

Skriftlighed i overgangen fra folkeskole til gymnasieuddannelse

af Nikolaj Frydensbjerg Elf, adjunkt, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet

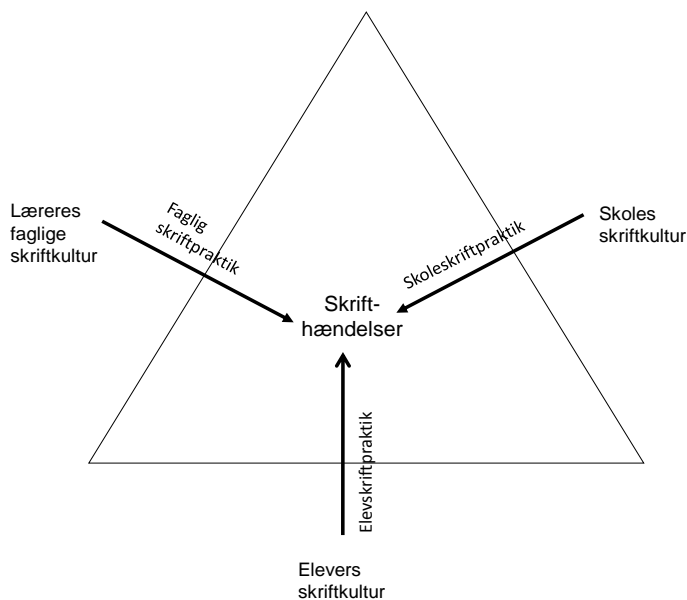


I denne artikel vil jeg adressere spørgsmålet om skriftlighed i overgangen fra folkeskole til gymnasieuddannelse ved at analysere et pilotstudie jeg har gennemført i samarbejde med mine kolleger professor Ellen Krogh og adjunkt Torben Spanget Christensen fra Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet, det seneste skoleår (2009-2010). I pilotstudiet fulgte vi hver en 9.-klasse ét år på tre skoler forskellige steder i landet ved at lave feltarbejde i klassen. Feltarbejdet omfattede deltagende observation af undervisningen i alle fag, interview af elever og lærere og indsamling af dokumenter, inklusive læreres skriveordrer og elevers elevprodukter.

Pilotstudiet muliggør interessante nye indsigter i dels hvordan man kan undersøge og analysere skriftlighed i undervisningen, dels hvad der rent faktisk kan foregå af skriveundervisning i en 9. klasse. Det er især det sidste jeg vil fokusere på i denne artikel. Spørgsmålet for gymnasielæreren der starter en ny klasse op hvert år i august, må jo uvilkårligt melde sig: Hvorfra skulle jeg vide hvilke skriftlige kompetencer elever møder op med? Normalt henvises man til folkeskolens Fælles Mål og ikke mindst egne erfaringsopsamlinger for at kunne danne sig en forestilling om det spørgsmål. Her tilbydes et mere empirisk funderet svar.

Hvordan analysere skriftlighed?

Begrebet *skrifthændelse* er helt centralt for pilotstudiets analyser af skriftlighed. Skrifthændelse kan defineres som situationer hvori skriftlige aktiviteter indgår. Når vi bruger begrebet skrifthændelse, er vi inspireret af international *literacy*-forskning, som fokuserer på læsning og skrivning i udvidet forstand (se Street, Pahl, & Rowsell, 2010 for et opdateret overblik). Et centralt spørgsmål i literacy-forskningen er hvad der *fører til* skrifthændelser. For at forstå de dynamikker har vi udviklet en foreløbig analysemodel (figur 1).



Figur 1. Model til analyse af skrifthændelser i skolen.

I modellen skelner vi mellem skriftkultur, skriftpraktik og skrifthændelse. *Skriftkulturen* forstår vi som grundlæggende værdier, holdninger og forestillinger om skrivning. Skriftkulturen er en bestemmende kontekst for et mere eller mindre reflekteret mønster for skrivning, en *skriftpraktik*, som er styrende for faktiske skrifthændelser på en skole. Imidlertid er sagen mere kompleks end blot et simpelt 'styrende' eller 'reproducerende' forhold mellem kultur, praktik og handling. Blandt andet er der (næsten) altid flere kulturer på spil på samme tid og sted – og dermed også flere skriftpraktikker. Den person der skriver en tekst, fx eleven eller læreren, må altså orientere sig i forhold til og sammenholde flere nogle gange konkurrerende skriftkulturer og -praktikker.

Af modellen fremgår at der til skolens skriftkulturer, skriftpraktikker og skrifthændelser er knyttet tre centrale aktører: skolen, fagets lærere og elever. Aktørerne (re)producerer en skriftpraktik hver gang de foretager skriftlige handlinger inden for den pågældende institution. Skriftpraktikken behøver ikke være reflekteret og vil i mange tilfælde nærmest være automatiseret og ureflekteret af aktørerne.

Lærere der på skolens vegne laver planer for den skriftlige undervisning på skolen, vil (re)producere den skriftpraktik der er konsensus om på skolen – vi kalder dette en *skoleskriftpraktik*. Det kunne fx være at det er vigtigt at eleverne lærer at skrive sprogligt korrekt, eller at det er vigtigt at inddrage mange medier og udtryksformer i skriveundervisningen. Sådanne planer (re)producerer skolens skriftpraktik, som kan være forskellig fra skriftpraktikken på andre skoler.

Der findes også faglige skriftpraktikker, som er de skriftlige mønstre og normer som faglæreren (re)producerer i klasserummet – vi kalder dem *fagskriftpraktikker*. Den samme lærer kan (re)producere forskellige skriftpraktikker i forskellige fag fordi det er den faglige kontekst og reference der er den

centrale. Fx kan samme lærer prioritere 'orden' i matematik og 'sammenhængende argumentation' i samfundsfag.

Endelig vil elever (re)producere en *elevskriftpraktik*. Et typisk eksempel er at en elev skriver en faglig opgave – fx en dansk stil i en velkendt genre – på baggrund af en skriveordre givet af læreren. Men hvad så når elever i skoletiden af sig selv skriver tekster, fx webchat, til en kammeratskabskontekst i eller uden for skolen? Her skriver de for så vidt ikke som 'elever', men som 'børn/unge' der er del af en børn- og ungeskriftkultur. Denne skriftkultur vil i nogle tilfælde glide ind i elevskriftkulturen og få konsekvenser for elevskriftpraktikken.

Analysemodellen er som sagt foreløbig. Vi mener imidlertid den er nyttig til at lukke op for en første modellering og forståelse af skriveundervisningens kompleksitet i empirisk forstand. Vi har en forhåbning om at den vil kunne bruges til sammenlignende analyser af undervisningen i pilotstudiets tre 9.-klasser. Jeg vil i de næste afsnit bruge modellen til at lave en kortfattet caseanalyse af den 9. klasse jeg selv har observeret i pilotstudiet på den skole jeg kalder Sydvestskolen – den ligger et sted i Jylland. I analysen vil jeg fokusere på skolens og 9.a-lærernes skriftkulturer og skriftpraktikker, hvorimod eleverne (i denne omgang) glider i baggrunden. Det siger sig selv at vi med denne analyse ikke får noget at vide om hvad der foregår i de to andre skoler og klasser i pilotstudiet, den er med andre ord ikke repræsentativ.

Sydvestskolens skriftkultur

Den skriftkultur som kan observeres på Sydvestskolen, er præget af en høj grad af viden og refleksivitet om *literacy* – især læsning og til dels skriftlighed. Skolen har i mange år haft tæt kontakt til et lærerseminarium og er generelt udviklingsorienteret. Skolen har for nylig gennemført et udviklingsforløb om faglig læsning, bl.a. med besøg af en læseforsker fra Norge. Udviklingsforløbet førte til en informationsfolder til lærere om hvordan man kan integrere faglig læsning i sin undervisning. Skolen har ikke på tilsvarende eksplicit måde arbejdet med faglig skrivning. Men da jeg første gang henvender mig til skolen, oplever jeg at der blandt ledere og lærere er en stor interesse for emnet. De ser mange relevante koblinger mellem faglig læsning og faglig skrivning.

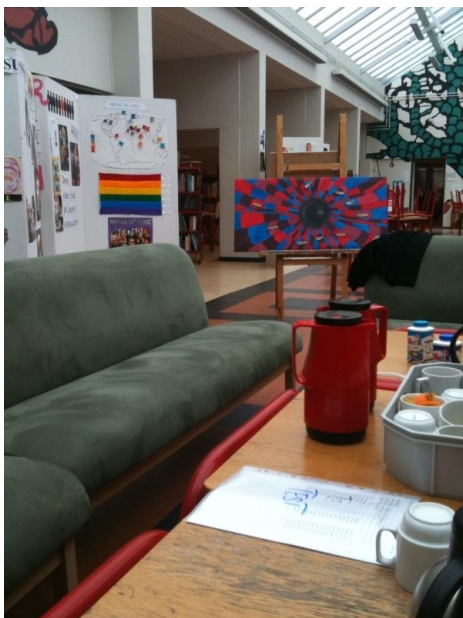
Sydvestskolens skriftpraktikker

Sydvestskolen har allerede i lang tid været i gang med konkrete udviklingstiltag i forhold til faglig skrivning og udvikling af skriveundervisningen. Skolens skriftkultur udmønter sig med andre ord i en række skriftpraktikker. Det ses fx i skolens måde at organisere 9. klasse-projektforløbet på, som er værd at dvæle lidt ved – blandt andet fordi der kunne være nogle interessante overgangspareller til faglige samspilsprojekter i gymnasiesammenhæng.

På Sydvestskolen har 9.-klasse-projektet et bestemt mønster som er blevet udviklet og revideret over flere år. 9. klasse-forløbet er planlagt som et relativt langstrakt kollektivt projekt som involverer eleverne og lærerne på årgangen fra november til marts måned. Man véd allerede i begyndelsen af året at man i november vil påbegynde en proces hvor samtlige 9. klasse-elever får mulighed for at foreslå et fælles tema for projektforløbet. Gennem diverse udvælgelsesprocesser når man frem til et fælles tema, som dette år blev "Livet". Man bruger fra skolens side skriftlige undervisningsressourcer der operationaliserer projektet og præciserer mål- og evalueringskriterier. Disse ressourcer sættes op på væggen i klassen og publiceres på klassernes digitale Elev- og Forældreintra.

På Elevintra anvender man også en portfolio- og logfunktion til at understøtte skriveprocessen. I skriveugen for projektopgaven skal eleverne skrive daglige logs om deres skriveproces, hvortil lærere skal give daglig feedback. De fleste elever skriver almindelige logs, men enkelte elever, bl.a. Martin i 9.a, ”skriver” videologs. Martin synes almindelige logs, som de også skulle skrive i et projekt i 8. klasse, er dødkedelige, og han synes ikke han kan finde ud af at skrive noget, han vil meget hellere tale til et kamera.

Som en del af projektforsløbet har man ligeledes planlagt – og gennemfører – at udvalgte elevprodukter efter projektugen udstilles på skolens fællesområde midt i biblioteksområdet samme sted hvor lærerne drikker kaffe (se figur 2). I kommunikativ forstand er modtagergruppen for projektets skriftlige dimension altså tænkt hinsides elevens lærere og klassekammeraterne. De elevprodukter der udstilles, fremstår som kreative ’multimodale medier’ (Kress 2003); det kan være plancher med billeder og ord, modeller af en velfærdsfamilies hus, malerier med små sedler på etc. Disse produkter repræsenterer og kommunikerer i udvidet skriftlig forstand elevernes arbejde med projektforsløbet.



Figur 2. Elevprodukter fra projektforsløbet i 9. klasse på Sydvestskolen placeret i bibliotekets og lærernes åbne kaffestuemiljø.

Det er sandsynligt at den skoleskriftpraktik der på Sydvestskolen udmøntes i forbindelse med projektforsløbet, også findes på andre skoler. Hvis man går ind på emu.dk, vil man finde omfattende ressourcer der beskriver mange af de ting jeg her har observeret. Hvis vi sammenligner observationerne fra de tre cases i pilotstudiet, tyder noget dog på at projektforsløbet udmønter sig med stor variation i forskellige skolekontekster – og dermed også at elever går videre fra folkeskolen til ungdomsuddannelser med forskellige projektskriveerfaringer.

Lærernes faglige skriftkultur

Ét aktørperspektiv er som sagt en skoles skriftkultur, et andet er læreres. På Sydveskolen kan der observeres en relativt *ensartet faglig skriftkultur* blandt lærerne i 9.a. Samtidig kan der observeres en *stor variation i de faglige skriftpraktikker*.

Den faglige skriftkultur er ensartet i den forstand at der er en konsensus blandt lærerteamet i 9.a om at forholde sig didaktisk refleksivt og kommunikativt til den skriftlighed der skal foregå i timerne. Samtidig er det karakteristisk at der foregår skriftlighed i alle fag, inklusive, ja, faktisk i høj grad, i idræt og fysik. I de undervisningstimer jeg observerer, er det et gennemgående træk at der i begyndelsen af hver time redegøres for timens emne og eventuelle skriveordrer ved at det bliver skrevet på tavlen, samt at skriveordrernes formål begrundes eksplicit. De skriveteknologier som typisk bringes i anvendelse af eleverne, er papir, hæfte og blyant samt læsning af bøger. Kun én elev har hver dag en bærbar computer foran sig (af specialpædagogiske grunde). Hvis man skal bruge computere eller Internet i undervisningen, fx når man skal træne en stavetest som forberedelse til afsluttende eksamen i dansk, går man over i et computerlokale.

Gennem fællesinterview af lærerteamet får jeg klart det indtryk at læreren i det ene fag véd hvad der foregår af skriftlighed i det andet fag – og at lærerne både kan se ligheder og forskelle i fagenes skriftpraktikker. I den forstand er der én faglig skriftkultur i dette lærerteam. Men der er som sagt flere forskellige faglige skriftpraktikker.

Læreres faglige skriftpraktikker

Mariannes skriftlige danskundervisning

Marianne, som har undervist i mere end 25 år, er dansklærer for 9.a og lægger stor vægt på skriftlighedens mange funktioner. Som hun siger om sin danskundervisning i fællesinterviewet af lærerteamet (fra november 2009):

De tager notater, de argumenterer, de tager referat, og det gør de helt klart for at fastholde noget. (...) [Så] udvikler de også deres eget skriftsprog, dels ved at læse noget nogen andre har skrevet, og bruge det, lave om på det, redigere på det, læse korrektur på det, og så bruger de også de udviklende sprog, dels ved at fantasere, skrive dagbog, ved at digte, hvor de selv kommer til at lege med sproget.

Ellen Krogh har argumenteret for at sprogfag som dansk fokuserer på *tekstkompetence*, hvilket bl.a. omfatter sammenhæng på tekst-, afsnits- og sætningsniveau (Krogh, 2010). Det er delvist dét Marianne her taler om. Hun taler også om det Krogh fremhæver som en af de måske vigtigste dannelsesfunktioner skriveundervisningen i dansk har, udviklingen af 'stemme'.

Med 'skrivekompetencehjulet' (Berge, 2010), kunne man argumentere for at Marianne i sin danskundervisning kommer hele vejen rundt. Hun fortæller jo indirekte om en undervisning der arbejder med at udvikle elevernes 'kundskslagring og strukturering', 'kundsksudvikling og refleksion', 'konstruktion af tekstverdener', 'meningsdannelse og argumentation', 'samhandling og information' og 'identitetsdannelse og selvrefleksion' gennem konkrete skrivehændelser. Marianne bemærker at der er "rigtig mange nuancer som vi skal nå at proppe ind i hovedet på dem". Hun synes ved afslutningen af

skoleåret at det lykkedes over for en elev som Amalie i 9.a., selv om hun mener at Amalie stadig kan udvikle især sin kollektive skrivekompetence meget når hun skal begynde på htx.

Men Marianne mener ikke at skriveundervisningen lykkes over for alle. Og hun mener det er blevet sværere at få den til at lykkes. En politisk bestemt grund, som hun selv fremhæver, er fremkomsten af obligatoriske nationale test. Jeg observerer en time der går med at træne til stavetesten. Her sætter elever krydser som svar på *multiple choice*-stavespørgsmål. Marianne bemærker efterfølgende at hun har temmelig svært ved at se formålet med denne type skrivning.

Marianne er imidlertid ikke entydigt utilfreds med de udviklingstiltag der sker for danskfaget på skrivefronten. Hun synes fx godt om en ny prøveordning ved afsluttende skriftlig eksamen i dansk hvor elever har mulighed for at gå ud i grupper og diskutere opgaverne før de besvarer dem individuelt. Det mener Marianne tilgodeser svage skrivere og skrivere der kan lide at arbejde kollektivt. Hun synes også det i højere grad svarer til de skriveaktiviteter man indgår i uden for skolen.

Hans' skriftlige fysikundervisning

Fysiklæreren Hans, som er midt i 30'erne, lægger op til at der i den mundtlige tavleundervisning skrives en del på en interaktiv elektronisk tavle, både af ham selv og eleverne. Umiddelbart efter timen gemmes det skrevne (i udvidet forstand) på E Levintra, helt automatisk og ubesværet. Eleverne bliver ligeledes bedt om at skrive kortfattede noter i papirmateriale til fysikforsøg som siden fører til fysikrapporter.

Man kan imidlertid ikke karakterisere rapporterne som simple kagebøger med faste genrenormer. Fysikrapporternes indhold, form og funktion varierer ikke kun afhængig af det faglige emne, men også af elevernes fysikrapporter. Nogle skriver meget, som fx 10 sider i Amalies tilælde; andre skriver meget lidt, måske 2 sider. Tilsvarende er der forskel på Hans' skriftligt evaluerende feedback til rapporterne. Amalie, som er glad for fysik og længe har vidst at hun vil gå på htx, fortæller at hun skriver ret lange rapporter og får en del skriftlig feedback af Hans, hvilket hun er glad for. Andre elever skriver korte rapporter og får relativt lidt skriftlig feedback af Hans, hvilket de også er glade for, ifølge Amalie. Pointen er at de formentlig ikke skal bruge fysik til noget i deres fremtidige ungdomsuddannelser. Der udmønter sig altså en elevdifferentiering i skrivefeedbacken i fysikfaget i 9.a., som blandt afhænger af lærer- og elevforventninger til overgangen til ungdomsuddannelser.

Søren's skriftlige undervisning i samfundsfag, historie, geografi og idræt

Læreren Søren underviser klassen i både samfundsfag, historie, geografi og idræt (sammen med en anden lærer).

I samfundsfag og geografi beder han ofte eleverne udfylde begrebsafklarende spørgeark om noget de har læst og gennemgået, det er en dominerende skriftpraktik. Sidst på året beder han dem om at skrive en rapport om et land efter eget valg hvor de skal anvende begreberne. Søren er, ligesom Hans, ret optaget af nye digitale teknologiers anvendelsesmuligheder i fag og åben over for nye ideer. Da eleverne eksempelvis skal skrive landerapporten, bliver Søren spurgt af nogle piger om de må aflevere rapporten digitalt med den begrundelse at så kan de også vedlægge animationer der illustrerer geografiske forhold ved et land. Det er han helt med på – og tager samtidig sig selv i at have tænkt lovlig traditionelt teknologisk og didaktisk set.

Søren er også med til at undervise i idræt på hele årgangen. Han planlægger og gennemfører blandt andet et særdeles elevaktiverende forløb som indbefatter en række skriveaktiviteter. Forløbet går ud på at eleverne får lov til at skrive ideer til et undervisningsforløb de selv skal gennemføre for og med klassekammeraterne på 9. klasse-årgangen. Forløbet organiseres delvist ved hjælp af en digital portfolio. Portfolioen skal dels bruges til elevernes idrætsdidaktiske skrivning, dels bruges til vejledningssamtaler mellem lærere, elever og forældre på et senere tidspunkt. Ideerne skal eleverne uploade på portfolioen, hvorefter de får skriftlig feedback samme sted fra idrætslærerne.

Jeg observerer i en idrætstime hvordan en gruppe piger arbejder med at udvikle et forløb i idræt. Pigerne bruger forskellige kommunikationsteknologier – blyant, papir, mobiltelefon, deres kroppe – og forskellige modaliteter – skrift, tale, musik, gestik, mimik, dans – til at udvikle undervisningsforløbet. Skiftene mellem brug af forskellige konstellationer af medier og modaliteter med henblik på at udvikle mening sker spontant og lynhurtigt. Timen slutter for deres vedkommende ved at de afleverer deres undervisningsidé i verbalskriftlig form på papir til Søren. De gider ikke gøre det digitalt, meddeler de ham, hvilket han accepterer – i første omgang. Ideudkastet *skal* nemlig uploades på portfolioen, hvorefter de får feedback og skal revidere det. Først derefter kan de få lov til at gennemføre undervisningen. Afslutningsvis evaluerer eleverne forløbet skriftligt, igen via portfolioen. Denne lange række af skrifthændelser har både et idrætsdidaktisk og et mere bredt læringsorienteret pædagogisk formål. For Søren er skriftlighed i idrætsfaglig og anden faglig sammenhæng da også i høj grad et *formativt læringsredskab*, det fremhæver han ved flere lejligheder.

At mønstre skriveundervisning

Analysen ovenfor demonstrerer at der skrives forskelligt i forskellige fag. Analysen viser også at den samme lærer vil kunne realisere forskellige faglige skriftpraktikker. Omvendt kan vi også konkludere at der ikke kun er forskelle i fagenes skriftpraktikker, der er også *ligheder*. Det fremhæves således på tværs af lærerteamet i 9.a at skriftlighed skal bruges som et formativt læringsredskab i *alle* fag. Vi ser også at måden hvorpå ét fag arbejder med udvikling af specifikke skrivekompetencer (sådan som 'skrivekompetencehjulet' har kategoriseret dem) også findes i andre fag: Elever skal *fantasere* i dansk og *forestille sig* et undervisningsforløb i idræt – hvad er egentlig forskellen? Begge faglige praktikker fokuserer på at lære eleverne at fortælle, finde på, skabe, underholde og teoretisere gennem skrivning.

Pilotstudiet som er foretaget i de tre 9. klasser, er del af et større forskningsprojekt om 'Faglighed og skriftlighed'. Projektet er støttet af Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation. En del af projektet går ud på at følge en række elever fra pilotstudiet videre i deres gymnasieuddannelse med henblik på at registrere deres skriveaktiviteter og skrivekompetenceudvikling i alle fag. Jeg er af samme grund netop begyndt at følge eleverne Amalie og Martin fra Sydvestskolens 9.a i henholdsvis en htx- og en stx-klasse. Et af fokuspunkterne for de videre observationer bliver uden tvivl at følge hvordan Amalie og hendes lærere i htx vil takle den udfordring dansklæreren Marianne antyder som central for mange elever, og som Amalie fremhæver som den vigtigste for hende selv, nemlig *at kunne veksle mellem at skrive individuelt og kollektivt* (kollektiv skrivning kunne man også kalde distribueret skrivning). Amalie er generelt en lidt nørdet individuel skriver, som åbent indrømmer at hun ikke er god til at indgå i kollektive skriveprojekter. Problemet er at dem er der mange af i htx!

Kommentar [nfe1]: Kan udelades

Måske peger pilotstudiet her på en problemstilling som er central for også andre elever og lærere i 9. klasse og i de gymnasiale uddannelser. Det er oplagt at spørge gymnasielærerne og pædagogiske ledere på vores informanternes gymnasieskoler om deres syn på elevers evne til at deltage i kollektive skriveprojekter. Er kollektiv/distribueret skrivning et generelt problem i den faglige skrivning? Mine første interview af ledere i Amalies htx, foretaget i august 2010, tyder på at det er tilfældet.

Set i et bredere samfundsmæssigt perspektiv er spørgsmålet om kollektiv-individuel skrivning meget relevant. Med fremkomsten og udbredelsen af nye mere kollektivt orienterede digitale kommunikationsgenrer, som fx blogs og wikier, der er ved at blive en integreret del af vores arbejds- og fritidsliv (Warschauer, 2007), kunne man argumentere for at det bliver stadig mere nødvendigt at fokusere på udviklingen af kollektiv/distribueret skrivekompetence også i undervisningen. Danskfaget og dansklæreren kunne oplagt få en særlig vigtig rolle i udviklingen af denne skrivekompetence som en del af udviklingen af ny skriftlighed i gymnasieskolen på tværs af fag.

Med gymnasireformen og de seneste justeringer af læreplaner, som opprioriterer den skriftlige dimension, er det blevet akut nødvendigt ikke kun som dansklærer i gymnasiet, men også mere bredt som gymnasielærer uanset fag og trin at kunne forholde sig til skriftlighed i overgangen mellem folkeskole og ungdomsuddannelser. Kravet er jo at alle lærere og gymnasieskolen som helhed skal overveje planlægningen af og progressionen i skriveundervisningen og -kompetenceudviklingen for klassen og den enkelte elev. Det er et stort krav; og evalueringer har vist at det foreløbig også har været et for stort krav (Krogh et. al. 2009). Nu er der fra Undervisningsministeriets side utvetydigt sat en ny dagsorden med Ny skriftlighed som overskrift. Det fordrer overvejelser over hvordan man kan analysere og videreudvikle skriveundervisningen. Denne artikel har ydet et lille bidrag til dette.

Kommentar [nfe2]: Dette kan udelades, beholdes her eller flyttes op som det første afsnit i indledningen (med undtagelse af den sidste sætning).

Note. Jeg skylder mange af overvejelserne og formuleringerne i denne artikel mit samarbejde med Ellen Krogh og Torben Spanget Christensen.

Referencer

- Berge, K. L. (2010). Skrivning som grunnleggende ferdighet i norsk skole. *Fælllesskrift*, 10, 30-47. Frederiksberg: Dansk lærerforening.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Krogh, E. (2010). Ny skriftlighed – på tværs af fag og i danskfaget. *Fælllesskrift*, 10, 24-29. Frederiksberg: Dansk lærerforening.
- Krogh, E., Christensen, T. S., & Hjemsted, K. (2009). *Ny skriftlighed. Evaluering af det skriftlige arbejde efter gymnasireformen* (Vol. 73 i serien Gymnasiepædagogik). Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Street, B., Pahl, K., & Rowsell, J. (2010). Multimodality and New Literacy Studies. In C. Jewitt (Ed.), *Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, 191-200. London: Routledge.
- Warschauer, M., & Grimes, D. (2007). Audience, authorship, and artifact. The emergent semiotics of web 2.0. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 1–23.