, selektere og sortere, med hensyn til fagenes skriftlighed. Og endelig opstår der i den enkelte klasse en *elevskrivekultur*, når elever afbalancerer skriftlige normer og praktikker, som de bringer med sig til skolen fra deres ungdomsliv, med de krav og forventninger der er til skrivning i skolen. Dobbeltpilene i modellen viser, at praktikker og kulturer nok regulerer og former skrivehændelser, men at skrivehændelser også medskaber og ændrer praktikker og kulturer.

Vi fandt på skolerne, i fagene og i elevgrupperne en stor selvfølghed omkring den måde, ting foregår på, som gjorde normer usynlige og unødvendige at ekspliciteres og diskuteres

Studierne af de indsamlede data fra niendeklasserne blev gennemført som systematiske analyser af de tre kulturformer. Det er en paradoksald nødvendighed, at analysen i en lineær og statisk fremstilling opløser den dynamik, som feltarbejdet gav indsigt i, og som modellen demonstrerer. Men dynamikken mellem

kulturformerne bliver analysemetodisk dokumenteret i rige observationseksempler. Og mere overordnet blev kulturformernes dynamik genetableret i det, som vi kalder *kritiske begivenheder*. Kritiske begivenheder er særlige, eksemplariske eller paradigmatisk situationer eller forløb, der samler og nødvendiggør kulturanalyserne. Allerede under feltarbejdet trådte disse observationer frem for os med en særlig emotionel styrke, men uden at det var helt klart, hvad det betød. Under analyseprocessen viste det sig, at de også for det analytiske blik bidrog til at kaste et samlende, fortolkende lys over casene. Kritiske begivenheder er i alle tilfælde paradigmatisk i den forstand, at de udgør fortolkningsnøgler for analyserne. Særligt en af de kritiske begivenheder fortolkes desuden som kritisk i caseteoretisk forstand (Flyvbjerg, 2010), dvs. at det hævdes, at når denne særlige situation udviklede sig, som den gjorde, kan det forventes, at størsteparten af skrivehændelser i denne klasse kunne aktualisere tilsvarende problemstillinger.

Overordnede fund

Et centralt fund i undersøgelsen er, at de *skrivekulturelle mønstre* træder så stærkt og tydeligt frem i de tre caseanalyser. Vi fandt på skolerne, i fagene og i elevgrupperne en stor selvfølghed omkring den måde, ting foregår på, som gjorde normer usynlige og nødvendige at eksplicite og diskutere. Det betyder, at lærere og elever i mindre grad er 'herrer i eget hus', end det måske fremtræder for den enkelte, og det betyder også, at initiativer til udvikling og forandring må adressere kulturniveauet, hvis de skal have permanent betydning.

” Vi var vidne til en ustabil og vanskeligt håndterbar balance mellem skolens veletablerede og kulturelt nødvendige skriftlighedsformer og de skriftlige aktiviteter, der drives frem i kommercialiserede fora med stor fascinationskraft og en anden social nødvendighed for skribenterne

Et andet vigtigt fund er, at eleverne, særligt i to af de tre klasser, afleverer meget få skriftlige opgaver ud over i dansk og matematik, og at de gør begrænsede erfaringer med at skrive længere, selvkomponerede tekster. På den tredje skole skriver eleverne væsentligt mere i fagene, og det er en interessant iagttagelse

i spørgeskemaundersøgelsen, at eleverne på denne skole er signifikant gladere for at skrive i fagene end på de to øvrige skoler.

Der skrives imidlertid meget af det, som vi har kaldt *brugsorienteret skrivning*, noter, stikord, talepapirer, kortsvar på spørgsmål osv. Den type skrivning initieres og opmuntres af lærerne, men den tillægges ikke selvstændig status og værdi, hverken af lærere eller elever.

Endelig viste spørgeskemaundersøgelsen, at eleverne skriver vældig meget uden for skolens regi, i form af sms, kommunikation på sociale medier og computerspil. Skolerne forholdt sig på forskellige måder til denne skrivning, men ikke altid didaktisk reflekteret. Det er en pointe i undersøgelsen, at vi var vidne til en ustabil og vanskeligt håndterbar balance mellem skolens veletablerede og kulturelt nødvendige skriftlighedsformer og de skriftlige aktiviteter, der drives frem i kommercialiserede fora med stor fascinationskraft og en anden social nødvendighed for skribenterne.

Skoleskrivekulturer

Selv om lærerne i høj grad finder prøveformerne fagligt relevante, er det alligevel en markant observation, at skrivning i så høj grad i den daglige undervisning begrundes med, at den træner til afgangsprøven. Der er på den måde en overvældende fremtidsorientering i det skriftlige arbejde, der står i stor kontrast til den nutidsorienterede, kommunikative skrivning i elevernes fritidsliv.

Der viste sig en stor kulturforskel mellem de to af skolerne og den tredje, Sydvestskolen, som i caseanalysen kaldes en "literacy-interesseret" skole. Denne forskel ser ud til at bero på, i hvor høj grad der er etableret forpligtende teamsamarbejder i lærergrupperne, om der er et ledelsesstøttet fokus på didaktisk udvikling, samt hvor markant en arbejdsdeling om det skriftlige arbejde, der er mellem fagene. På Sydvestskolen var dansk således ikke i samme grad som på de to øvrige skoler *det ansvarlige skrivefag*.

Faglige skrivekulturer

Af caseanalysernes beskrivelser af de lærerfaglige skrivekulturer kan fremdrages fire distinkt forskellige skrivekulturer,⁴ der supplerer hinanden.

Dansk har den centrale rolle i skriveundervisningen. Her undervises eleverne i at frembringe længere, selv-

komponerede tekster inden for fagets skønlitterære, journalistiske og essayistiske genrer. Derudover initieres i omfattende grad brugsorienteret skrivning. Tekstkompetence i faget indebærer genrebeherskelse og sproglig korrekthed. I dansk sættes der særligt fokus på skrivningens *form og funktion* for at udvikle elevernes opmærksomhed på sprog og genre.

Matematik er skolens mest skriftlige fag. Her er det mundtlige støtte for det skriftlige. I matematik er den dominerende praktik i undervisningen opgaveregning inden for genrerne færdighedsregning og problemregning. Opgaveregningen ses primært som kognitive matematiseringsoperationer. Der anvendes stort set ikke brugsorienteret skrivning. Tekstkompetence i faget indebærer præcision og orden. I matematik sættes der således fokus på skrivningens *indhold og form*.

I *samfundsfag* er mundtligheden det centrale, og denne prioritering knyttes til den grundtvigske tradition for at forbinde demokratisk dannelse med mundtlighed. Der er ikke opmærksomhed på skrivning som tekst. I samfundsfag anvendes brugsorienteret skrivning som *didaktisk redskab* med fokus på udvikling af fagligt *indhold*.

Projekt opgavens mål er projektfaglig kompetence, som skal udvikles gennem undersøgende arbejdsprocesser og formidling af fund. Der instrueres i en række brugsorienterede procesgenrer, og der opmuntres til en vifte af produktformer uden særskilt opmærksomhed på verbalsproglige rapporter. Tekst er i vekslende grad i fokus, afhængigt af lærernes fag. Hvor der er opmærksomhed på tekst, rettes den mod genresikkerhed inden for de valgte produktgenrer. I projektopga-



ven er fokus på skrivningens *indhold* og dens *funktion* som procesredskab og formidling.

Elevskrivekultur

Elevskrivekultur er mindre institutionaliseret og mere labil end de andre kulturformer. Analyserne af elevskrivekulturer i de tre cases anlægger derfor forskellige synsvinkler, afhængigt af, hvilke skrivekulturelle praktikker, der ser ud til at dominere i de tre klasser. For at illustrere dette sammenholder jeg i dette afsnit to forskellige analysetilgange.

I analysen af *Nordvestskolens* elevskrivekultur tages der udgangspunkt i, at brug af digitale medier er et dominerende træk i unges skrivning uden for skolen. Her fremdrages en række observationer, fx at elever anvender klassens smartboard i frikvarteret og lærer sig at bruge denne teknologi, så de kan støtte lærerne i timerne, eller at elever uden lærerens accept bruger oversættelsesværktøjet i Google. Det dokumenteres således, at elevskrivekulturen både bidrager til didaktisk innovation og konfrontation. Den konkluderende antagelse er, at elevskrivekulturer udvikler sig i (tom) rum, hvor den aktuelle lærerfaglige skrivekultur og skoleskrivekulturen er ureflekteret eller fraværende.

I analysen af Østskolens elevskrivekultur er udgangspunktet en dominerende observation i feltarbejdet, nemlig at der på den ene side er en stor kulturel selvfølghed omkring det skriftlige arbejde, men at der på den anden side kan fornemmes et misforhold eller en sprække mellem skolens og lærernes didaktiske programmer og elevernes engagement. En lærer lægger fx op til en undersøgende praksis, som af eleverne omtolkes til det klassiske 'svare på spørgsmål'-format. Lærere initierer og begrunder vigtigheden af at tage notater, men eleverne følger kun delvist og sporadisk opfordringen. Disse mønstre af træghed og assimilerende praksis fortolkes som "identitet uden identifikation" (Gee, 2009). Eleverne påtager sig identiteten som elever, men uden fuldstændig identifikation. Denne iagttagelse kobles med analysen af skoleskrivekulturen, der på Østskolen i særlig grad er strategisk og eksamensorienteret.

Den *kritiske begivenhed*, der samler caseanalysen af Østskolen, udspringer sig under forberedelserne til projektopgaven. Det var under feltarbejdet på Østskolen den eneste observation af åbent formuleret og insisterende elevmodstand mod et lærerinitiativ. Begivenhedens kritiske karakter har at gøre med de særlige omstændigheder. Projektopgaven engagerer

rede eleverne stærkt og helhjertet, og dansklæreren, som vejledte dem i den pågældende time, var dels en erfaren og kompetent underviser, dels klassens mest fagdidaktisk reflekterede lærer. Når netop denne situation løber af sporet, kan man forvente, at mange læringsituationer i klassen på Østskolen vil forløbe uproductivt.

Situationen drejer sig om brug af logbog. Den er fastholdt i forskerens observationsnoter. En elev spørger, hvorfor de skal føre logbog. Læreren kaster spørgsmålet ud i klassen, men tilkendegiver, at hun skal se logbogen for at følge med i elevernes arbejdsproces. Flere elever anfægter logbogens relevans. De opfatter den som en tidsrøver og som en slags dagbog, der skal føres for lærerens skyld:

"Jeg synes ikke, den har den store betydning, den trækker tiden ud"

"I logbogen skriver vi som Robinson Crusoe, en dagbog, der er forskel på det og en notesbog."

Læreren minder eleverne om, hvordan de i dansk har brugt "logbog", en udleveret kinabog, og hun forklarer dem, at logbogen er et processtyringsværktøj. Elevernes modstand skærpes:

Lærer: "Vi har brugt den til tanker undervejs, evaluere, det er det samme nu, fastholde arbejdet, ikke miste overblikket."

Lærer sammenligner med log, når man sejler. Eleverne spørger, hvorfor den så skal afleveres til lærer: "Hvorfor behøver man at skrive, hvad man har gjort. Når vi har Facebook, og Twitter, så kan jeg ikke se den store mening i at skrive ned til dig, hvad vi har gjort."

Læreren lukker herefter diskussionen med det ultimative bedømmelsesargument:

"Det er en kontrolforanstaltning, den er med til at understøtte en karakter. Det er ikke lovkravet, at I skal, det er jeres arbejdsredskab, så bruger vi den som lærere til at underbygge en karakter, se om alle har lavet lige meget, I bliver også vurderet på selve arbejdsprocessen, samarbejdet."

Efterfølgende siger dansklæreren forundret til mig, at dette slet ikke er rigtigt. Lærerne vurderer ikke elevernes logbøger. Det virker som om, den afsluttende replik nærmest sætter sig igennem bag om ryggen på hende.

Undersøgelsen af skrivekulturer i folkeskolen uddyber og kvalificerer vores viden om, hvad og hvordan der skrives i skolen, men den åbner også for mange overvejelser over udviklingspotentialer

Når eleverne reagerer så stædigt afvisende, har det efter alt at dømmes at gøre med at situationen netop udspiller sig under projektopgaven, som giver dem rum for selvstændigt og selvstyret arbejde med emner, der interesserer dem. Som de opfatter logbogen, vil den indskrænke den frihed, som projektopgaven stiller dem i udsigt.

Når logbogen er et så tvetydigt et projekt for eleverne, hænger det endelig sammen med, at diskussionen aktiverer konfliktfeltet mellem skoleskrivningen og elevskrivekulturens referencerum uden for skolen. Eleverne anerkender den skolekonstituerende notesbog, men tolker logbogen som en dagbog. Den har for dem ikke har noget med skolen at gøre, hverken i Robinson Crusoes klassiske version eller i de sociale medier. Dagbogens formål er identitetsdannelse og selvrefleksion, på Facebook og Twitter realiseret i en form, der også kommunikerer til vennerne. Den fremstår i denne meningsudveksling som et positivt alternativ til skolens tvetydige og kontrolprægede praktikker, og som en praktik som skolen – i skikkelse af dansklæreren – ikke skal forsøge at kolonisere.

Skolen i tekstsamfundet

Undersøgelsen af skrivekulturer i folkeskolen uddyber og kvalificerer vores viden om, hvad og hvordan der skrives i skolen, men den åbner også for mange overvejelser over udviklingspotentialer. Deborah Brandt diskuterer skolens handlemuligheder og betingelser som 'literacy'-aktør i en tid, hvor markedet i stigende grad "sponsorere" og destabiliserer literacy gennem medier og teknologier (Brandt 2001: 207), og hvor skolen er under pres for at levere hurtige resultater, der anfægter dens demokratiske opgave. I den situation foreslår hun, at skolen udnytter sin forandringstræghed, sin lange hukommelse og sin ret til lokal kontrol til at stabilisere undervisningen i skrivning og læsning, og at den bruger sine formidable ressourcer til at fastholde værdien af alle de mangfoldige former for skriftlighed, som en demokratisk skole kan skabe rum for.

Litteratur

Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.

Brandt, D. (2001). *Literacy in American Lives*. Cambridge o.a.: Cambridge University Press.

Christensen, T.S., Elf, N.F., Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitet.

Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. Brinkmann, S. & Tanggaard, L.

(red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. 463-488.

Gee, J.P. (2009). Identity without identification. Carter et al. (red.). *Why Writing Matters. Issues of access and identity in writing research and pedagogy*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 45-46.

Karlsson, A-M. (2006). *En arbejdsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituationer i bevægelse – fra bevægelser til udvikling. Smidt, J. (red.). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir. 11-35.

Vygotsky, L. (1986): *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology. (Original 1934).

- 1 Projekt Faglighed og skriftlighed er finansieret af Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation 2010-2014. Se projektets hjemmeside for oplysninger om projektets deltagere, publikationer og aktiviteter: www.sdu.dk/fos.
- 2 Vi fik først etableret kontakten med elevdeltagerne efter ca. et halvt år, og derfor er der en mere begrænset og usystematisk samling af elevtekster i dette studie end i gymnasieprojektet.
- 3 Undersøgelsen er publiceret i Christensen, Elf, Krogh, 2014.
- 4 I denne fremstilling trækkes de faglige kulturtræk skarper og end de nødvendigvis fremtræder i den enkelte caseanalyse.

AT SKABE GRUNDLAG OG RAMMER FOR FAG-INTEGRERET SKRIVNING

– ANMELDELSE AF *SKRIVELYST I FAGENE* FRA DANSK PSYKOLOGISK FORLAG, 2013

HENRIK BALLE, LEKTOR, DANSK, DANSK SOM ANDETSPROG, SPECIALPÆDAGOGIK, VIA UC LÆRERUDDANNELSEN I ÅRHUS

Sigrid Madsbjerg og Kirsten Friis har redigeret en meget vigtig antologi. *Skrivelyst i fagene* er den fjerde i en række af antologier om børns og elevers lyst til at læse og skrive i forskellige sammenhænge i førskolen og skolen.

De femten artikler i *skrivelyst i fagene* går på hver sin måde ind i forholdet mellem skrivning og elevens læring og udvikling i skolens fag. Denne anmelder har allerede så småt taget antologien i brug i sin undervisning og agter at anvende den i såvel grunduddannelse som videreuddannelse. Antologien integrerer velformidlet og overbevisende forskningsviden og praksis. Det sker ikke mindst i en velfungerende variation mellem diskussioner og konkrete eksempler på undervisning i og med skrivning i fagene. Antologien appellerer med både stringens og fornyelse til faglæreren under uddannelse og i profession.

Erkendelsesfremmende skrivning

Nogle artikler går meget eksplicit ind i udvalgte fag og demonstrerer skrivning som integrerede aktiviteter i specifikke fags metoder og som bevidst ressource i fagenes didaktik. Et eksempel er Michael Wahl Andersens artikel *Når jeg skriver, hvad jeg tænker, finder jeg ud af, hvad jeg mener – om skrivelyst i matematik*. Som titlen signalerer det, lægger Andersens artikel ikke mindst vægt på skrivning som en erkendelsesfremmende aktivitet. I videre forstand vinkler Andersen sig ind i området faglig skrivning i matematik på tre niveauer, nemlig *skrivning som refleksion, skrivning som læsestrategi og skrivning som evaluering*. Med disse tre perspektiver gennem-

lyses begrundelserne for og konkrete muligheder i faglig skrivning i matematik. At skrivning kan hjælpe eleven til at organisere sin viden og bringe næsten-bevidst viden helt frem i bevidstheden er en matematikdidaktisk pointe, som imidlertid kan opløftes til en væsentlig almen antagelse om skrivning som kognitionsstyrkende foreteelse i alle fag. Andersen argumenterer yderligere for at skrivning, som formsprogligt er koordineret med de tekster, eleverne læser, ikke bare kan styrke elevernes forståelse af de pågældende tekster. Når eleverne bringes til i skrivning at anvende det fagsprog, som de møder som læsere, vil de konsolidere fagsproget på et niveau, som ikke kan nås alene ved eksempelvis at læse endnu flere tekster i samme genre. Den fagdidaktiske pointe, at faglæreren med fordel kan organisere undervisning i en stadig vekslen mellem receptive og produktive erfaringer med tekster inden for samme genre, kan ligeledes betragtes som fagovergribende. Det gør ikke denne fagdidaktiske pointe mindre vigtig. Tværtimod er det måske den mest grundlæggende forståelse af tidssvarende læsning og skrivning i fagene. At de faglige evalueringsmuligheder i skrivning er massive, gælder i matematik som i andre fag. Andersen fremhæver såvel elevens mulighed for tydeligere forståelse af egen faglige progression som faglærerens grundlag for at estimere elevens omfang af tilegnelse inden for det aktuelle faglige felt, når eleven udtrykker sin forståelse gennem skrivning. Faglig skrivning styrker således grundlaget for henholdsvis elevens metakognition i forhold til egen læreproces og lærerens tilrettelæggelse af den følgende undervisning inden for elevens udviklingszone. De tre perspektiver på faglig skrivning, som

Andersen bringer frem, udfoldes i forskelligt omfang og på forskellig måde i de øvrige artikler.

”Når eleverne bringes til i skrivning at anvende det fagsprog, som de møder som læsere, vil de konsolidere fagsproget på et niveau, som ikke kan nås alene ved eksempelvis at læse endnu flere tekster i samme genre

Skrivning i en multimodal tekstkultur

Blandt andre artikler, som i argumentationen for faglig skrivning tager udgangspunkt i konkrete fag eller grupper af fag, finder læseren i antologien eksempelvis Eva Maagerø *Skrivelyst i matematik og naturfag*. Maagerø diskuterer multimodalitet som et vilkår for faglig læsning og som en nødvendig udfordring for den faglige skrivning, idet det siges om multimodale tekster:

De indeholder meget information på begrænset plads, og eleverne får ikke mulighed for at "hvile sig" i en form for meningsskabelse, således som de kan gøre, når de skriver en verbalsproglig tekst. De bliver udfordret flere meningsskabende resurser hele tiden. (Maagerø i Madsbjerg og Friis (red.) 2013: 142).

Også for multimodale tekster gælder det, at eleverne i fagene med fordel kan lære modaliteterne at kende såvel receptivt som produktivt, herunder for at opnå fuld forståelse for den enkelte modalitets affordans, dens særlige kommunikationsmuligheder. Ønsker læseren af antologien en mere generel og mere grundlæggende forståelse af multimodalitet som vilkår og ressource for elevernes faglige skrivning, tilbyder Staffan Selander netop dette i artiklen *Læringsdesign og multimodale repræsentationer i en digitaliseret verden*. Selander fremstiller multimodalitet i fagene i en samfundsmæssig kontekst, som også netop fremtræder multimodal. På den måde er multimodalitet ikke blot et spørgsmål om elevens faglige (eller fagspecifikke) udvikling. Fagene har også en mere almen forpligtelse til at bringe eleverne til at reflektere over multimodalitet og udtrykke sig multimodalt. Således er Selanders udgangspunkt eksempelvis:

At skrive handler så vel om at engagere sig i forskellige vidensdomæner og æstetiske praksisser som om

kontinuerligt at iscenesætte og afprøve sin viden, sine positioner og identiteter i forskellige sammenhænge. (Selander i Madsbjerg og Friis (red.) 2013: 46).

Selander bringer ikke blot meget konkrete og anskueliggørende eksempler fra data fra egen og andres forskning. Artiklen folder faglig skrivning ud som aktiviteter, hvor eleverne udvikler identitet(er). Selander nøjes således ikke med at argumentere for faglig skrivning som et middel til at opnå samfundsmæssig og funktionel literacy. Nej, også den psykologiske side af elevens dannelse diskuteres. Der er tale om god fagdidaktik, der tager et almenpædagogisk ansvar. Den samme eksplicite interesse for forholdet mellem faglig skrivning og elevens udvikling af mere almene kompetencer finder læseren i Ragnar Thygesens og Kjell Lars Berges artikel *Skrivelyst – en vigtig del af elevens personlige udvikling og alle fags ansvar*. I den pågældende artikel illustrerer skrivehjulet (i sig selv en modalitet med en særlig affordans), hvordan forskellige skrivehandlinger er knyttet til forskellige kommunikationssituationer, som igen er knyttet til forskellige almene kognitive og sociale aspekter af elevens personlige udvikling, fx at samarbejde, at forestille sig, at reflektere etc. (Thygesen og Berge i Madsbjerg og Friis (red.) 2013: 101). Thygesen og Berge argumenterer i øvrigt for, at skrivefærdigheder kan betragtes *på tværs af fag* (Thygesen og Berge i Madsbjerg og Friis (red.) 2013: 96).

”Selander bringer ikke blot meget konkrete og anskueliggørende eksempler fra data fra egen og andres forskning. Artiklen folder faglig skrivning ud som aktiviteter, hvor eleverne udvikler identitet(er)

Modellerede skriveprocesser

Skrivning forstået på tværs af en gruppe fag møder læseren konkretiseret i artiklen *Snyd eller stilladsning? – om læsning og skrivning i fremmedsprog*. Susanne Karen Jacobsen præsenterer i artiklen den nyklassiske model for genrefokuseret undervisning, som går under navnet The teaching learning cycle (Jacobsen i Madsbjerg og Friis (red.) 2013: 221). Jacobsen integrerer modellen vellykket i sin argumentation for organisering af og aktiviteter i fagundervisningen. Det synes imidlertid oplagt, at det netop er fra fremmedsprogsdidaktisk hold,



at The teaching learning cycle promoveres, idet modellen netop kan betragtes som en ramme for *sprogtilegnelse*. Jacobsen konfronterer desuden denne problemstilling:

Imidlertid mener mange lærere, at der er snyd, hvis elever, når de skal skrive, bruger et opgaveoplæg for meget, henter et udtryk hist og her eller kopierer en struktur fra en tidligere opgave, men måske er det på tide, at vi gør op med forestillingen om, at det er snyd, og i stedet tænke det som led i vigtige læreprocesser på vejen til mestring. (Jacobsen i i Madsbjerg og Friis (red.) 2013: 215).

At lade eleven skrive sin tekst med udgangspunkt i en modeltekst, hvis karakteristiske genrekoder, eleven har mødt eksplicit undervisning i, er *ikke* plagiat, men genreorienteret undervisning. Når eleven rekontekstualiserer et stiltræk fra en af sine tidligere tekster i en ny tekst, er der ikke tale om doven reproduktion. Snarere demonstrerer eleven netop sin opmærksomhed på det pågældende udtryk som gennemgående virkemiddel i flere tekster. I læreres møde med genrefokuseret

undervisning er det således vigtigt at kunne se forskel på bevidstløs imitation og reflekteret tilegnelse af genrekoder.

” At lade eleven skrive sin tekst med udgangspunkt i en modeltekst, hvis karakteristiske genrekoder, eleven har mødt eksplicit undervisning i, er *ikke* plagiat, men genreorienteret undervisning

Konkrete undervisningsaktiviteter i lyset af UNESCOs definition af literacy

Hvor Jacobsen anlægger en samlet optik på fremmedsprogssprog, går Henriette Lund i artiklen Literacy – en selvfølgelighed i alle fag med reference til UNESCOs definition af literacy ind i såvel sprogfagene dansk og engelsk som matematik. Her tilbydes læseren helt konkrete undervisningsaktiviteter svarende til UNESCOs definition. Lund spiller i sin argumentation for



nogle af disse undervisningsaktiviteter op til funktionel inddragelse af nyere multimedier, som de ældste elever tænkes at have omfattende erfaringer med som brugere af internettet. Argumentation forekommer overbevisende, idet der er tale om integrativ fagliggørelse af disse medier. Fritidsmedierne bringes således fra uformelle til formelle læringsrum, ikke blot som et forsøg på at styrke skrivelysten i de formelle læringsrum, men til gensidig kvalificering af elevernes praksis i begge læringsrum.

Fritidsmedierne bringes således fra uformelle til formelle læringsrum, ikke blot som et forsøg på at styrke skrivelysten i de formelle læringsrum, men til gensidig kvalificering af elevernes praksis i begge læringsrum

En anden måde, på hvilken fagundervisningen kan skabe oplevelse af autenticitet i skriveprocesserne, er gennem den *situationsdidaktik*, som Simon Skov

Fougts overbevisende gør rede for i *Skrivning, situationsdidaktik og storyline*. Som titlen på artiklen antyder, udvikler Fougts sin situationsdidaktik i forlængelse af storylinetraditionen, som på den måde revitaliseres.

Artiklerne, som er stærke hver for sig og endnu stærkere i kombination, fremstiller såvel den grundlæggende fagdidaktiske og fagpædagogiske tænkning om faglig skrivning som konkrete rammer for elevernes skrivning i fagene for den studerende og for den professionelle praktiker. I flere artikler kan læseren muligvis efterlyse en tydeligere udfoldet forståelse af selve begrebet *lyst* i forbindelse med skrivning i skolens fag og en tydeligere udfoldet forbindelse mellem – den i øvrigt fagligt velbegrundede – undervisningsorganisering og elevernes oplevelse af lyst til at skrive. En undtagelse fra artikler, hvor dette kan savnes, er eksempelvis Grete Kjær Jacobsens og Lena Bülow-Olsens *Det er sjovere, når man kan skrive på voksensprog*, som bringer lystbegrebet i forhold til andre vigtige psykologiske kategorier i læreprocesser.

ANMELDELSE: SYN FOR SKRIVING. LÆRINGSRESURSER OG SKRIVING I SKOLENS TEKSTKULTURER

TORBEN SEBRO, LEKTOR I DANSK, UNIVERSITY COLLEGE SJÆLLAND

Norunn Askeland og Bente Aamotsbakken (red.). Cappelen Damm Akademisk, 2013. 245 sider.

Skolens fag har forskellige tekstkulturer, der blandt andet kommer til udtryk i genrevalg, skrivemåder og brug af læringsressurser. Denne antagelse bekræftes i *Syn for skrivning* gennem en undersøgelse af udvalgte fag i den norske videregående skole (svarende til de danske ungdomsuddannelser) og på universitetets læreruddannelse. Bogen indeholder bidrag fra en række forfattere, hvoraf flere vil være kendte for mange i Danmark. Bogen har tre overordnede afsnit. Første del, *Læringsressurser og skrivning i et teoretisk perspektiv*, anlægges et generelt teoretisk perspektiv, hvor bogens centrale begreber defineres, diskuteres og sættes relation til de norske læreplaner. Anden og tredje del er konkrete undersøgelser af forskellige fags læringsressurser og skrivning i henholdsvis den videregående skole og på læreruddannelsen.

Læringsressurser, skrivning og læring

I den norske læreplan, Kunnskapsløftet, definerer man læsning, skrivning, regning, mundtlig og digital færdighed som noget grundlæggende og gennemgående, alle fag skal arbejde med. I kapitel 1 (Norunn Askeland og Bente Aamotsbakken) er elevernes beherskelse af en sådan *grunnleggende literacy* udgangspunkt for en diskussion af læremidler og læringsressurser i uddannelsessystemet. Begrebet læringsressurser beskrives her som et meget bredt dækkende begreb, der indbefatter såvel et analytisk som et produktivt perspektiv, hvorfor det også ses som mere anvendeligt i et literacy-

perspektiv. Således opfattes elevernes skrivning, herunder produktion af multimodale tekster, også som en del af fagenes læringsressurser. Dette skal ses i sammenhæng med den vigtige pointe, at: Fagtekster i skolens læremidler har autoritet og fungerer styrende for elevers skrivning, enten ved at de foreskriver mønstre for elevers skrivning, eller ved at de utgjør mønstrene for ulike typer fagskriving (side 16). På den måde etablerer bogen forestillingen om fagenes forskellige diskurser, der kan ses som snævert sammenhengende med et andet af bogens helt centrale begreber, nemlig fagenes *tekstkulturer*. Et begreb, der introduceres og diskuteres i kapitel 3 (Norunn Askeland og Eva Maagerø) og 4 (Dagrun Skjelbred).

”Fagtekster i skolens læremidler har autoritet og fungerer styrende for elevers skrivning, enten ved at de foreskriver mønstre for elevers skrivning, eller ved at de utgjør mønstrene for ulike typer fagskriving

Inden man når så langt, får læseren i kapitel 2 (Line Wittek og Erling Lars Dale¹) en teoretisk introduktion til *Skriving som læringsressurs sett i lyset av Vygotskys teorier*. Med udgangspunkt i centrale værker af Vygotsky analyseres forholdet mellem skrivning og læring, og afslutningsvis konkluderes:

Skriving kan dermed fungere som et virksomt redskap for læring i alle deler av utdanningssystemet, men bare når skriveoppgavene har bestemte karakteristika: For det første må de vitenskapelige begrepene stå sentralt i skriveprosessen. For det andre er det en forutsetning

at skrivningen bidrar til at eleven eller studenten bygger bro mellom vitenskapelige og spontane begreper. For det tredje bør skriveaktivitetene inneholde elementer av kreativ utforskning eller lek. For det fjerde bør oppgavene være utformet på måter som legger opp til flere faser inkludert mulighet til å samarbeide og diskutere med andre. (side 41)

Måske ikke overraskende for den, der i forvejen beskæftiger sig med sprog og skrivning i undervisnings-sammenhænge, men ikke desto mindre vigtige pointer i forhold til arbejdet med faglig skrivning. Under alle omstændigheder går denne forståelse af forholdet mellem skrivning og læring som en rød tråd gennem bogen, og den understøtter læsningen af kapitlerne

i del 2 og 3, der sine steder kan forekomme meget beskrivende og kun lidt diskuterende og vurderende.

Fag og tekstkulturer

I del 2 eksemplificeres de teoretiske perspektiver med undersøgelser og analyser af en række fag i den videregående skole med fokus på fagenes tekstkulturer. Kapitel 5-6 (Eva Maagerø og Dagrun Skjelbred) beskæftiger sig med de to erhvervsforberedende fag "design og håndværk" og "teknik og industriel produktion", kapitel 7-8 (Norunn Askeland og Bente Aamotsbakken) sætter fokus på henholdsvis fysik og norsk, mens kapitel 9 (Frederik Borgen og Ragnhild Elisabeth Lund) ser nærmere på engelskfaget. Kapitel



10 (Eva Svårdemo Åberg, Anna Åkerfeldt og Staffan Selander) udgør bogens svenske bidrag og har fokus på projektarbejdet i gymnasieskolen. I del 3 gennemføres tilsvarende analyser i kapitel 11 og 12 af henholdsvis faget fysikdidaktik (Bente Aamotsbakken og Line Wittek) og norsk (Norunn Askeland og Line Wittek) i læreruddannelsen.

Gennem observationer og interviews af lærere og elever/studerende samt analyser af læringsressurser i fagene i form af fagbøger, opgaveformuleringer, produkter og logbøger mv. fremtræder efterhånden de forskellige fags tekstkulturer, herunder især skrivningens og forskellige modaliteters rolle i de pågældende fag. De lærere, man har valgt at følge, er typisk karakteriserede som dygtige og reflekterede, og tilsvarende er elever og studerende beskrevet som dygtige og gode skrivere. På den ene side kan fremstillingen af den grund komme til at signalere, at "alt er godt". På den anden side bidrager valget af "dygtige" deltagere måske til, at man som læser bedre har mulighed for at finde inspiration i bogens analyser i forhold til egen undervisning, jf. den afsluttende formulering i forordet: *Vi mener derfor at vore studier i dette projektet har innebygget en række refleksjoner og potentielle råd for hvordan en kan arbejde med å gi elever og studenter optimal skrivekompetanse* (side 6).

Gennem observationer og interviews af lærere og elever/studerende samt analyser af læringsressurser i fagene i form af fagbøger, opgaveformuleringer, produkter og logbøger mv. fremtræder efterhånden de forskellige fags tekstkulturer, herunder især skrivningens og forskellige modaliteters rolle i de pågældende fag

Selv om det sidste kapitel i bogen: *Selvstendighet eller buktaling? Om framtidige læreres opplevelse av identitet og stemme i norskfaget*, som titlen siger, tager udgangspunkt i norsk, kan man også opfatte det mere bredt som en afslutning og opsummering vedr. skrivning og skrivepædagogik i uddannelsessystemet. Med reference til forskere, der har interesseret sig for forholdet mellem skrivning og identitet i forbindelse med faglig skrivning, fremføres hvordan forskellige aspekter har betydning for elevernes identitet som skrivere. Der tales om 1) *det selvbiografiske selv*, 2) *selvet i teksten* og 3) *det autoritative selv*, hvor det

mest interessante er, hvordan de forskellige aspekter spiller sammen og er med til at danne elevens egen stemme og skriveridentitet. I forlængelse af dette diskuteres i kapitlet forholdet mellem skriveundervisning, der gør brug af meget håndfaste "skrivemønstre", f.eks. repræsenteret ved den såkaldte IMRoD-model som standardiseret tekststruktur i forbindelse med opgavebesvarelse i fagene (Introduktion, Metode, Resultater og Diskussion), og så en mere fri tilgang til skrivearbejdet, som man kender fra eksempelvis den procesorienterede skrivning. Flere af diskussionerne i kapitlet er således ikke specifikke for norskfaget, men udtryk for en udfordring, alle skribenter og undervisere i skrivning må forholde sig til, uanset hvilken tekstkultur, man måtte bekende sig til.

Appel til forskellige læsere

Bogen som helhed vil nok i første omgang appellere til den læser, der er specielt optaget af skrivning og skrivepædagogik. Del 2 og 3 er fortrinsvis beskrivelser og analyser, der måske kan fremstå lidt omstændelige og mindre relevante, hvis man bare er en almindeligt interesseret læser. Den særligt interesserede vil til gengæld kunne finde god inspiration til egen undervisning eller måske til nye udviklings- og forskningsprojekter. For eksempel ville det være oplagt og interessant med undersøgelser af andre fag og tekstkulturer, end de forholdsvis få *Syn for skrivning* allerede har fokus på.

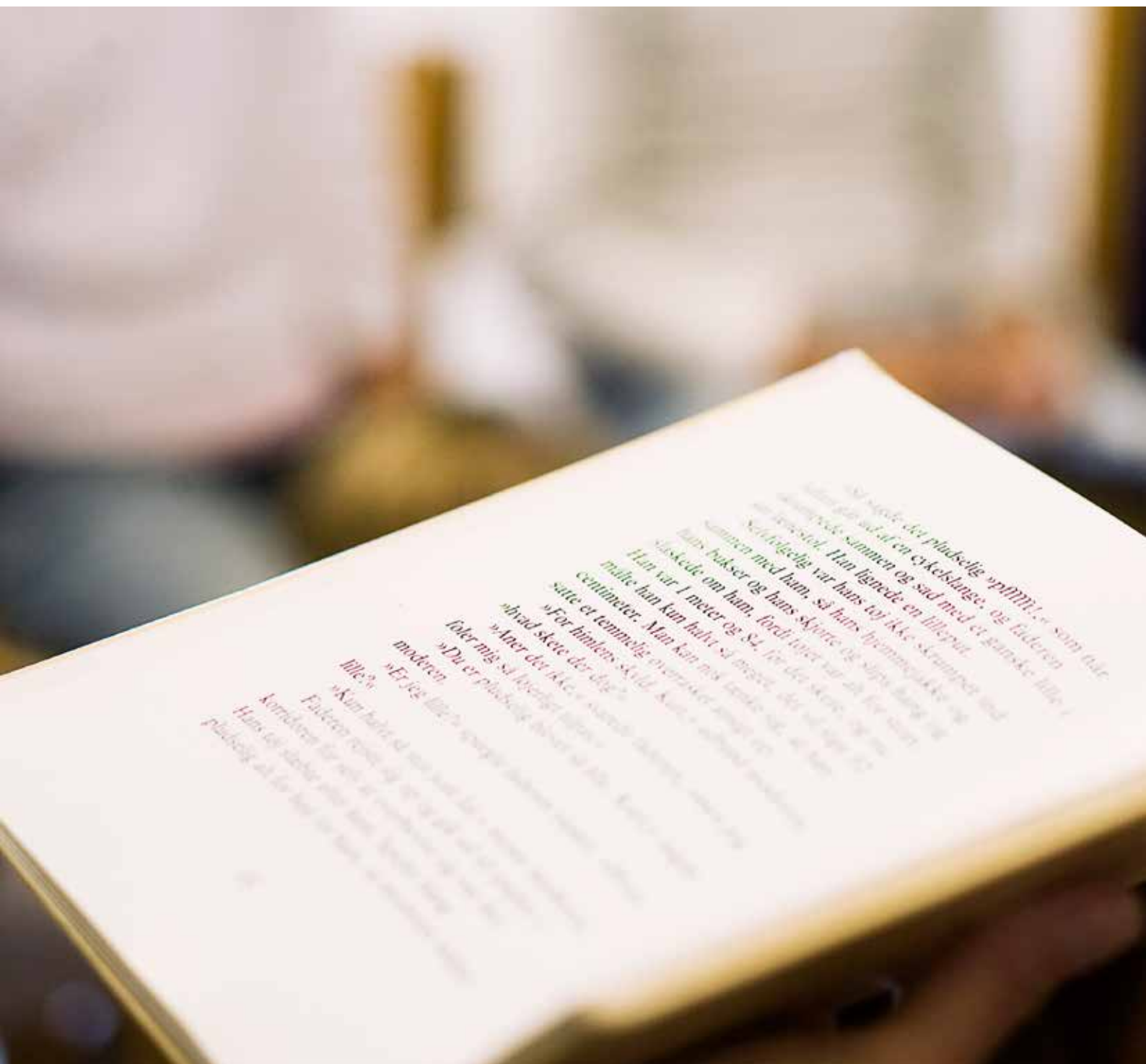
Er man faglærer i et af de behandlede fag vil enkeltkapitler kunne bidrage til en skærpelse af bevidstheden om den tekstkultur, man selv er en del af. Når eksempelvis fagene fysik og norsk behandles i både del 2 og 3, er det oplagt at krydslæse for at få udvidet sit blik på læringsressurser og skrivning i fagene på de forskellige uddannelsesniveauer. Nogle af bogens indledende teoretiske kapitler vil være oplagte at inddrage i undervisningen på læreruddannelsen, f.eks. i forbindelse med det nye literacy-modul i danskfaget. Ikke mindst er kapitel 2 om Vygotsky og kapitel 3 om tekstkulturer "lige i skabet". For studerende, der skriver bacheloropgave inden for området, vil bogen kunne give god inspiration, blandt andet med hensyn til inddragelse af empiri.

Er man faglærer i et af de behandlede fag vil enkeltkapitler kunne bidrage til en skærpelse af bevidstheden om den tekstkultur, man selv er en del af

Titlen *Syn for skrivning*, ville nok på dansk blive til "Blik for skrivning" eller "Øje for skrivning". Bortset fra at man med den oversættelse mister den opmærksomhedsskabende allitteration (som en god norsk kollega gjorde mig opmærksom på), er betydningen nok nogenlunde den samme: Noget med at være "opmærksom på" og "bevidst om". Alt i alt er jeg sikker på, at bogen (eventuelt i uddrag) vil kunne bidrage til opmærksomhed på og bevidsthed om samspillet

mellem tekstkulturer og skrivning. *Syn for skrivning* vil givet kunne finde sine læsere i Danmark, også selv om dele af bogen helt naturligt skriver sig ind i en norsk kontekst.

1 I en note oplyses det, at kapitlet – i samråd med de nærmeste pårørende – blev færdiggjort efter Erling Lars Dales død.



ANMELDELSE AF CONVERSATIONS ABOUT TEXT 1 & 2

WINNIE ØSTERGAARD, LEKTOR I DANSK OG DANSK SOM ANDETSPROG, PROFESSIONSHØJSKOLEN UCN

Joanne Rossbridge & Kathy Rushton (2010):
*Conversations About Text 1: Teaching Grammar
Using Literary Texts*. Newtown, Sydney, PETAA.
96 sider.

Joanne Rossbridge & Kathy Rushton (2011):
*Conversations About Text 2: Teaching Grammar
Using Factual Texts*. Newtown, Sydney, PETAA.
143 sider.

I en dansk kontekst er der på det seneste gjort en række erfaringer med at udvikle en sprog- og genrebaseret pædagogik (Mulvad, 2012). Som lærer er det dog en fortsat udfordring at tilrettelægge en literacy-undervisning som udvikler elevernes sprog om sprog, for hvordan griber man en 'funktionel grammatikundervisning' an?

De to australske literacykonsulenter Joanne Rossbridge og Kathy Rushton imødekommer netop dette behov ved i værkerne *Conversations About Text 1: Teaching Grammar Using Literary Texts* og *Conversations About Text 2: Teaching Grammar Using Factual Texts* at præsentere masser af brugbar inspiration til lærerige tekstsamtaler, hvor lærere og elever sammen kan opbygge et sprog om sprog til støtte for elevernes faglige læsning og skrivning.

”**God børnelitteratur udgør omdrejningspunktet i den første bog, fordi god børnelitteratur ifølge forfatterne udgør garantien for, at teksten og dens mange betydningslag er værd at udforske**

Bøgerne forudsætter et vist begyndende kendskab til australsk sprog- og genrebaseret pædagogik, fx i form af kendskab til begreber som the Teaching Learning cycle og tekstaktiviteter såsom beretning, forklaring med mere. Sammenfattende er der dog masser af inspiration at hente i de to udgivelser for den læser, som interesserer sig for sprog- og genrebaseret pædagogik. Begge udgivelser er oplagte for skolens læsevejledere, idet de beskrevne klasserumseksempler kan bruges i forbindelse med vejledning af kolleger, fx til brug for inspiration til fælles planlægning af et undervisningsforløb. Etteren er oplagt for de interesserede dansklærere og engelsklærere; her kan engelsklæreren i nogle tilfælde anvende de samme tekster og i større eller mindre grad afprøve det samme forløb, hvorimod dansklæreren kan lade sig inspirere af det konkrete sproglige fokus fra et af undervisningseksemplerne og med afsæt herfra selv gå på jagt efter velegnede tekster til brug for et lignende undervisningsforløb. Og toeren er oplagt for alle lærere med dets mange ideer og greb til, hvordan man kan undervise i sprog og fag på én og samme gang. Uddrag fra udgivelserne kan også bruges direkte i læreruddannelsen og i efter- og videreuddannelsen, fx som diskussionsoplæg.

At udvikle sprog om sprog gennem samtaler om litterære tekster – om 1'eren

God børnelitteratur udgør omdrejningspunktet i den første bog, fordi god børnelitteratur ifølge forfatterne udgør garantien for, at teksten og dens mange betydningslag er værd at udforske. I den forbindelse understreger Rossbridge og Rushton, at man som lærer ikke skal være ekspert i 'grammatik' for at kunne påbegynde samtaler om litterære tekster med eleverne, men tværtimod bare skal gå i gang, netop fordi

man via den konkrete tekst allerede har en kyndig samtalepartner til rådighed: børnebogsforfatteren, som om nogen ved noget om, hvilke valg man kan træffe, når man ønsker at skabe betydning gennem sprog.

Conversations About Text 1 er organiseret i otte kapitler. Efter et introducerende kapitel fokuserer hvert af de øvrige syv kapitler på en eller flere udvalgte sproglige ressourcer: verbalgruppen, nominalgruppen, andre sætningselementer i form af adverbialer og thema, sætningsstruktur, thema set i forhold til overordnet narrativ struktur, nominaliseringer samt aktiv og passiv og endelig kohæsi set som grammatisk viden til brug for at kunne respondere på hele tekster. I det enkelte kapitel introduceres til de udvalgte sproglige ressourcer, der reflekteres over hvordan viden om de konkrete sproglige ressourcer kan udvikle elevernes forståelse af teksten og endelig indgår der en beskrivelse af et konkret klasserumseksempel, formuleret af de lærere der gennemførte undervisningen.

Klasserumseksemplerne kommer fra indskolingen og mellemtrin, ofte fra klasser med mange tosprogede elever. I kapitlet omhandlende verbalgruppen præsenteres fx en beskrivelse af hvordan en 2. klasse arbejdede med billedbogen *Big Rain Coming* for herigennem at udvikle deres forståelser af handlepro-

cesser, relationelle processer, tænke- og sigeprocesser gennem drama og skrivning af tale- og tankebobler, sådan at deres viden om verbalgrupper kunne bruges til at forstå og respondere på teksten. I kapitlet om Thema og narrativ struktur præsenteres blandt andet eksempler på diagrammer omhandlende themavalg til brug for mellemtrinselevs responsarbejde i forbindelse med fiktionsskrivning.

Eksemplerne på god børnelitteratur kommer her selvsagt fra en australsk kontekst. Opgaven for den danske læser (dansk lærer, engelsklæreren eller læsevejlederen) bliver at gå på opdagelse for at finde tilsvarende danske eksempler på gode børnelitterære tekster og så lade sig inspirere til at overveje, hvilke sproglige betydningsmønstre det vil give god mening at sætte fokus på ved netop den konkrete tekst.

At udvikle sprog om sprog gennem samtaler om faktuelle tekster – om 2'eren

Tekster fra alle skolens fag udgør omdrejningspunktet for den anden udgivelse. *Conversations About Text 2* er tænkt som en efterfølger til etterten ved at præsentere yderligere konkrete ideer til, hvordan lærere og elever nu i en kontekst af faglig læsning og skrivning i alle skolens fag sammen kan udbygge deres metasprog.



Forfatterne har valgt at opbygge denne udgivelse ud fra tekstaktiviteter. Overordnet er de inddelt i to hovedgrupper: Først præsenteres fire kapitler om informative tekster i form af tekster, der beskriver, tekster der instruerer, tekster der beretter og tekster der forklarer og til slut følger et kapitel om overtalende tekster.

Hvert kapitel trækker på teksteksempler fra forskellige fag på tværs af skolen, fx natur/teknik, musik, geografi, samfundsfag og engelsk (modersmålsfaget). Samtidig er hvert kapitel struktureret ud fra en række gennemgående delafsnit: 'At forbinde tale og lytning med læsning og skrivning', 'At opbygge feltet – teknisk ordforråd', "Thema og nominalisering", "Modeltekster", "Læsestrategier", "Skrivestrategier", "Fælles konstruktion".

Endvidere indgår der i hvert enkelt kapitel her i 2'eren en række lærerstemmer, som præsenterer egen praksis i form af beskrivelser af enten enkeltaktiviteter, didaktiske grundlagsovervejelser eller længere forløb. Klasserumseksemplerne spænder her vidt over skoleårene, fx gives der i kapitlet om at beskrive blandt andet to forskellige eksempler på arbejdet med beskrivende nominalgrupper, fra henholdsvis 0. klasse i et forløb om legetøj og fra 8. klasse i et forløb fra geografi om turisme – i begge tilfælde som del af et arbejde med at undervise i læsestrategier.

Det skal ske gennem samtaler om formålet med teksten, om den situationstekst som teksten befinder sig i, og om de sproglige byggeklodser som tekstens forfatter har valgt at sætte teksten sammen med bøgernes titel *Conversations About Text* afspejler samtidig også, at de to forfattere opfatter sig selv som deltagere i en fortsat samtale om, hvordan man kan undervise tekstbaseret i sprog

Man kan således læse på langs og på tværs af 2'eren, fx ved på langs at fordybe sig i de mange overvejelser over og eksempler på, hvordan man kan arbejde med instruerende tekster; ved på tværs at udvælge og nærlæse beskrivelserne af hvordan man kan gribe en 'fælles konstruktion' an ved at studere de eksempler

og visuelle modeller, der på forskellig vis undersøger den spørgeteknik, man som lærer kan benytte sig af eller ved at læse på tværs for at blive klogere på relevante overvejelser, når man udvælger eller selv skriver modeltekster. Denne organisering gør umiddelbart udgivelsen en smule uoverskuelig at læse, men omvendt er der på denne måde lagt en række forskellige læsestier ud.

Fælles dialog om tekster er altafgørende

Rossbridge og Rushtons ambition er at medvirke til udviklingen af en tekstbaseret tilgang til undervisningen i grammatik. I *Conversations About Text 1 & 2* beskriver og reflekterer de over, hvordan man pædagogisk kan arbejde med at udvikle elevernes bevidsthed om tekster gennem opbygning af og anvendelse af et fælles metasprog om tekster. Centralt for begge udgivelser bliver derfor, hvordan man tilrettelægger samtaler om de sproglige ressourcer, der skaber teksternes betydning, sådan at eleverne ved at trække på deres viden om sproglige ressourcer og deres sprog om sprog bedre kan forstå og gøre brug af tekster. Det skal ske gennem samtaler om formålet med teksten, om den situationstekst som teksten befinder sig i, og om de sproglige byggeklodser som tekstens forfatter har valgt at sætte teksten sammen med bøgernes titel *Conversations About Text* afspejler samtidig også, at de to forfattere opfatter sig selv som deltagere i en fortsat samtale om, hvordan man kan undervise tekstbaseret i sprog. Ud over at handle om de samtaler om tekster, der udspiller sig i skolens klasserum, kan bøgerne også ses som en stemme i den fortsatte uddannelsespædagogiske samtale, der finder sted mellem lærere, læreruddannere og forskere om, hvordan man kan forstå sprog om sprog, og hvordan man kan arbejde pædagogisk med det i skolen. Dette markeres i forfatterens udstrakte brug af citater af andre stemmer, fx Halliday, Painter, Derewianka med flere, i deres argumentation for den funktionelle tekstbaserede tilgang til grammatikundervisningen og forsyner på den vis også læseren med inspiration til at opsøge yderligere litteratur.

Referencer

Mulvad, Ruth (2013): "Hvad er genre i genrepædagogikken?", i *Viden om Læsning* nr. 13.

Germein, Katrina (1999): *Big Rain Coming*. Illustreret af Bronwyn Bancroft. Melbourne, Puffin Books.



1 of 10
SAT



Scan koden og
læs tidsskriftet



DET 2KER

Veje til Læsning 2014

Den 21. maj inviterer vi for fjerde år i træk landets læsevejledere til at komme og blive opdateret med ny viden og få inspiration til det daglige arbejde med læsning og skrivning. Læs mere og tilmeld dig på videnomlaesning.dk

Status for Literacy 2014

Status for Læsning har fået nyt navn, men afholdes traditionen tro i Den sorte Diamant i København. Kom og hør forskere og ph.d.stipendiater fortælle om deres aktuelle forskning. Læs mere og tilmeld dig på www.videnomlaesning.dk

Fire webinarer om læsning, skrivning og sprog

Sammen med Center for Undervisningsmidler UCC udbyder centret fire gratis webinarer om læsning, skrivning og sprog. De afholdes d. 20. januar, 4. februar, 24. marts og 25. april. Webinarerne udbydes løbende i vores nyhedsbrev, på Facebook og Twitter

Få mere viden om læsning, skrivning og sprog på vores profil på Facebook, i vores nyhedsbrev, på @lseren1 på Twitter og på vores hjemmeside

videnomlaesning.dk