

Styrket skriftlighed på hf – også otte år senere

SIGNE SKØT, KOORDINATOR PÅ HF OG VUC KØBENHAVN SYD

TINA SLOT SIMONSEN, UDDANNELSESCHEF FOR HF OG VUC KØBENHAVN SYD

PETER HELLER LÜTZEN, SPECIALKONSULENT VED NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Skriftlige opgaver er en stor udfordring for mange elever på hf. Mange elever har få erfaringer i den skriftsproglige arena, og konkret mangler de redskaber til at planlægge deres egne arbejdsprocesser. Nogle kommer for sent i gang, og andre kommer faktisk aldrig rigtig i gang. Det går også ud over lysten og motivationen for at skrive, når den blinkende markør bliver ved med at stå på en hvid skærm. Som underviser er udfordringen, hvordan man kan skabe skriftlige succeser med en gruppe, der har så få gode erfaringer med skrivning og helst undgår det. I denne artikel ser vi tilbage på projektet *Styrket skriftlighed på hf*, hvor vi arbejdede med, hvordan faglærere kan lette overgangen fra det mundtlige til de skriftlige formater, som eleverne på sigt skal mestre. Dette projekt fik stor og varig betydning, men hvorfor? Først fortæller vi om, hvordan projektet tog udgangspunkt i lærernes oplevede behov, og derefter viser vi med to eksempler, hvordan man kan komme fra en mundtligt orienteret undervisning til en mere skriftbåret: historieopgaven og den større skriftlige opgave på hf.

Fra projekt til forankring

“Udbyttet af projektet har betydet meget for min skrivelærer-identitet.” Sådan fortæller en af de deltagende lærere fra projektet *Styrket skriftlighed på hf* otte år efter projektets start og fortsætter: “Projektet har formet mig som lærer i forhold til, hvordan jeg arbejder med skriftlighed i samarbejde med eleverne.” Vi er på HF og VUC København Syd, hvor vi har samlet lærere, læsevejleder og ledere, som var med i projektet, for at tale om, hvilken betydning projektet har haft. Projektet blev gennemført i et samarbejde mellem Nationalt Videncenter for Læsning, VUC Videncenter og flere VUC’er og tog udgangspunkt i nogle af de centrale skriftlige genrer på hf, bl.a. historieopgaven på første år og den større skriftlige opgave på andet år. Det er ofte disse store skriveopgaver, der giver eleverne store udfordringer – og giver risiko for frafald. Både lærere og ledelse syntes, at man brugte alt for mange ressourcer på at hjælpe og støtte på måder, der alligevel ikke rigtig gavnede eleverne. Lærerne oplevede ikke samarbejde omkring elevernes skrivning, så løsningen blev en skrivedidaktisk indsats med fokus på fællesskab om skrivning, modellering og stilladsring, og derfor lever projektet stadig på skolen. Denne artikel giver et bud på, hvilke brikker der skal til, for at et udviklingsprojekt bliver bæredygtigt (se også figur 1):

- ▶ Samarbejde omkring elevernes skrivning, fordi det er fagligt meningsfuldt
- ▶ Udgangspunkt i lærernes oplevede behov
- ▶ Hyppige samtaler om konkret skrivedidaktik og ikke lange oplæg
- ▶ Læsefaglig ressource i samarbejde med faglærere
- ▶ Ledelse er direkte involveret og forstår det didaktiske indhold
- ▶ Ekstern læsefaglig ekspertise til sparring og kvalificering.

LADNING

HYPOTESE

EMPIRI

DISKURSANALYSE

IDENTITET

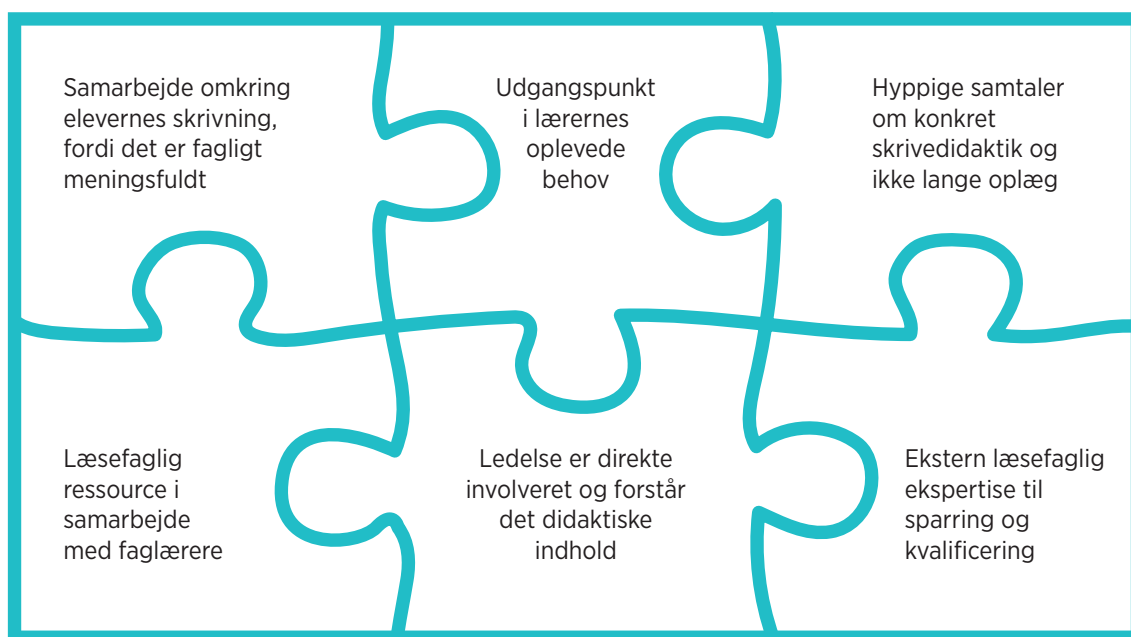
ENERGI

ARGUMENT

BELÆG

DIFFERENTIALREGNING





Figur 1: Væsentlige elementer i, hvordan et udviklingsprojekt kan blive bæredygtigt.

Om projekt *Styrket skriftlighed*

- ▶ Udviklingsprojekt fra 2017 til 2019.
- ▶ Samarbejde mellem VUC'er og Nationalt Videncenter for Læsning.
- ▶ Fokus på de store opgaver på hf – historieopgaven på første år, den store skriftlige opgave på andet år og skrivning i dansk.
- ▶ De didaktiske greb var samarbejde, stilladsering og modellering.
- ▶ Lærerne var selv drivkraften i udvikling af skrive didaktiske metoder.
- ▶ Lærerne samledes ved projektets afslutning til et intensivt skrive døgn, hvor de i fællesskab udarbejdede et idékatalog med praksisnære forslag til arbejdet med skrivning på hf.
- ▶ Find idékataloget [her](#).
- ▶ Læs om projektet [her](#).
- ▶ Se også Nationalt Videncenter for Læsnings vidensunivers om læsning og skrivning i gymnasiet [her](#).

Et klart oplevet behov

“Projektet er blevet en del af det fælles sprog.” Sådan fortsætter en af lærerne i samtalen om projektets videre liv. I snakken står én ting klar: Projektet talte direkte ind i et konkret behov hos lærerne, som stadig er aktuelt. Vi satte projektet i gang, samtidig med at der kom nye eksamensformer på hf, så vi ramte lige ned i et behov for konkrete skrive didaktiske tiltag, der kunne hjælpe eleverne. Tre vigtige omdrejningspunkter i projektet var at gøre skriveundervisningen skriftlig, at være fælles om skrivning og at arbejde med eksempler på vellykkede opgaver. Alt det er blevet til et fælles sprog om skrivning og noget, som lærerne stadig bruger i deres daglige undervisning.

” Tre vigtige omdrejningspunkter i projektet var at gøre skriveundervisningen skriftlig, at være fælles om skrivning og at arbejde med eksempler på vellykkede opgaver.

At gøre skriveundervisningen skriftlig

En af projektbrikkerne er, at en lokal læsefaglig ressource spiller en central rolle, så læsevejledere startede med at observere undervisning for at danne sig et reelt indtryk af skrivningens status i praksis. Den læsefaglige ressource var og er forankret i skolens Læse- og skrivecenter, der huser eksperter inden for læsning og skrivning. Den læsefaglige ressource spiller ligeledes en central rolle i dag, hvor arbejdet består i at støtte de elever, der har vanskeligheder med læsning og skrivning, blandt andet gennem et tæt samarbejde med faglærerne. Observationerne pegede hurtigt på et tydeligt mønster: Der blev talt meget om skrivning – men der blev ikke skrevet ret meget. Undervisning og vejledning foregik ofte som samtaler mellem lærere og elever, hvor eleverne forventedes selv at kunne omsætte de mundtlige pointer til konkrete skriftlige handlinger. Og det er vanskeligt – særligt for de elever, der i forvejen har manglende erfaringer med skrivning (Vittrup & Lützen, 2021).

” Der blev talt meget om skrivning – men der blev ikke skrevet ret meget.

Samtidig viste samtalerne undervejs, at mange lærere ikke føler sig helt trygge i rollen som *skrive*-lærere. De ved udmærket, hvordan en god opgave i deres fag ser ud, men er ikke nødvendigvis sikre på, hvordan man understøtter elevernes skriftlighedskompetence i faget. Nogle lærere tænker desuden, at skrivning er noget, eleverne allerede burde have lært i grundskolen, og at undervisningen på hf primært handler om det faglige indhold. Netop derfor blev det vigtigt for os at synliggøre, at faglig udvikling og skriftsproglig udvikling i virkeligheden følges ad – og at skriveundervisning i høj grad er en del af fagligheden. Når man skriver en begrebsintroduktion i samfundsfag, forstår man faget; når man skriver en analyse af et datasæt i naturfag, forstår man faget. I det følgende vil vi dykke ned i to konkrete måder at ”gøre skriveundervisningen skriftlig” på: historieopgaven og den større skriftlige opgave.

Historieopgaven: fælles om skrivning

Alle hf-elever skal på første år skrive en historieopgave på fire-fem sider, som for mange er den første store akademiske opgave, de nogensinde har skrevet. På HF og VUC København Syd havde man gennem en årrække oplevet, at alt for mange elever enten ikke fik afleveret til tiden eller måtte skrive om, fordi kvaliteten ikke var tilstrækkeligt høj. En væsentlig del af udfordringen var, at eleverne begyndte alt for sent og ikke selvstændigt kunne strukturere en skriveproces. Når arbejdet først startede i sidste øjeblik, blev det umuligt at støtte dem undervejs. Mange lærere havde tidligere forsøgt at sige til eleverne, at de ”burde starte tidligere”, men det gjorde skriveundervisningen mundtlig og individuel: Det blev råd, ikke handling. Vi valgte derfor at vende det på hovedet og gøre skriveprocessen skriftlig og forpligtende – og flytte den ind i undervisningen.

En gruppe lærere besluttede at afprøve en helt ny model, og med ledelsens opbakning blev den rullet ud på hele årgangen. Alle elever skulle arbejde samtidig, alle skulle skrive om det samme emne

og bruge de samme kilder, og alle lærere skulle kunne undervise og vejlede alle elever. Det betød en grundlæggende fælles tilgang: fælles tekstgrundlag, fælles deadlines, fælles skriveøvelser og fælles principper for procesfeedback. Eleverne blev guidet gennem en trinvis skriveproces fra de første idéer og skitser over analyser og problemformuleringer til udkast og færdige dele af opgaven. Man kan læse mere om forløbet i det idékatalog, som lærerne skrev i slutningen af projektet (Lundemo- se et al., 2019).

Resultatet var markant. Lærernes ressourcer blev udnyttet langt bedre, eleverne oplevede en større trykthed, og afleveringsprocenten steg fra de tidligere ca. 50 procent til næsten 100 procent. Skolen behøvede ikke længere bruge store mængder lærertid på at indhente genafleverede opgaver og appellere til elevernes ydre motivation. De kunne i stedet bruge deres tid på at støtte dem med selve skrivningen.

Det faglige indhold med indlagte skriveøvelser, procesnotater osv. blev udarbejdet af en lille gruppe lærere, som præsenterede det for i alt 20 kolleger, som så udførte forløbet i fællesskab i alle klasser. Når man arbejder på den måde, skal den enkelte lærer afgive noget selvbestemmelse, men får til gengæld en masse gode aktiviteter og et kollegialt fællesskab at udføre dem i. Det kræver tillid i en lærergruppe, hvor den enkelte lærers individuelle metoder bliver tilsidesat, men synligheden for eleverne bliver til gengæld langt større. En af lærerne ved vores samtale om projektets videre liv siger: ”Tydeliggørelsen af forventninger over for eleverne gør det også tydeligt for mig, hvad man skal i historieopgaven.” Den tydelige struktur for eleverne, med synlige mål og klare forventninger, giver ikke kun klarhed for eleven, men understøtter også vigtige refleksioner hos læreren.

Tilbage står den erfaring, at når lærere samarbejder tæt, bliver det langt nemmere for eleverne at skrive. Det fælles stillads skabte klarhed over faglige krav, en mere ensartet støtte og en oplevelse af, at man ikke stod alene – hverken som lærer eller som elev. Flere af vores projektbrikker er altså til stede her, så arbejdsformens succes skyldes flere ting. Som en lærer formulerer det: ”Det, vi gjorde i projektet, passede godt ind i organisationen, hvor vi i forvejen arbejdede med synlig læring.”

” Det fælles stillads skabte klarhed over faglige krav, en mere ensartet støtte og en oplevelse af, at man ikke stod alene – hverken som lærer eller som elev.

Arbejdsformen lever fortsat videre. Den fælles ramme fra projektet bruges fortsat, afleveringsprocenten er stadig høj, og den stilladserende tilgang har haft en tydelig afsmittende effekt, både i historie- og danskfaget¹. En vigtig pointe er også, at historieopgaven på første år nu fungerer som et stærkt afsæt for den større skriftlige opgave på andet år, fordi eleverne får erfaring med at skrive en længere, akademisk tekst, får præsenteret gode skrivestrategier og oplever mestring i forskellige dele af en skriveproces.

Større skriftlig opgave: overblik og struktur med minimodeller

Arbejdet med den større skriftlige opgave rejser hvert år en række udfordringer for eleverne: Hvordan skaber man overblik? Hvordan får man struktur på sin tekst? Og hvordan ved man, hvad en god opgave egentlig består af? Omfangskravet er 10-15 sider, hvad de fleste ikke har prøvet at skrive før,

1 Dansk var med i opgaven dengang, og en del historielærere underviste også i dansk.

så vi arbejdede målrettet med at styrke elevernes skrivekompetencer – gennem skriveskabeloner og udvikling af det, der senere blev kendt som *minimodellen* (præsenteret i Lützen, 2018, og siden videreudviklet og anvendt andre steder, fx Prætorius, 2022).

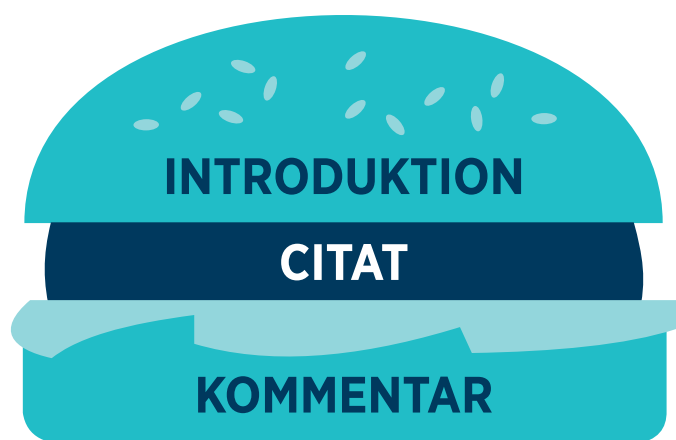
Som noget af det første indsamlede vi en række opgaver fra forskellige fag, som alle var vurderet til karakteren 10 eller 12. Det var et fælles arbejde, som vi tre, der har skrevet denne artikel, udførte i fællesskab. Her kom projektbrikken ”ekstern ekspertise” i spil. Vi ville finde gode elevbesvarelser for at bruge dem som modeller for, hvordan en god opgave faktisk ser ud, hvilke afsnit den består af, og hvilke formuleringstyper der bruges. Dermed bliver skriveundervisningen konkret og anskuelig, i stedet for at læreren blot fortæller, hvad der forventes.

” Vi ville finde gode elevbesvarelser for at bruge dem som modeller for, hvordan en god opgave faktisk ser ud, hvilke afsnit den består af, og hvilke formuleringstyper der bruges.

Samtidig var vi opmærksomme på, at det for mange elever ville være overvældende at skulle sammenligne sig med en fuld 12-tals opgave. Afstanden fra deres egen skrivning til topniveau kunne være så stor, at modeleksemplet snarere skabte demotivation end støtte. At vise dem svagere opgaver ville omvendt risikere at understøtte uhensigtsmæssige træk. Vi valgte derfor en tredje vej og brød skrivearbejdet ned i mindre dele: de såkaldte minimodeller. En minimodel viser, hvordan et specifikt afsnit eller en skrivehandling kan se ud – eksempelvis en indledende redegørelse i dansk eller en begrebsintroduktion i samfundsfag. På den måde kunne vi gøre skriveprocessens delhandlinger tydelige og tilgængelige. I en video og artikel på emu.dk har vi præsenteret noget af vores arbejde med modeltekster (Lützen & Skøt, 2022).

På tværs af fag opdagede vi, at arbejdet med citater og udlægning af dem var en helt central og tilbagevendende faglig skrivepraksis. Derfor udviklede vi minimodellen *citatburgeren*, som siden har vist sig at være både robust, fleksibel og meget anvendelig. Som en lærer under vores samtale udtaler: ”Citatburgeren er projektets darling.”

Burgeren består af tre dele: en introduktion af citatet (overbollen), selve citatet (bøffen) og en fagligt funderet kommentar eller udlægning (underbollen) (se figur 2).



Figur 2: Citatburgeren.

Modellen fungerer i mange fag, lige fra naturvidenskab, hvor eleverne skal gengive og tolke forsøgsdata, til humaniora og samfundsfag, hvor der arbejdes med skriftlige kilder. I flere af de vellykkede opgaver, vi analyserede, var op imod halvdelen af teksten bygget op af citatburgere. Vi havde altså fat i en gennemprøvet og effektiv tekstpraksis. Her er et eksempel fra en opgave i samfundsfag, hvor man tydeligt ser strukturen:

Thomas Runge Jensen, har gennem 10 år været i fronten for nogle af Danmark mest voldlige og racistiske grupper. Her er tale om Dansk Front, White Pride og Blood & Honour. I dag har han brudt med miljøet, og har i stedet stillet sig frem for at diskutere nogle af de årsager, der resulterer i at unge ender i disse grupperinger. Sammen med Søren Lerche, snakkede han på P1 Morgen25 i september 2016:

”Jeg kom ind i miljøet på grund af vrede. Jeg havde en enorm trang til at høre til i et eller andet form for fællesskab. (...) De behov jeg havde for at høre til, fik jeg ikke tilfredsstillet hjemme hos min familie. Jeg har aldrig følt jeg hørte til hos min familie, så jeg var derfor nødt til at lede efter noget andet. Og det fandt jeg.”

Dette underbygges af Maffesoli's teori om neostammer og tilhørsforhold. Aftraditionaliseringen i det moderne samfund (Giddens), er blevet efterfulgt af en re-traditionalisering samt en af-individualisering, hvor individer, som Thomas, søger mod nye fællesskaber der kan være identitetsskabende.

Citatburgeren fungerer både som en skabelon for eleven under skrivningen og som et redskab for læreren i den formative feedback. Mangler der en introduktion? Er kommentaren for kort? Mangler der et fagbegreb? Eller er citatet måske ikke relevant og bør udskiftes? Modellen gør det synligt og tydeligt, hvilke forbedringer der er mulige, og dermed bliver skriveundervisningen både faglig og konkret – og ikke mindst *skriftlig*.

” **Modellen gør det synligt og tydeligt, hvilke forbedringer der er mulige, og dermed bliver skriveundervisningen både faglig og konkret – og ikke mindst *skriftlig*.**

I arbejdet med den større skriftlige opgave kombinerede vi derfor skriveskabeloner og minimodeler, herunder citatburgeren. Samtidig blev der etableret en skriveuge med adgang til støtte for alle elever. Skriveugen med støtte lever stadig og er en fast del af skolens årshjul. Tilmed er erfaringen med intensive skriveuger overført til skolens linje for ordblinde, hvor det viser sig, at denne struktur ligeledes er en stor gevinst i deres skriveproces.

På den måde blev minimodellerne centrale brikker i skriveundervisningens puslespil. Det gav eleverne overblik, struktur og konkrete værktøjer til at lykkes med den større skriftlige opgave – i alle fag.

Ledelsesmæssig opbakning

Endnu en vigtig brik i puslespillet er ledelsens rolle, som viste sig at være afgørende for, at projektet kunne få varig effekt og sætte sig i skolens praksis. Ledelsesopgaven bestod både i at skabe en tydelig ramme og i at være tæt på projektet uden at tage ejerskabet fra lærerne. Det krævede en fin balance mellem at byde ind og trække sig tilbage. Lærerne skulle vide, hvad projektet gik ud på, opgavens omfang, forventningerne til de forskellige faser, og hvornår der skulle leveres noget. Under vores samtale om projektets langtidsvirkning siger en nuværende leder:

Det er stadig vigtigt for os at tage et organisatorisk ansvar for de projekter, vi sætter i gang. Hvis noget kun bor hos enkelte lærere, og vi som ledelse ikke tager del i det og understøtter projektet, så kommer det ikke til at leve i organisationen.

Det handler om en grundlæggende vilje til fælles udvikling – altid med elevernes læring som pejlemærke. Men også den brik, vi har kaldt læsefaglig ressource, var afgørende. Ledelse og læsevejleder var sammen i dialog med lærerne både før, under og efter projektets gennemførelse og var med til at sikre, at resultaterne blev sat på dagsordenen og integreret i skolens didaktiske tænkning. Den arbejds måde lever fortsat. Som lederen ved bordet beskriver det:

Selve projektet er slut, så indsatsen omkring skrivning har forandret sig, men der er stadig en kerne, der er den samme. Den kerne – en grundlæggende skrivekompetence, vi ønsker at styrke hos eleverne – skal hænge sammen med skolens strategi og være et tydeligt *need to*.

På den måde er ledelsens opbakning en central forudsætning for, at projektet kunne udvikle sig fra et initiativ blandt få lærere til en praksis, der lever videre i hele organisationen.

Projektet lever stadig

Når vi sidder og taler med de deltagende lærere, er det tydeligt, hvordan indsatserne har slået rod i deres undervisningspraksis og lever i faggrupperne selv syv-otte år efter endt projekt. Flere af dem fremhæver, at de stadig bruger den samme ramme for historieopgaven, og at afleveringsprocenten fortsat er markant høj. Den stilladserende tilgang i skriveøvelser er stadig central i danskundervisningen, hvor der fortsat arbejdes med de greb, der blev udviklet dengang. Lærerne peger desuden på, at historieopgaven fungerer som en vigtig trædesten frem mod den større skriftlige opgave og giver eleverne deres første store erfaring med akademisk skrivning. En af lærerne fortæller, at historieopgaven måske i en periode er blevet *for* stilladseret, og derfor har historiefaggruppen på skolen justeret forløbet, men fastholdt nogle strukturer, som fx citatburgeren. Den bruges også i andre fag, fordi den fungerer.

” Når vi sidder og taler med de deltagende lærere, er det tydeligt, hvordan indsatserne har slået rod i deres undervisningspraksis og lever i faggrupperne selv syv-otte år efter endt projekt.

På tværs af projektets mange erfaringer bliver én pointe tydelig: Skrivedidaktiske greb kan ikke stå alene. Observationerne udført af en læsefaglig ressourceperson, de konkrete minimodeller, citat-burgen og arbejdet med at gøre skriveundervisningen skriftlig virkede, fordi projektpuslespillets brikker med en tydelig organisatorisk ramme med et fælles forpligtende samarbejde, faglig ledelse og ekstern ekspertise blev sat sammen. Det er derfor vores klare erfaring, at hvis man som lærer, læsevejleder eller leder vil arbejde med elevernes skriftlige udvikling, kan man ikke gøre det alene. Fællesskab omkring indhold og organisering sikrer for eleverne, at krav og støtte fremstår ensartede, og for hele skolen, at tingene bliver ført ud i livet og bliver bæredygtige.

” På tværs af projektets mange erfaringer bliver én pointe tydelig: Skrivedidaktiske greb kan ikke stå alene.

Referencer

Lundemose, A. B., Caspersen, T., Germansen, I. M., Baéré, L. P., & Jensen, S. K. (2019). Dansk-historie opgave – et samlet skriveforløb. I *Stilladseret skrivning* (s. 41-45), Nationalt Videncenter for Læsning. https://videnomlaesning.dk/media/3699/skrivning_katja_11221.pdf

Lützen, P. H. (2018). At gøre det svære konkret: mini-modeller som stilladsering og respons på afsnits- og sætningsniveau. *Viden om Literacy*, 24, 48-53. https://www.videnomlaesning.dk/media/2575/24_peter-heller-lutzen.pdf

Lützen, P. H., & Skøt, S. (2022, nov. 10). Er der nogen i denne klasse, der har en modeltekst? EMU.dk. <https://emu.dk/hf/saerlige-elevgrupper/ordblindhed/er-der-nogen-i-denne-klasse-der-har-en-modeltekst>

Prætorius, L. (2022). Mini-model: Introducér – Citér – Kommentér: Stilladser dit projekts analyseafsnit. Læremiddel.dk. <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/datakodning-analyse-og-fortolkning-af-empiriske-data/introduktion-til-analyse-og-fortolkning/mini-model-introducer-citer-kommenter/>

Vittrup, B., & Lützen, P. H. (2021). ”Jeg skriver faktisk overhovedet ikke” – om skriveudfordrede unge i uddannelse. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 2021(2), 15-29. <https://dpt.dk/temanumre/2021-2/jeg-skriver-faktisk-overhovedet-ikke-om-skriveudfordrede-unge-i-uddannelse/>

Om forfatterne

Signe Skøt, cand.mag. i audiologopædi og BA i dansk. Underviser og koordinator på HF og VUC København Syd. Her arbejder hun med elever og kursister med ordblindhed og andre læse- og skrivevanskeligheder og projektudvikling. Hun var læsevejleder i projekt *Styrket skriftlighed på hf*.

Tina Slot Simonsen, cand.mag. i dansk og religion. Uddannelsesleder på HF og VUC København Syd. Her arbejder hun særligt med eleverne på HF2 og projektudvikling. Hun var underviser i projekt *Styrket skriftlighed på hf*.

Peter Heller Lützen er ph.d. og specialkonsulent ved Nationalt Videncenter for Læsning. Her arbejder han med udviklings- og forskningsprojekter om skrivedidaktik og skrivning i fagene – især på ungdomsuddannelserne. Han var Nationalt Videncenter for Læsnings faglige leder af projektet *Styrket skriftlighed på hf*.