

Fokus på faglig skrivning

– et udviklingsprojekt på hf og avu
på VUC Vest, Esbjerg.

Anke Piekut

*Institut for Kulturvidenskaber,
Syddansk Universitet*

Gymnasiepædagogik
Nr. 96. 2014

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 96

Maj, 2014

Serieredaktør: Erik Damberg (Kulturvidenskaber)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 20 28 30

E-mail: erik.damberg@sdu.dk

Udgivet af

Institut for Kulturvidenskaber

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

© Anke Piekut

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet

Sats og layout: Kurt Kjær Olesen,

Syddansk Universitet

Omslagslayout: Eric Mourier

Oplag: 400

ISSN: 1399-6096

ISBN: 978-87-7938-103-2

INDLEDNING	3
AKTIONSFORSKNINGSPROJEKTET PÅ VUC ESBJERG	6
RATIONALET FOR PROJEKTET	6
KORT OM VUC VEST, ESBJERG AFDELING	7
RAPPORTENS OPBYGNING	8
TEORI OG METODE – RAMMEN OM INTERVENTIONERNE	11
AKTIONSFORSKNINGSPROJEKTETS DESIGN	11
AKTIONSFORSKNING - HVORFOR OG HVORDAN?	11
'SOCIAL LITERACY' – OM KONTEKSTENS BETYDNING FOR LÆSNING OG SKRIVNING	14
HVILKEN FORSTÅELSE AF 'SKRIFTLIGHED' OG 'GENRER' I UDVIKLINGSPROJEKTET?	17
SKRIFTLIGHED	17
GENRER	19
ROZ IVANIČ – OM SKRIVNING OG IDENTITET	21
HVILKET GENREFOKUS OG HVILKEN METODE? EN SKITSE	24
DET PRAKTISKE SAMARBEJDE – HVILKE SAMARBEJDSPARTNERE OG HVILKE FAG?	29
DATA	30
INTERVIEW – FOKUSGRUPPE OG INDIVIDUELLE INTERVIEW	31
OBSERVATIONER AF UNDERVISNING – HVAD OBSERVERES?	32
HVILKE SKRIVEHÆNDELSER?	33
SKRIVEHJULET	37
OBSERVATIONER AF UNDERVISNINGEN	39
SKRIFTLIGHED SOM FAGLIG UDFORDRING – EN ANALYSE AF OBSERVATIONER OG INTERVIEW	41
HVILKE SKRIVEHÆNDELSER SÅ JEG PÅ AVU, DANSK?	41
INTERVENTIONERNE – TLC	46
HVILKE POTENTIALER HAR TLC FREMADRETTET I FAGET?	47
HVAD MENER AASE OM SKRIFTLIGHEDSPROJEKTET OG TLC? AASES REFLEKSIONER	50
ERFARINGER MED TEACHING LEARNING CYCLE	51

HVILKE SKRIVEHÆNDELSER SÅ JEG I MATEMATIK PÅ AVU?	54
INTERVENTIONERNE – TLC	57
HVILKE SKRIVEHÆNDELSER SÅ JEG I DANSK PÅ DET ETÅRIGE HOLD?	60
INTERVENTIONERNE – TLC	64
HVAD MENER PER OM DET SKRIFTLIGE I FAGET DANSK? PERS REFLEKSIONER	67
ERFARINGER MED TEACHING-LEARNING-CYCLE	69
TEACHING LEARNING CYCLE PÅ DET 1½ ÅRIGE HF DANSKHOLD	72
HVAD MENER MARIA OM TEACHING LEARNING CYCLE I DANSK? MARIAS REFLEKSIONER	76
HVAD SYNES KURSISTERNE OM TLC?	80
SKRIFTLIGHED: HVILKE SÆRLIGE UDFORDRINGER ITALESÆTTER LÆRERNE? .	82
HVILKE HOLDNINGER TIL SKRIFTLIGHED ITALESÆTTER KURSISTERNE?	86
FORSLAG TIL DET FREMADRETTEDE ARBEJDE MED SKRIFTLIGHED: SAMSKRIVNING, FUNKTIONEL RESPONS OG SKRIVERAMMER.....	91
HVILKE TILTAG SYNES FREMADRETTET AT KUNNE KVALIFICERE FAGLIG SKRIVNING?	91
PERSPEKTIVER FOR DET FREMTIDIGE ARBEJDE MED SKRIFTLIGHED	93
SAMSKRIVNING	93
HVORDAN SAMSKRIVNING?	94
FUNKTIONEL RESPONS.....	95
RAMMER FOR SKRIVNING	101
AFRUNDING	103
LITTERATURLISTE	106
BILAG 1.....	109
BILAG 2.....	110

Indledning

Denne rapport er blevet til i et samarbejde mellem VUC Esbjerg og Syddansk Universitet. Begrebet 'samarbejde' står centralt, idet erfaringsudvekslingerne og interventionerne ikke havde fundet sted uden et velfungerende samarbejde med både ledelsen og lærerne på VUC Vest. Lærerenes engagement i projektet har været frugtbart og inspirerende, og muliggjort et kvalificerende arbejde med skriftlighed i de involverede fag.

Udgangspunktet for samarbejdet var, at VUC Esbjerg ønskede et intensiveret fokus på kursisters skriftlige kompetencer. Fagenes skriftlige krav vokser, samtidig med at kursisterne møder med flere spredte faglige kompetencer. Det kræver en særlig opmærksomhed på det skriftlige i fagene. Ønsket fra VUC var således at udvikle nye pædagogiske metoder til at integrere fagenes skriftlighed i undervisningen på; lærerne skulle have mulighed for at udvikle nye pædagogiske værktøjer at arbejde med den meget heterogene kursistgruppe på, og kursisterne skulle kunne kvalificere deres skriftlige kompetencer.

Samarbejdet foregik mellem fire lærere fra VUC Esbjerg, en række kursister og en forsker fra Institut for Kulturvidenskaber, SDU. Udviklingsprojektet blev tilrettelagt som et interventionsprojekt med fokus på fagene dansk og matematik på avu og hf. Ud over interventionerne knyttede der sig også formidling af erfaringer med skriftlighed til projektet i form af oplæg og afholdelse af pædagogiske dage. Projektet havde flere formål; dels skulle der igennem observationer af undervisningen og interview med lærere og kursister diagnosticeres problemer og udfordringer med faglig skrivning, dels skulle der arbejdes med fagenes skriftlighed med nye pædagogiske metoder, og endeligt skulle der også fremadrettet peges på en mere integreret struktur på arbejdet med skriftlighed og respons på skriftligt arbejde i fagene.

Fokus på faglig skrivning

Rapporten er struktureret således, at rationale for projektet præsenteres først, hvorefter der redegøres for de teoretiske og metodiske overvejelser. Derefter følger en beskrivelse og analyse af data, dvs. observation af undervisning og interviews, for slutteligt at samle op på erfaringer og pege på fremtidige tiltag i forhold til det skriftlige arbejde i fagene.

Projektets deltagere, som jeg skylder en særlig tak:

Aase Bomskov, dansk, avu

Morten Jakobsen, matematik, avu

Per Fridberg, dansk, hf

Maria Schmidt, dansk, hf.

However, writing is difficult. Perhaps no other academic task is so demanding (Lavelle, 1993).



En hf kursists opfattelse af faglig skrivning, august 2012

Aktionsforskningsprojektet på VUC Esbjerg

Rationalet for projektet

Med stadig større og flere krav til kursisters skriftlige kompetencer, og en viden om at vi lever i et 'tekstsamfund' der forudsætter avancerede tekstlæsnings og tekstproduktive færdigheder, har uddannelsesinstitutionerne en særlig forpligtelse til at arbejde med skriftsproglige kompetencer. På VUC Vest ønskede man at tage denne udfordring op ved bl.a. at accentuere arbejdet med skriftlighed på både avu og hf. Udviklingsprojektet på VUC Esbjerg har således et overordnet fokus på genreskrivning i fagene dansk og matematik på avu og hf. Projektet er designet som et aktionsforskningsprojekt, med det formål at undersøge og kvalificere ressourcerne i fagenes skriftlige dimension ved at arbejde med nye pædagogiske metoder.

Konkret vil det sige at der er fokus på de skriftlige genrer¹ i fagene i forhold til de planlagte interventioner; en genretilgang til arbejdet med skriftlighed gør det muligt at målrette og stilladsere skriveopgaverne. De forskellige fag har forskellige genreopdrag, men fælles for alle fagene er det at kursisterne skal udvikle deres skriftlige ressourcer, så de kan kommunikere hensigtsmæssigt i relevante faglige sammenhæng.

Aktionsforskningsprojektet skal med udgangspunkt i skrivepædagogisk forskning skabe rammer om nye erfaringer med skriftlighed i fagene, idet der arbejdes konkret og målrettet med at udvikle faglig skrivning. Aktionerne har til formål at udvikle kursisters skriftlige kompetencer på en konkret og praksisnær måde, og integrere det faglige arbejde i øvrigt med de skriftlige øvelser. Også lærerernes brug af og undervisning i fagets skriftlige dimension kvalificeres, idet aktionsforskningsperspektivet

¹ For faget matematik udarbejdede jeg efter sparring med matematiklæreren en anden terminologi end 'genrer'. Mere om dette senere.

fokuserer på et samarbejde mellem nye teoretiske og pædagogiske metoder og praksis, så der åbnes for en udvikling af andre pædagogiske redskaber i et konstruktivt samarbejde mellem praksis og teori.

Projektet strækker sig over et undervisningsår, fra august 2012 til august 2013. De direkte involverede i projektet er fire lærere² og et varierende antal og udvalg af kursister. Datagrundlaget for denne rapport er observationer af de fire læreres undervisning hen over et år, fokusgruppeinterview og enkeltinterview med lærerne, fokusgruppe- og enkeltinterview med kursister og uformelle samtaler med kursister og lærere. Observationer og interview foregik før, under og efter de igangsatte aktioner, således at det faglige udviklingsperspektiv kunne forfølges.

Kort om VUC Vest, Esbjerg afdeling

VUC Vest har undervisningsafdelinger i Esbjerg, Varde, Grindsted og Vejen. Der er ca. 90 undervisere fordelt på de fire afdelinger, med Esbjerg som den største afdeling, som også fungerer som hovedsædet for administrationen. På VUC undervises der både på hf og avu med et årligt kursisttal på ca. 1500 kursister. Udviklingsprojektet gennemførtes i Esbjerg.

I kursusåret 2011 var et af fokusområderne på VUC Vest det skriftlige arbejde, som skulle have særlig opmærksomhed i forhold til udviklingen af kursisternes studiekompetencer. Som del af kvalitetsudviklingsarbejdet, indførtes der på esbjergafdelingen én skriftlighedstime per uge i fagene engelsk, dansk og matematik på hf og avu. Rationalet var blandt andet at aflaste kursisternes skriftlige hjemmearbejde, og stille faglig vejledning til rådighed på institutionen for at kvalificere de skriftlige produkter og forøge

² En hf-engelsklærer måtte af personlige grunde forlade projektet i januar 2013 og blev erstattet af en hf dansklærer, der var villig til at indgå i projektet, og som havde startet et nyt danskhold op i januar.

afleveringsfrekvensen. En del af det skriftlige arbejde i de pågældende fag (dansk, engelsk og matematik) er således lagt ud i 'skriftlighedstimen'. Udviklingsprojektet indledtes i naturlig forlængelse af de igangsatte initiativer på skriftlighedsområdet.

Rapportens opbygning

Rapporten består af fire overordnede kapitler, der er disponeret på følgende vis: Første kapitel består af en præsentation af aktionsforskningen og projektets teoretiske og metodiske ramme. I andet kapitel præsenteres de genererede data der ligger til grund for analyserne. I tredje kapitel foretages analyser af både observationer og interviewene, og med baggrund i bl.a. observationer og analyser, peges der i fjerde kapitel på fremadrettede perspektiver i forhold til fagenes skriftlighed.

I præsentationen af aktionsforskningen og teori og metode, beskrives projektets interaktionistiske perspektiv, dvs. hvilken betydning og funktion interaktionerne har, og hvordan udviklingen af en ny undervisningspraksis kan kvalificere kursisternes skrivning. I forhold til projektets overordnede teoretiske ramme, præsenteres også en forståelse af B. Streets 'social literacy' (Street, 1984, 2001) i et voksenlæringsperspektiv. For at kunne nuancere både observationer, interview og analyser, skal det særlige ved voksne kursisters læring inkorporeres i projektets design, hvorfor R. Ivanič (Barton, 2007; Ivanič, 1997) fremstilling af sammenhængen mellem skrivning og identitet præsenteres. I samme kapitel ekspliciteres også, hvilken forståelse af skriftlighed og genrer der ligger til grund for projektet. Centralt i afsnittet er også præsentationen af *The Teaching Learning Cycle* (D. Rose, 2005; J. R. M. a. D. Rose, 2010), som den metode der danner rammen om de planlagte interventioner.

I andet kapitel præsenteres projektets datagenerering, dvs. hvilke interviewmetoder jeg benytter mig af, og med hvilket fokus jeg

foretog observationer af undervisningen. For at fastholde perspektivet på skriftlighed, inddrages J. Smidts 10 teser om skrivning (Smidt, 2011) og betydningen af forskellige skrivefunktioner ved 'skrivehjulet' (Thygesen, 2006); dette for at forankre det analytiske perspektiv på skriftlighed i forbindelse med observationerne. Et overgribende parameter for at beskrive og forstå fagenes skriftlige aktivitet på, er igennem begreberne 'skrivehændelser' og 'skriftpraktikker' (Krogh & Hobel, 2012), der også er centrale for observationerne og interviews.

I tredje kapitel analyseres interviews, observationer og interventionerne. Med udgangspunkt i observationerne af undervisning, analyseres skrivehændelser og skriftpraktikker i fagene på et deskriptivt niveau. Formålet med dette er at diagnosticere de udfordringer, kursister og lærere står overfor i forhold til fagenes skriftlige krav. Kapitlet indeholder således både analyser af fagenes skrivehændelser, af interventionerne og af interview med både lærere og kursister. Da lærerne er de centrale aktører i udviklingsprojektet, har tre af de deltagende lærere reflekteret over de gennemførte interventioner, og disse refleksioner er del af analyserne. Lærernes italesættelser af udfordringerne ved faglig skrivning, og kursisternes forhold til det skriftlige i fagene er centrale i kapitlet, der sammenfattes på baggrund af de temaer der var fremtrædende i interviews med lærere og kursister.

Sidste del af rapporten består af forslag til fremrettede initiativer med hensyn til fagenes skriftlighed. De foreslåede tiltag finder resonans i rapportens analyser, således at formålet med tiltagene er at disse ukompliceret kan indgå i den daglige undervisningspraksis og kvalificere især den skriftlige responskultur. Forslagene koncentrerer sig især om skriftlighedens kommunikative aspekt, eksplicitering af skriveformål, og skriftlighed som integreret del af undervisningen. Konkret gives der

Fokus på faglig skrivning

forslag til følgende tiltag: Samskrivning, funktionel respons og brug af skriverammer.

Teori og metode – rammen om interventionerne

Aktionsforskningsprojektets design

Projektets oplægstitel er '*Fokus på faglig skrivning – et udviklingsprojekt på hf og avu på VUC Vest, Esbjerg*'. Projektet forløb over undervisningsåret august 2012 til august 2013 med observationer af undervisning, fokusgruppeinterview, individuelle interview, 'talk around text' - samtaler og aktioner. De første 1½ måned observerede jeg undervisningen, for i samarbejde med lærerne at finde et fokus for de interventioner der skulle gennemføres. Dernæst planlagdes interventionerne med et fokus på genreskrivning. Hver lærer forpligtede sig på at gennemføre tre aktioner i løbet af vinteren '12/foråret '13. Sideløbende med dette interviewedes kursister, både som store fokusgruppeinterview (6-8 kursister), mindre fokusgrupper (4 kursister) og enkeltinterview med udvalgte kursister. Også materiale, stillet til rådighed af lærere og kursister, inddrages i analysen af udviklingsprojektet.

Aktionsforskning - hvorfor og hvordan?

Da begrebet 'aktionsforskning' har vundet indpas i både forskningslitteraturen og forskningsdesigns, fastholdes begrebet i sin overordnede form. Dog skal begrebet nuanceres og accentueres i forhold til et interaktionistisk og dialogisk perspektiv. 'Aktioner' indebærer påvirkning af felten/praksis fra forskeren. Påvirkning tages med ind i klasserummet og afprøves i samarbejde med læreren. Det væsentligste perspektiv i dette er netop *samarbejdet* om de aftalte tiltag eller 'aktioner'. Derfor vil mit fokus være en *interaktionistisk intervention*, dvs. en intervention der er formativ i sin karakter, og som fokuserer på en høj grad af samarbejde og dialog. I dette samarbejde er forskeren tæt på praksis, og en velkendt dikotomi mellem forskning og praksis ophæves tilsigtet. Grundantagelsen er, at den viden og ekspertise der er nødvendig for at ændre og kvalificere praksis og læreprocesser, opnås ved at undersøge spørgsmål, strategier og

teorier udviklet af praktikerne i et samarbejde med forskerens teorier og metoder:

Working the dialectic emphasizes that instead of being oppositional, inquiry and practice relate to each other in terms of productive and generative tensions, and they are understood to have a reciprocal, recursive, and symbiotic relationship. Thus is not only possible, but also beneficial to take on simultaneously the role of both practitioner and researcher. In addition, this involves challenging and intentionally muddying the distinction between conceptual and empirical research and between practical knowledge and formal knowledge (Marilyn Cochran-Smith, 2011, p. 19)

Interventionerne skal, med baggrund i forskning, tilpasses praksis, hvorfor det interaktionistiske spiller en fundamental rolle. Intentionen er at interventionerne fortsætter kontinuerligt med mange gentagelser og justeringer undervejs, også efter undervisningsåret 12/13. Det er således ikke en afsluttet opgave, men netop en formativ proces som skal integreres fortløbende (Engeström, 2011). Da pædagogiske forandringer er komplekse, ser jeg ikke udviklingsprojektet som endegyldigt afsluttet, når samarbejdet ophører. Interventionerne indgår forhåbentligt i en forandringsproces, der løbende skal omformes så den modsvarer den interne organisations betingelser og udviklingsperspektivet i fagene.

Når man laver interventionsforskning, ønsker man således at skabe viden. Interventionsforskning er et samarbejde *med* og ikke *for* praktikere, idet ønsket er en kooperativ videnskabelse mellem forskere og lærere (og kursister). Interventionsforskning kan have flere formål; den kan udspringe af ønsket om en organisationsforandring, nye eller alternative læreprocesser, nye samarbejdsformer etc., eller flere af formålene samtidig.

Interventionsforskningsprojektet på VUC Vest har det primære formål at skabe mulighed for at udvikle nye læreprocesser, der kan kvalificere kursisternes skrivning i fagene, og også konkret at levere nye pædagogiske redskaber til lærernes udvikling af skriftlighed i fagene. Det karakteristiske for interventionsforskning er, at det er kontekstbundet – dvs. det foregår i og skal forstås i en afgrænset social og kulturel kontekst, der både er meningsgivende for det samarbejde der foregår, men også sætter begrænsninger for muligheder for påvirkning af 'felten'. For indeværende vil det sige at rammen er undervisningspraksis i fagene dansk, matematik og engelsk på avu og hf på VUC Vest. Interventionsforskningen er således bundet til den specifikke institution, med dens specifikke forudsætninger, rammer for undervisningen og ønsker om ændring/påvirkning af praksis. Interventionsforskning er som nævnt deltagerorienteret, dvs. at forskeren og lærerne (og kursisterne) interagerer og samarbejder om projektet. Sidst er der et udtrykt ønske om forandring af praksis, dvs. at interventionsforskningen skal kvalificere muligheder for problemløsning og/eller kvalificere praksis (James R. Martin, 1998; McIntyre, 2008; Reason & Bradbury, 2008).

Processen forgår således, at der først skal identificeres et ønske om forandring i praksis. Forandringsønsket for VUC Vest var at kvalificere kursisters skriftlige ressourcer. For at kunne planlægge forandringerne, indsamles data i form af observationer af undervisning, interview med lærere og kursister, planlægning af interaktioner i fællesskab (men med teoretisk og metodisk forankring i en genrepædagogik), gennemførelse af interaktioner, evaluering og justering af interaktioner, gennemførelse af justerede interaktioner, evaluering af interaktioner og forløbet, og en sammenfatning i form af en rapport, hvor der dels redegøres for projektet og dets udkomme, og dels peges på nye, afprøvede eller alternative fremtidige perspektiver ift. skriftlighed i fagene.

Interaktionsforskningen er i høj grad afhængig af samarbejdet mellem praksis og teori, dvs. mellem læreren som fortrinsvis praktiker, og forskeren som fortrinsvis teoretikeren, men med en udviklet praksissensitivitet og et ønske om at agere i en praksis også. Vellykkede interaktioner, der bringer et frugtbart udbytte med sig, kræver et godt samarbejde, hvor kritiske refleksioner beriger både teori og praksis. I dette projekt har lærerne således ikke blot en meget central funktion, men også en central betydning for hele projektet og udviklingen af de nye pædagogiske tiltag.

'Social literacy'

– om kontekstens betydning for læsning og skrivning

'Literacy' er i høj grad blevet et begreb der samler flere forståelser af læring og faglig kompetenceudvikling. Det er et nøglebegreb, der i internationale sammenhæng ofte forbindes med læsefærdighed. I indeværende rapport skal begrebet dog forstås som læse- og skrivefærdighed, idet det rummer både tekst konsumtion og -produktion. Begrebet 'literacy' er behæftet med mange definitioner og forståelser. En udførlig gennemgang af de mange konceptioner af begrebet er ikke formålet for denne rapport. Dog er begrebet relevant i en mere overordnet optik på faglig skrivning. Nordmændene³ oversætter literacy-begrebet med skriftkyndighed (kort: At kunne forstå, producere og agere i forhold til skriftlige/tegnbaserede materialer i en given kontekst og i et livslangt perspektiv⁴). Heri ligger både konsumtion og produktion, forståelse af og interaktion med konteksten, og en processuel orientering qua det livslange perspektiv, og altså ikke 'literacy' som blot en række kognitive eller tekniske færdigheder der skal indlæres.

³ Se bl.a. den norske uddannelsesreform '*Kunnskapsløftet*' fra 2006

⁴ Dette er min 'samskrivning' af forskellige teoretiske konceptioner af skriftkyndighed (bl.a. Kjell Lars Berge og Roger Säljö)

Brian Street (Street, 1984, 1995) har arbejdet med begrebet 'social literacy' i mange år, og også i forbindelse med voksenundervisning, hvorfor det er relevant at inddrage hans teoretiske og empiriske iagttagelser af begrebet i praksis. I Brian Streets forståelse af 'social literacy' er der et øget fokus på det sociale og konteksten, idet han forstår literacy som '*... the social practices and conceptions of reading and writing*' (Street, 1984). Udgangspunktet for Street er at al 'literacy' er lært i en social kontekst, og at denne sociale kontekst er bærer af en specifik ideologi, der værdisætter kvaliteten af den lærte 'literacy'. Street modsætter sig en forståelse af literacy i singularis, da han tænker begrebet som en relativ term med vide variationer i forhold til den sociale praksis. Street taler også om 'colonial literacy', hvilket er interessant for dette projekt, da Street accentuerer betydningen af institutionernes magtforhold i forhold til viden og inklusion af elever/kursister. For visse kursistgrupper, der har begrænset viden om eller forventninger til 'literacy', vil karakteren af literacy tilegnelse ikke nødvendigvis være de specifikke læse- eller skrivekompetencer der arbejdes med, men påvirkningen generelt fra den kultur der er bærer af literacy værdierne, altså VUC som institution. Både forventninger til og evt. modstand mod 'literacy' erfaringer, kan rette sig mod de specifikke læse- og skrivekompetencer der kræves, men affødes i høj grad af de videns- og magtforhold der etableres på institutionen. Modstand mod eller forventninger til fx pædagogiske tiltag kan således begrundes med mere komplekse og overordnede uddannelsesforhold end de umiddelbart italesatte. Literacy bliver overført fra en – for visse kursistgrupper - fremmed uddannelseskultur, hvorfor nogle lærende vil være mere opmærksomme på magt- og vidensforhold, end på de egentlige faglige aspekter der arbejdes med, mener Street (Street, 1995). Det er en væsentlig iagttagelse der skal integreres, når kursisters italesættelser af skriftlige tiltag analyseres. Kritikken af forskellige pædagogiske tiltag kan i denne optik også forstås som en mere overordnet reaktion på magt- og

vidensforhold på VUC generelt, end på de egentlige skrivepraksisser og faglige arbejde i båndet.

I forhold til voksenundervisning og voksenlæring, vil Street gerne gøre op med en *'literacy myth'* om at ikke-skriftkyndige voksne bare skal få læse- og skrivefærdigheder, så løses alle deres problemer. Undersøgelser i fx. Canada viser det modsatte, nemlig at *'... poverty and the power structures of society are more responsible for low levels of literacy than the reverse.'* (Street, 1995). Manglende skriftkyndighed er således kun én faktor blandt mange (køn, etnicitet, helbred, boligsituation, økonomisk afhængighed etc.) der er afgørende for ens sociale situation. En løsning af komplekse sociale problemer kan ikke alene tilskrives en tilegnelse af læse- og skrivefærdigheder eller uddannelse generelt. Street er dog opmærksom på den tætte relationen mellem uddannelse og velfærd: *'However, this still leaves us with the political problem...that 'academic' literacy happens to be a source of wealth and power in the particular culture we inhabit.'* (Street, 1984). Der er således et dilemma imellem uddannelse, kompetencer og social mobilitet, der kræver opmærksomhed. En anden del af *'literacy myth'* Street gerne vil afmontere, er forestillingen om at voksne der med en akademisk målestok er ikke-skriftkyndige, per se føler sig mindreværdige og mangler selvtillid. En del undersøgelser peger i modsat retning: Ikke alle voksne uden reel (ungdoms, erhvervs)uddannelse føler sig mindreværdige eller mangler selvtillid, men politiske målsætninger og institutioners narrativer skaber en forventning om at det forholder sig sådan⁵.

Sammenfattende er Street meget optaget af at klasserumsinteraktioner indeholder magtfulde signaler om, hvad

⁵ Her skal man være særlig opmærksom på at undersøgelserne der dokumenterer dette, er foretaget fortrinsvis i Canada, England og USA, hvor uddannelseskultur og uddannelsesinstitutioner adskiller sig væsentligt fra en nordisk uddannelsestradition.

der tæller som 'literacy' og hvad ikke. I klasserummet konstrueres magt, viden og identitet igennem læsning og skrivning, hvorfor klasserummet fungerer som en væsentlig del af socialisationsprocessen i forbindelse med literacy.

Hvilken forståelse af 'skriftlighed' og 'genrer' i udviklingsprojektet?

Hvorfor et fokus på skriftlighed⁶? Og hvorfor på genrer? Jeg vil indlede med at begrunde mit rationale for et fokus på skriftlighed og kort redegøre for, hvilken forståelse af 'skriftlighed' der arbejdes med. Dernæst vil jeg pege på genreperspektivet, og beskrive i hvilken optik genrer forstås i dette projekt, for at afslutte med en begrundelse for et fokus på kombinationen af skriftlighed og genrer (James R. Martin, 1998).

Skriftlighed

Skriftligheden er blevet et centralt fokuspunkt for (næsten) alle fag efter gymnasireformen. Skriftligheden er også en central del af studiekompetencen og den faglige læring. Store dele af fag læres igennem skrivning, og igennem skrivning tilegnes viden om faget. Der er således et dobbelt læringsperspektiv på skriftlighed i fagene. Anna-Malin Karlsson taler om et nyt tekst-skriftsamarbejde (Karlsson, Språkrådet, & Skriftbruk i arbejdslivet, 2006), idet hun påpeger at brugen af tekster og skrift aldrig har været så udbredt i arbejdslivet som i dag. Så ikke blot i en undervisningssammenhæng, men også med udsigten til et senere arbejdsliv, må kursister tilegne sig komplekse skriftsproglige kompetencer. Skrivning er en faglig læringsstrategi og fag læres, som nævnt, igennem skrivning. Men skrivning er ikke blot en teknisk eller kognitiv faglig

⁶ Begrebet 'skriftlighed' skal forstås i sin brede betydning og indebærer alle skriftlige artefakter, tavlenotater m.m.; også kursisters produktion og forståelse af skrevne tekster/multimodale artefakter indgår i denne forståelse.

færdighed. Skrivning foregår altid i en social og kulturel kontekst, der fungerer som meningsgivende ift. den skrivehandling der foregår. Det betyder at skriftlighed i fagene består af:

... a wide variety of practices relevant to and appropriate for particular times, places, participants and purposes. Moreover, these practices are not something that we simply pick up and put down, but are integral to our individual identity, social relationships and community memberships.
(Hyland, 2009, p. 54)

Interessant er især pointeringen af, at skriftlighed har en forbindelse med individets identitet og deltagelse i fællesskabet. Disse sammenhæng bliver ofte markante på VUC, hvor kursisters forudsætninger for at engagere sig i faglig skrivning er farvet af både identiteter, sociale relationer i og udenfor institutionen, og forholdet til fællesskabet – internt og eksternt på VUC. Skriftlighed relaterer sig således til et komplekst register af betydninger, hvor den faglige kontekst begrænser sig til netop den faglige skrivning, vel vidende at de ikke-faglige ovennævnte faktorer altid er 'blinde passagerer' i skriveprocesser og skriftlige produkter.

De forøgede krav til fagenes skriftlighed betyder også at kursister ofte må bevæge sig væk fra hverdagens velkendte skriftpraksisser for at kunne nærme sig skoleskriftkulturen, hvilket er en udfordring for både kursister og undervisere. I dette udviklingsprojekt forstås skriftlighed som del af den 'funktionelle literacy', dvs. konkretiseret som kursisters evne til at tilegne sig de skrivepraksisser der er nødvendige for at kunne agere hensigtsmæssigt i faglige sammenhæng – i al dens mangfoldighed. Også skoleskriftpraktikker er socialt konstrueret og kan udfordres pædagogisk (Ivanič, 1997); det 'konstruerede' i skolegenrer kan ekspliciteres og diskuteres, og den pædagogiske tilgang kan varieres og ændres. Dele af denne variation og ændring af praksis

er dette udviklingsprojekts formål. De høje faglige krav til kursisters skriftsproglige kompetencer, og den udbredte diversitet i kursisters forudsætninger for at tilegne sig disse kompetencer, gør et fokus på skriftlighed oplagt og nødvendigt.

Genrer

Genrebegrebet har fået en fornyet interesse efter gymnasireformen, og især i relation til fagenes skriftlige dimension. At skrive i genrer kræver en reflektiv bevidsthed om både fag, kontekst og modtager, ud over en viden om genrens formelle muligheder og begrænsninger. Der er mange teoretiske bud på genreforståelser, men i dette projekt tages der udgangspunkt i 'den australske genreskole', der som navnet afslører, har sine rødder i Australien og i SFLs genreforståelse. SFL (Systemic Functional Linguistics) forbindes traditionelt med M.A.K. Halliday og har i væsentlig grad påvirket sprogteori generelt og uddannelsesystemet (især i Australien) specifikt (Halliday & Matthiessen, 2004; Halliday & Webster, 2009). Grundlaget for SFL er en interesse i sproget og dets funktion i den sociale kontekst, idet grundantagelsen er at sprogbrugeren altid vil bestræbe sig på at finde kontekstuel defineret 'mening' på den mest effektive måde. Akronymet SFL refererer til følgende: Det *systemiske* henviser til de lingvistiske valgmuligheder i en situation; det *funktionelle* aspekt henviser til sprogets organisering i henhold til konteksten – sproget skal fungere kommunikativt i den sociale interaktion i konteksten. Sproget har en konkret funktion som rækker langt ud over det rent grammatiske (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 52). Betegnelsen *lingvistik* i en SFL kontekst henviser til sprogets semantiske og pragmatiske funktion, idet sproget realiserer kulturen igennem meningstilskrivning. Når vi kommunikerer, forsøger vi altid at skabe en mening i og med sproget i en given sammenhæng, og netop vores mening kommer til udtryk igennem vores individuelle sproglige valg.

SFLs sprogsyn er udtryk for et demokratiseringsønske, da et nyt sprogundervisningssystem (som udgangspunkt i 1980'erne i Australien især) skulle give børn med en ringere socio-økonomisk baggrund en reel mulighed for at gennemføre et uddannelsesforløb. Spørgsmålet om demokratisering af et socio-økonomisk ulige klasserum, optog også 'anden generation' af SFL'ere, der videreudviklede metoder og begreber med baggrund i SFL. J.R. Martin, F. Christie og D. Rose (Christie & Martin, 1997; J. R. Martin & Rose, 2008; D. Rose, 2007) er nogle af disse anden generations SFL'ere. De har i særlig grad beskæftiget sig med genrer, hvorfor henvisningen til 'genrepædagogikken' eller 'den australske genreskole' refererer til netop denne anden generation af SFL'ere⁷.

Som udgangspunkt forstås genrer altid som sociale størrelser, og betegner teksters variationer i forhold til deres sociale formål – at kommunikere meningsfuldt i en kontekst. Martins mest udbredte genredefinition er at genren er '*staged, goal-oriented social process*' (J. R. Martin & Rose, 2007, p. 8). Genren er således altid social, da vi deltager i den sammen med andre mennesker. Den er målorienteret, fordi vi vil opnå noget med den (kommunikere hensigtsmæssigt, informere, dele viden etc.) og den er 'staged', fordi det kræver en progression og udbygget viden om genrerne at opnå målet. Genrer forstås som genkommende konfigurationer af 'meninger', der tillægges betydning i en given kultur. Martin har sammen med bl.a. Christie og Rose udarbejdet modeller over, hvordan genreindlæring kan finde sted i en undervisnings-sammenhæng. Appliceret i en konkret undervisning er det '*The Teaching-Learning-Cycle*' (herefter TLC) der via eksplicit instruerende retningslinjer angiver, hvordan genrelæring kan finde sted. Opsamlende for 'genreskolen' kan det fremhæves, at der

⁷ Som indbefatter langt flere ned de tre nævnte her, bl.a. Macken-Horarik, Rothery, Unsworth m.fl.

arbejdes med en stærk tekstorientering, at fokus er på det kommunikative aspekt og at meningsbegrebet står centralt i forståelsen af genrernes funktion og betydning.

Forskning i skriftlighed tydeliggør, at skrivning er en tilegnelsesproces, mere end det er en overført færdighedstilegnelse (Hyland, 2009). Forskning i skriftlighed i en undervisningssammen-hæng, peger også på at fleksibilitet i undervisningen, stilladsering af genrekompetence og feedback fra læreren er vigtige forudsætninger for en kvalificerende udvikling af de skriftlige kompetencer (Smidt, 2011). Både stilladseringen og feedback synes især frugtbar, når det kobles på genrer. For at kursister kan tilegne sig en forståelse for de forskellige fags vidensområder, og kan udvikle faglige kompetencer, må de beherske fagets genrer, både de mundtlige, skriftlige og multimodale. De skriftlige genrer er centrale for faget og en væsentlig del af kompetencemålene, hvorfor et fokus på netop det skriftlige i et genreperspektiv kan styrke kursisternes faglige udvikling.

Roz Ivanič – om skrivning og identitet

Writing is an act in which people align themselves with socio-culturally shaped possibilities for self-hood, playing their part in reproducing or challenging dominant practices and discourses, and the values, beliefs and interests which they embody. (Ivanič, 1997, p. 32)

Roz Ivanič har i mange år arbejdet med skriftlighed og identitet i forbindelse med voksne der påbegynder en uddannelse sent i livet (Ivanič, 1997, 2004). Hendes interesse er: *'The academic writing of mature students as a research focus'* (Ivanič, 1997, p. 5), hvorfor det er oplagt at inddrage hendes teori om skriftlighed og identitet. Jeg vil inddrage teorien på et overordnet niveau, hvor Ivanič' forskellige skribentidentiteter kan kvalificere og forklare dele af

kursisternes italesættelser af skriftlighed.

Når 'modne' mennesker entrerer en uddannelse, oplever de ofte en identitetskriser, hvilket ikke skyldes deres personlige eller faglige utilstrækkelighed, men et mis-match imellem den sociale kontekst, i hvilken de har konstrueret deres identitet, og den nye sociale kontekst, i hvilken de skal justere tidligere konstruktioner og lære at navigere. Især når det gælder skriftlige opdrag, bliver dette mis-match tydeligt. Kursisterne er ikke nødvendigvis forberedt på den faglige kontekst der skrives i, og deres erfaringer med at skrive er ofte begrænset til en mere uformel praksis, eller erindres som utilstrækkelig i forhold til tidligere undervisnings- og skolesammenhæng. Ivanič sammenligner skriveprocessen med en håndværkers arbejde, da teksten er lavet af 'noget', af et materiale (papir, blyant, pc, iPad etc.), hvor det verbale, det visuelle og det stoflige arbejder sammen (Matre, Solheim, & Sjøhelle, 2012). Dette arbejde kræver en håndtering af det fysiske materiale, hvorfor det at skrive er en skabende handling, der både omhandler kontekst, proces og produkt.

I det følgende opsummerer jeg kort Ivanič' grundantagelser om skrivning og skriftlighed. Ivanič' forståelsesramme er en sociokulturel forståelse af skrift og skriftlighed, hvor den enkelte altid bærer sin egen historie med sig ind i skriften:

1. Skrivning er lokaliseret i en social relation imellem specifikke mennesker. Mange tekster bliver designet kollaborativt (kursist-lærere, kursist-kursist etc.), selv om fokus er på det individuelle ejerskab af teksten.
2. Læseren er altid, bevidst eller ubevidst, til stede i skribentens sind, og påvirker de sproglige valg.
3. Skribenter skriver på et specifikt tidspunkt og sted, under specifikke forhold, med specifikke ressourcer og teknologier til rådighed. Især i forhold til fx klasserummet,

er det ikke et sted der er dedikeret til skrivning udelukkende, da der foregår mange forskellige aktiviteter samtidigt, som spiller ind på skriveprocessen.

4. Skribenter er engagerede i både mentale og manuelle processer samtidig, når de producerer tekster: Notater, planlægning, omskrivning, udkastskrivning, læsning etc., hvilket kræver forskellig mental og fysiske aktivitet.
5. I hverdagen har næsten al skrivning et klart formål (indkøbssedel, besked etc.) – formålet med skriveopgaver i en institutionskontekst er ikke altid lige synligt for kursisterne, hvorfor det skal begrundes og ekspliciteres i en undervisningssammenhæng.
6. Enhver multimodal tekst er meningsfuld i forhold til de verbale og visuelle ressourcer der anvendes. Meningsfuldheden er dog ikke altid fagligt organiseret, hvorfor den faglige kontekst for fx skriveopgaver skal ekspliciteres. (Matre, et al., 2012)

I forhold til den sociokulturelle kontekst for skrivning, kan følgende pointeres: Den enkeltes forhold til og 'trækken på' konteksten er afhængig af og lært igennem graden og kvaliteten af deltagelse i vedkommendes sociale praksis. Også læretid (*apprenticeship*) i og tilhørsforholdet til den sociale praksis er afgørende for forståelsen og motivationen for at interagere i forhold til konteksten. Netop dette aspekt er meget vigtigt når kursisters udtalelser analyseres og vurderes. Deres erfaringer med deltagelsen i den sociokulturelle kontekst i og uden for uddannelsesinstitution kan være præget af eksklusion og marginalisering, hvilket vil have betydning for deres faglige interesse, motivation og aktivitet i undervisningen. Kursisternes affiliation med VUC vil være farvet af deres tidligere erfaringer med og motivationen til at deltage i en social og faglig praksis.

Hvilket genrefokus og hvilken metode? En skitse

For den førnævnte 'genrepædagogik' har uddannelseskonteksten altid været et teoretisk og metodisk fokus, hvorfor det er oplagt at tage udgangspunkt i ideerne herfra, når der arbejdes med udviklingsprojekter med skriftlighed som tema. Jeg vil kort skitsere en undervisningsmodel, som bl.a. Martin, Rose og Christie har været med til at udarbejde (James R. Martin, 1998), og som tager udgangspunkt i en konkret genreindlæring. Modellen hedder TLC, 'Teaching-Learning Cycle' (J. R. M. a. D. Rose, 2010), og angiver retningslinjer for genreinstruktion i tre overordnede processer. Formålet er at kursister tilegner sig en viden om genrens formål, funktion og kommunikative hensigter. En væsentlig faglig kompetence er at kunne beherske fagets genrer og have en viden om, hvordan og hvorfor genrer fungerer i en kommunikativ uddannelseskontekst. Genreforståelse indebærer således en mere omfattende viden om fag og mening også. I genreinstruktionen arbejdes med tre overordnede processer (som underinddeles mere detaljeret i praksis): Første fase er *modelling*, hvor der arbejdes med kendskab til genrens sociale funktion. I denne del af processen skal der skabes en viden om konteksten for genren via lærerpræsentation af tekster⁸: Hvad er deres egenskaber og formål, dvs. hvad er teksten til for, og hvilke kompositionelle elementer består den af? I denne første del af 'cyclen' er der fokus på tekstlæsning af eksemplariske modeltekster, der skal kontekstualiseres, så det kommunikative formål med genren bliver tydeligt, og genrens kompositionelle særtræk bliver ekspliciteret.

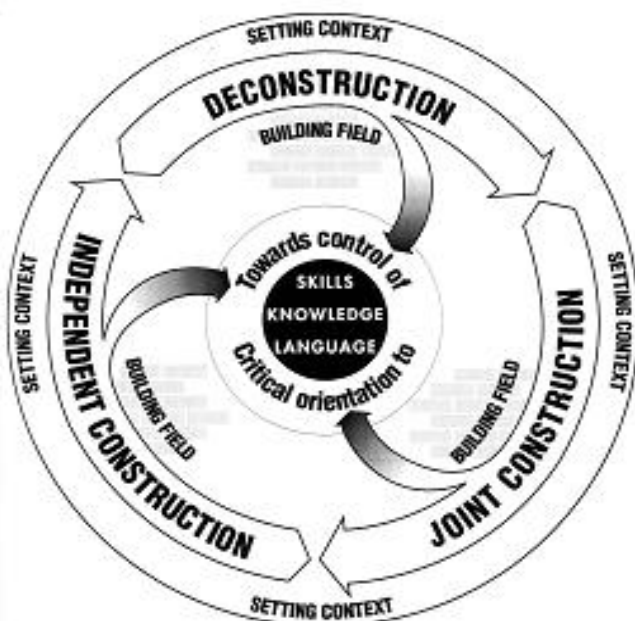
Anden fase, *joint negotiation of text*, indeholder følgende: En forhandlingsproces mellem lærere og kursister, som bl.a. inkluderer fællesskrivning på en fagligt anerkendelsesværdig eksempeltekst, kursisters notattagning af væsentlige genre-

⁸ I rapporten henvises der til det brede tekstbegreb, dvs. sammenhængende kommunikative ytringer (tale, skrift, visuelt, digitalt etc.)

karakteristika, og efterfølgende diskussion af genreens særtræk og formål. Læreren fungerer i fællesskrivningsdelen som skribent for klassen, og former elevernes mundtlige bidrag til en tekst, der nærmer sig den genre der er fokus på. Ideen er en aktiv fælles tekstskebelse i en genre der ligger tæt op ad de forlæg klassen/holdet har læst og arbejdet med i forvejen. Lærerenollen i de to første faser er styrende, men med en tydelig lydhørhed og sensitivitet overfor kursisternes bud på tekstskebelen og diskussionen af genre.

Den tredje fase er *independent construction of text*, som skal indeholde en kort opsamling på anden fase og derefter individuel skrivning af en tekst med tæt feedback fra læreren (for de kursister der har brug for det). Derefter omarbejdning på baggrund af kritik fra læreren og/eller medkursist, og slutteligt publicering. Publicering er tænkt som fx en portfolio der er tilgængeligt for hele klassen, oplæsning af tekster for andre kursister, en fællesmappe, ophængning på tavle, i Fronter etc. Væsentligt er det at læseren/modtageren er ekspliciteret og at den endelige tekst offentliggøres.

Modellen er blevet nuanceret og videreudviklet løbende. Nedenfor ses den tidlige trefasede model af Rothery fra 1994 (Rothery, 1994) der illustrerer de tre faser i genretilegnelsen:



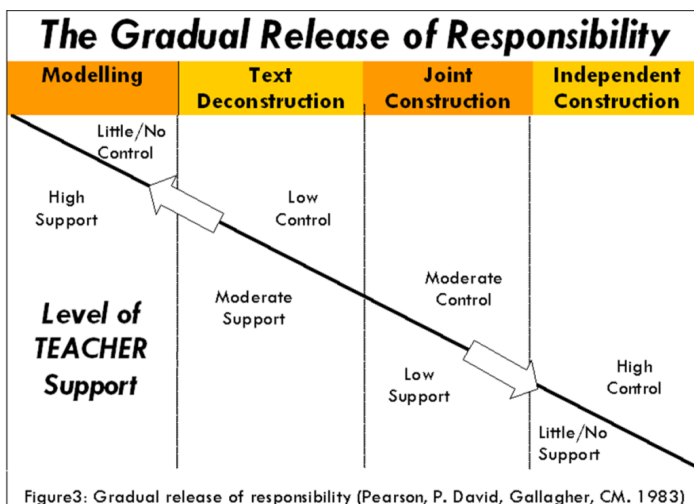
(Fra *Write it Right* teaching/learning cycle, Rothery 1994)

De tre faser danner den overordnede ramme for skriftlighed og genrestilladsering, og skal forstås processuelt som modellen også angiver. De enkelte faser indeholder flere delelementer der skal arbejdes med i undervisningen. Til *modelling*-fasen hører således en genreintroduktion og et genrefokus. Genreintroduktionen består af en implicit genremodellering via læsning af eksemplariske tekster. Et genrefokus opnås ved en eksplicit dekonstruktion af genrens struktur og komposition, så kursisterne bliver opmærksomme på dels strukturelle og dels sproglige markører, særegent for denne genre. Denne fase skal fortrinsvis udvikle en viden om og forståelse for genrens kulturelle og faglige kontekst, og også viden om det emne der arbejdes med i forbindelse med genren. Til *joint negotiation of text*-fasen hører en

fælles forhandling om genren. Læreren og holdet skriver i fællesskab en tekst. Læreren guider tekstproduktionen via spørgsmål og kommentarer til kursisternes forslag. Alle bidrager til tekstproduktionen. Læreren styrer diskussionen og samler efterfølgende op og sørger for at kursisterne noterer sammenfatninger, resume over genrens struktur og konklusioner om genren og emnet. I den sidste fase, *independent construction of text*, indgår både udkastskrivning, samråd og endelig tekstkonstruktion. Udkastskrivning er det første forsøg på en individuel opgaveskrivning, hvorefter kursist og lærer (evt. medkursister) i samråd vurderer tekstens kvalitet og leverer forslag til eventuelle forbedringer. Derefter følger den individuelle opgaveskrivning på baggrund af lærerens (og medkursisters) feedback. Da skrivning altid skal have et kommunikativt formål, er det væsentligt at kursisternes tekster 'offentliggøres'. Det kan være igennem oplæsning, gruppelæsning, visning på whiteboard, portfolio etc. Afslutningen på forløbet kunne være en fællesdiskussion af genrens velegnethed i forhold til emnet, og relationerne til andre beslægtede genrer (J. R. Martin & Rose, 2008; D. Rose, 2005; J. R. M. a. D. Rose, 2010).

Der synes at være to grundlæggende forudsætninger der skal tages hensyn til ved implementeringen af TLC, nemlig tidsforbrug og lærerens styringsansvar. Til det første, tidsforbruget: De første implementeringer af TLC vil tage tid. Både lærere og kursister skal vænne sig til de ændrede skrivehændelser og skriftpraksisser og en klasserumskultur, der i de første faser er stærkere styret af læreren. Det pædagogiske rationale ved implementeringen af TLC er, at tidsforbruget ved cyclen bliver langt mindre efter det første gennemløb, og at kursisternes kollektive ansvar for deltagelse i og forståelse for skriveprocessen øges. I TLC er der en indbygget differentieringsforståelse, da ikke alle kursister har brug for intensiv feedback, og ikke alle kursister har brug for opsamlinger i forbindelse med cyclen. Der er således plads til både intensiv hjælp

og mere vejledende forløb. I forhold til lærerstyring er det tydeligt at de første faser kræver en lydør, men autoritativ lærer, der er tydelig og evner at styre diskussioner. Lærerstyringen aftager gradvist i cyklen, hvor de sidste faser er kursiststyret. Se illustrationen nedenfor:



Opsamlende kan man spørge om, hvorfor genreskolens TLC synes oplagt i et udviklingsprojekt om skriftlighed? Det er der flere argumenter for. Dels inkluderer designet en forståelse for, hvordan kursisters viden opbygges, en plan over eksplicit stilladsering af genrer, en pædagogisk sekvensering af 'literacy' i forbindelse med genrer og sprog, og endeligt eksplicitte kriterier for og feedback på den selvstændige tekstproduktion. Det er således en pædagogik, der eksplicit stilladserer de lærende til større uafhængighed.

Derudover er det fagligt-pædagogiske rationale, at et intensivt arbejde med de tre faser faciliterer kursisters genrekontrol, og skaber en viden om at genrer kan læres. Gennemføres faserne

med succes, kan kursisterne potentielt forholde sig metareflekterende til de genrer der er blevet arbejdet med, og beherske kravene til og forstå formålet med de skriftlige genrer (J. R. M. a. D. Rose, 2010). Erkendelsen af, at genrekendskab er en forudsætning for at kunne gebærde sig mundtligt og skriftligt er ikke ny. Bachtins (Bachtin, Emerson, & Holquist, 1986) forståelse af genrer som mere pragmatiske og kontekstuelle end litteraturvidenskaben havde tænkt dem inden, har haft stor indflydelse på 'genreskolen' også. For Bachtin indebærer en genreforståelse at man kan håndtere de mange genremæssige kombinationsmuligheder og realisere sine kommunikative hensigter:

But to use a genre freely and creatively is not the same as to create a genre from the beginning; genres must be fully mastered in order to be manipulated freely. (Bachtin, et al., 1986, p. 80)

Når vi behersker genrerne kan vi være sprogligt kreative – ikke før, siger Bachtin. Tages dette for pålydende, stilles der store krav til uddannelserne i dag, da kursister skal tilegne sig de kompetencer, der sætter dem i stand til, om ikke at være kreative, så dog til at beherske genrerne tilstrækkeligt til at udvikle en faglig genrekompetence på tværs af fagene. Og netop dette kan TLC bidrage med.

Det praktiske samarbejde – hvilke samarbejdspartnere og hvilke fag?

På VUC Vest var ønsket, at udviklingsprojektet om skriftlighed ikke kun skulle knytte sig til de lærere der var involveret, men at hele institutionen på sigt skulle få gavn af de erfaringer en række lærere gjorde sig. Et andet ønske var at både avu- og hf- afdelingerne engagerede sig i projektet. I det første samarbejde deltog således engelsk og dansk på hf, og dansk og matematik på avu. Når der

henvises til 'det første samarbejde' skyldes det, som nævnt før, en ændring i sammensætningen af de deltagende lærere og fag, idet en hf engelsklærer af forskellige årsager måtte forlade projektet inden interventionerne blev gennemført. Engelsklæreren blev erstattet af en nytilkommet hf dansklærer, så den bærende sammensætning af de involverede lærere efterfølgende var to hf-dansklærere, en avu-dansklærer og en avu-matematiklærer.

Lærerne blev udpeget af ledelsen efter information om skriftlighedsprojektet og dets formål. Avu-lærerne Morten (matematik) og Aase (dansk) er erfarne undervisere, hvorimod hf-læreren Per (dansk) er relativt ny som underviser, og Maria (dansk) er helt ny underviser. Jeg fulgte to hold hos Morten med henholdsvis matematik på f-niveau og matematik på f/g-niveau. Begge hold havde løbende optag, dvs. at der kom nye kursister til holdet flere gange i løbet af et semester. Hos Aase fulgte jeg to danskhold på f, e og d-niveau; også disse hold havde løbende optag. Hos Per fulgte jeg et toårigt hf danskhold og hos Maria et 1½ årigt danskhold, med start i januar.

Data

Som nævnt består mine data af observationer af undervisning, interview med lærerne (gruppe- og enkeltvis), interview med kursister (gruppe- og enkeltvis) og indsamlet skriftligt materiale (i udvalg) fra holdene. Mine overordnede metodiske valg hænger sammen med det indsamlede datamateriale, og en socialemiotisk forståelsesramme (Boeriis, 2012), dvs. jeg forstår kursisterne (og underviserne) som sociale aktører, der anvender sproget som en ressource til at opnå bestemte mål som fx at kommunikere hensigtsmæssigt. Tilegnelse af viden og læring i fagene opfattes som en betydningsskabende proces, indlejret i undervisningen som en social aktivitet. Således er der et stærkt kontekstfokus i tilgangen, hvor det funktionelle aspekt af fx især det skriftlige arbejde prioriteres (Halliday & Matthiessen, 2004), dvs. at den

fagligt meningsskabende kommunikation anses som væsentligt. Fokus er tekstens/opgavens/processens etc. funktion i forhold til en faglig kontekst og læringssituationen. I forhold til mine data er der tale om datatriangulering (Justesen & Mik-Meyer, 2010), idet der i udviklingsprojektet indgår både interview, observation og inddragelse af skriftlige opdrag og besvarelser. Trianguleringen er et metodisk greb der kan forhindre bias, og i højere grad dokumentere fundene i forbindelse med skriftlighed i fagene, og interventionernes forløb og udbytte. Det nævnte datamateriale suppleres af uforpligtende og uformelle samtaler med lærere og kursister.

Interview – fokusgruppe og individuelle interview

Som nævnt indgår interviews som en del af datamaterialet. Der gennemførtes både fokusgruppeinterview og individuelle interview med lærere og kursister. Det overordnede formål med interviewene var at indsamle empirisk materiale, der bestod af de interviewedes forståelser af skriftlighed i fagene. Lærerinterviewene skulle i første omgang bruges til at diagnosticere, hvilke udfordringer der var i faget på skriftlighedsområdet, for derigennem at kunne justere de planlagte interventioner i samarbejde med lærerne. Fokus for interviews med kursisterne var deres italesættelser af faglig skrivning: Hvilke holdninger til faglig skrivning kom til udtryk, og hvordan positionerede kursisterne sig i forhold til faglig skrivning?

Fokusgruppeinterviews gør det muligt at indsamle informationer om fx generelle erfaringer med faglig skrivning, og egner sig godt til at afdække holdninger i et frit og samtalende forum. Ved fokusgruppeinterview er det især interaktionen imellem kursisterne der er interessant og kilden til data. Kursisterne opfordres til at tale med hinanden og med mig, stille hinanden spørgsmål og kommentere på hinandens erfaringer med og

holdninger til fagenes skriftlige dimension på VUC.

Jeg valgte semistrukturerede fokusgruppeinterview (Olsen, 2002), hvor en gruppe af 6 til 8 kursister fortalte om deres erfaringer med faglig skrivning. Lærerinterviews forløb også fortrinsvis i fokusgrupper. Målet var at nærme sig en foreløbig, tentativ forståelse af kursisters og lærernes syn på og erfaring med skriftlighed som faglig praksis. Den sidste runde af interviews var tilrettelagt som individuelle interview med to hf kursister. Et andet fokuspunkt for de individuelle interview var at undersøge kursisternes forståelse af sig selv som 'studerende' på VUC og om, og i givet fald hvordan denne identitet blev understøttet eller udfordret af skriftlighed i fagene. Rationalet for dette var, at en identitet som 'lærende' eller 'studerende' er en vigtig forudsætning for at agere hensigtsmæssigt i en undervisnings-sammenhæng og i læreprocesserne.

Observationer af undervisning – hvad observeres?

Observationerne af undervisningen strakte sig over det meste af undervisningsåret, samlet over et par uger i efteråret, et par uger i vinter og i foråret, fra september '12 til april '13. Observationerne havde et fokus på *literacy practices* og *literacy events* (Barton, 1994). *Literacy events* beskriver Barton som de begivenheder, hvori det skrevne ord spiller en rolle, dvs. kommunikative situationer, hvor skrift (både som tegn, tekst, multimodalitet etc.) spiller en integrerende rolle. Da der i fagene dansk og matematik arbejdes med tekst, skrift og multimodalitet, er det oplagt at observere dele af en undervisningspraksis som en avanceret *literacy event*. Med *literacy practices* menes genkommende mønstre for, hvordan tekst og skrift bruges i en bestemt situation (*literacy event*), dvs. hvilke genkommende tekstlige og skriftlige praktikker der ses i fagene. Bartons begreber er blevet kvalificeret og raffineret af en forskergruppe der arbejder med skriftlighed på SDU (www.sdu.dk/fos). Begreberne, der anvendes i forsker-

gruppen 'Faglighed og Skriftlighed', er *skrivehændelser* og *skriftpraktikker*. Begreberne kræver en kort definition. Begrebet skrivehændelse henviser til de produkter og/eller skriftlige hændelser der kan observeres direkte. Der skelnes mellem skrivehændelser og skriftpraktikker, hvor skriftpraktikker er de gentagende og genkendelige måder, hvorpå skrivning bruges i faget (Krogh & Hobel, 2012). En forståelse af skriftpraktikker får man bl.a. ved at analysere skrivehændelser og udsagn fra lærere og kursister om skrivning og skriftlighed. Skrivehændelser er de mere konkrete og direkte observerbare skriftlige hændelser i timerne, der godt kan strække sig i tid og rum udover en pågældende time. Det kan være de skriftlige opdrag der gives kursisterne, notattagning, tavlebrug, skriftlige besvarelser etc. Skriftpraktikkerne i faget gør skrivehændelserne meningsfulde, og kontekstualiserer, hvad og hvordan der skrives i fagene. Der er således en tæt sammenhæng mellem skrivehændelser og skriftpraktikker. Skriftpraktikker hænger også uløseligt sammen med værdier og holdninger til faget – og socialiseringen ind i faget. Forstås begreberne i sammenhæng med interaktionerne, er rationalet for interaktionerne en ændring af både skrivehændelser og på sigt skriftpraktikkerne i fagene. Interaktionerne med fokus på genrepædagogikken adskiller sig fra andre skrivehændelser ved netop et andet perspektiv og en anden praksis på faglig skrivning og fagligt arbejde. En mere radikal ændring af skrivehændelser indebærer ofte også ændringer i klasserumskultur, forventninger til faget, evalueringspraksisser m.m. Derfor vil en ændring af skrivehændelser og skriftpraktikker også kræve tid til implementering og kan med fordel foregå i et længere udviklingsperspektiv.

Hvilke skrivehændelser?

Som nævnt før, er det at forstå og deltage i et fag også afhængig af at beherske skriftsproget i faget. I de følgende beskrivelser og

analyser, vil der være fokus på de skrivehændelser der bruges i faget, og hvordan disse skrivehændelser indgår i fagets skriftpraktikker. Faglige kompetencer og læse-/skrivekompetencer forstås således som sammenhængende. Skrivehændelserne bliver en del af fagets 'logik' og forstås af både lærere og kursister som nødvendige (om end ikke i en enslydende forståelse) for at kunne deltage i det faglige fællesskab. Skrivekompetencer bidrager ikke blot til at fastholde og udvikle faglig kundskab, men erhvervede skrivekompetencer kan også bidrage til en 'myndiggørelse' af kursisterne, som styrker deres deltagelse i fællesskabet – både på det faglige og sociale plan. For at løfte iagttagelserne af skrivehændelserne ud af en konkret praksissammenhæng og gøre dem mere tilgængelige for analyse og sammenligning på et makroniveau, inddrages Jon Smidts (Smidt, 2011) forståelse af skrivning i alle fag. Også det norske skrivehjul med en række forklaringsdygtige angivelser af skrivekompetencer og skrivefunktioner anvendes som analytisk redskab.

Jon Smidt har udarbejdet ti teser om skrivning i alle fag. Teseerne er ikke dogmatiske, men skal ses som 'bærende principper' i en god skriveoplæring (Smidt, 2011). Teseerne ser ud som følger:

1. *Diskutér formålet med skrivearbejdet:* Hvad er formålet med skriveopgaven/skrivefunktionen? Hvorfor skal der eksempelvis tages notater, skrives indledninger til opgaver etc.? En eksplicitering af formålet med skrivearbejdet og meningen med det i faget er væsentligt. Indhold og form af det skriftlige arbejde tilrettelægges efter formålet med skriveopgaven (skal der fx informeres, fortælles, beskrives?)
2. *Byg sproglige 'fagrum':* Handler om faggruppernes arbejde med at definere fagets didaktik. Hvad er fagets formål, specifikke fagsprog, og hvilke skrivehandlinger og teksttyper knytter sig til faget? 'Fagrummet' skal ekspliciteres og forklares i en undervisningspraksis.
3. *Diskutér vurderingskriterier for både indhold, form og formål med skrivearbejdet:* At ekspliciterer kravene for indhold, form og formål er nødvendigt, hvis kursisterne skal kunne forstå de vurderingskriterier der ligger til grund for fagene. Hvilket indhold forventes – hvordan? Hvilken form (rapport, artikel, noter etc.) – og hvorfor? Hvilket fagligt formål, hvem skriver du til og hvad vil du fortælle?
4. *Arbejd med egen-tekst og andres tekster:* Handler om kildebrug og brug af andre(s) tekster. Tekster opstår aldrig i et vakuum, så andre tekster (lærebogstekster, tekster fra nettet etc.) vil altid gå forud og ofte bidrage til kundskab. Begrebet re-tekstualisering kan anvendes for at påpege at omgangen med andre(s) tekster skal tilpasses opgavens indhold, form og formål – og fagets genstandsfelt, dvs. en viden om hvordan andre tekster på adækvat vis kan indgå i egen-teksten. At gengive andres kundskab med et fagligt formål er også en tekstkompetence.
5. *Arbejd med genrer i alle fag:* Både implicit (læse, møde

genrer i brug) og eksplicit (dekonstruere, italesætte træk, indhold og formål). En forståelse af genrer som mere end form – nemlig en måde at kommunikere og skabe mening på. Mere overordnet en viden om og forståelse for den retoriske situation og handlemuligheder i den. At arbejde med genrer i alle fag indebærer et arbejde med genremodeller, bevidstgørelse om genretræk og begrænsninger.

6. *Giv konkret støtte ved planlægning af, og undervejs i skriveprocessen:* Konkret hjælp i de forskellige faser af skriveprocessen. Det kan være emnehjælp, modtagerhjælp, sproghjælp etc. Hjælpen er defineret af formålet med skrivningen og genren der skrives i, og kan med fordel planlægges efter teksttriaden indhold, form og formål – opdelt ift. skriveprocesser.
7. *Giv konkret og præcis respons ift. det færdige produkt:* Giv konkrete og brugbare tilbagemeldinger med formulerede forslag til ændringer/forbedringer. Det er ikke nok med kommentarer som *'godt indhold'* eller *'for mange grammatiske fejl'*. Responsen skal bygge på de vurderingskriterier, der er aftalt med kursisterne. Responsen skal give grundlag for læring, og ikke blot være vurdering af læring. Væsentligt er det at medtænke delrettelser ved at have fokus på én eller to forskellige tekstelementer som fx. struktur, grammatik, sproglig variation, indholdselementer etc.
8. *Fuldfør skrivearbejdet:* Skriveforskningens resultater synes at pege på at færre skriftlige opgaver, der følges op i undervisningen er bedre end flere opgaver, der blot ligger ulæst eller ikke-revideret. Ikke alt kan gennemarbejdes i undervisningen, så derfor er en struktureret planlægning

af skrivearbejde, der kan følges op i undervisningen, et godt udgangspunkt for kursisters skriveudviklingen.

9. *Tal om og med tekster:* En levende tekstkultur og skriftkompetence kræver omgang med mange tekster. Arbejd i tekster, med tekster og ud fra tekster. Tal om indholdet: Hvad vil teksten? Hvad er væsentligt i teksten/opgaven? Tal om formen ved at pege på gode formuleringer, og diskuter sprog og struktur. Diskuter formålet: Hvilket formål har teksten? Opnår teksten det den vil? Det er vigtigt at udvikle et fælles fagligt metasprog om tekster.
10. *Sæt tekster i bevægelse:* Det er væsentligt at kursisttekster bliver 'publiceret' i fx klasserummet, en skoleavis, fælles portfolio, opslagstavle etc. Tekster får en funktion, når de får et publikum, hvilket er en væsentlig motivationsfaktor. Det at 'sætte tekster i bevægelse', er at give kursisttekster liv, at accentuere formålet med skrivningen og pointere modtagerforhold.

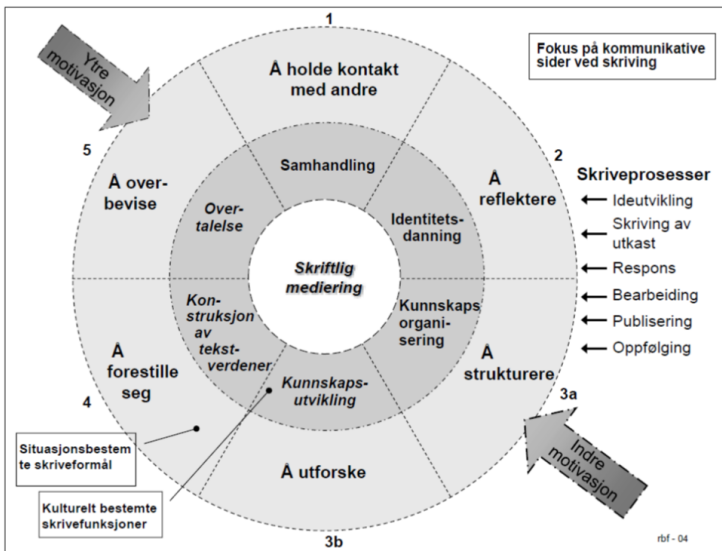
Alle Smidts råd og viden om at udvikle skrivning, kræver systematisk arbejde over tid i fagene og hos lærere og kursister. Der er ingen nemme løsninger eller hurtige genveje. Skrivning er en kompleks proces, især hvis både de faglige, sociale og personlige ressourcer skal udvikles samtidigt.

Skrivehjulet

Skrivehjulet (Thygesen, 2006) illustrerer, hvad skrivning bruges til, dvs. hvilket kommunikativt formål teksten har og hvilke skriftlige kompetencer der sættes i spil for at opnå dette formål. Hjulet kan således anskueliggøre opgavers og kursistbesvarelsers skriveformål og skrivekompetencer. Hjulet er interaktivt, således at de enkelte

Fokus på faglig skrivning

ringe i hjulet kan drejes i vilkårlig retning og kombineres på forskjellige vis. Skrivehjulet demonstrerer en række situationsbestemte skriveformål, såsom at reflektere, at udforske, at argumentere etc. Disse knytter sig til en række skrivekompetencer som fx kundskabsorganisering, kundskabsudvikling eller fx overtalelse. Da skrivehjulet har fokus på den kommunikative side af skrivningen, er det et oplagt analyseredskab der kan anvendes på de skrivehændelser jeg har observeret i undervisningen i fagene. Nedenfor vises én udgave af skrivehjulet. Skrivehjulet er løbende blevet revideret, og supplerende skrivefunktioner tilføjet.



Skrivehjulet, revidert versjon 2009 (Berge, 2005; Evensen, 2010).

I de følgende beskrivelser og analyser af skrivehændelser i fagene, vil både de '10 teser' og skrivehjulet inddrages. Opsamlende vil jeg lægge et mere overordnet perspektiv på, hvordan de skrivehændelser jeg ser i fagene hænger sammen med 'literacy' eller skriftkyndighed generelt, og hvordan nye tiltag i forhold til

undervisningen i skriftlighed kan kvalificere kursisternes kompetencer.

Observationer af undervisningen

Som nævnt forløb observationerne i hovedsageligt i tre faser. Første fase (fra september til november '12) havde til formål at diagnosticere, hvilke skrivehændelser jeg så i fagene. Det var således fortrinsvis en fase der skulle dokumentere det skriftlige arbejde i fagene, og give et indblik i hvem kursisterne var, og hvordan holdenes dynamik så ud i praksis. Andet omløb (fra december til januar '12/'13) havde dels til formål at nuancere diagnosticeringen, og observere første/andet gennemløb af TLC. Sidste fase af observationerne var at følge holdenes skriftlighed efter TLC, og evt. følge den sidste TLC-intervention. Konkret betyder det at jeg overværede undervisningen fra september til november 2012 i fagene dansk på avu hos Aase og på hf hos Per, og matematik hos Morten på avu⁹, inden vi vedtog, hvilke interventioner der var hensigtsmæssige at sætte i gang indenfor en genrekontekst, og i hvilket omfang disse interventioner skulle gennemføres for at kunne være grundlag for kvalitativt valide forsøg med skriftlighed. De praktiske og tidsmæssige begrænsninger satte en naturlig ramme for omfanget af interventionerne: Hvor mange var det praktisk muligt at gennemføre ift. læreplaner, eksaminer, kurser, tidsforbrug etc.? I samarbejde med den fjerde lærer, Maria, der kom ind sent i forløbet (januar 2013), gennemførtes interventionerne uden forudgående observation af undervisning.

Observationer af undervisningen gennemførtes for at undersøge, hvordan skriftlighed indgik i faget. Observationerne indgik som del af den triangulering der var hensigtsmæssigt for designet af dette udviklingsprojekt. Observationernes formål var at undersøge,

⁹ Jeg fulgte som nævnt også undervisningen hos engelsklæreren der forlod projektet, inden aktionerne gennemførtes. Disse observationer inddrages ikke her.

hvilke former for skriftlighed der indgik i faget og hvordan denne skriftlighed anvendes i en faglig kontekst. Til observationerne havde jeg en observationsguide (se bilag), der skulle hjælpe mig med at fastholde et fokus på skriftligheden i den samlede undervisningskontekst og strukturere mine observationer til de efterfølgende analyser. Observationerne skulle således fungere som en registrant af de skrivehændelser der kunne iagttages i fagene på de pågældende observationsdage og – sammen med interviewene – danne grundlag for etableringen af interventioner med henblik på at skabe nye pædagogiske redskaber der kunne kvalificere kursisternes faglige skrivning.

De følgende iagttagelser af de skrivehændelser jeg så i fagene, begrænser sig til antallet af observationer af undervisningen i faget, og suppleres af samtaler og interview med lærerne om det skriftlige arbejde. Det er således ikke fyldestgørende og altomfattende redegørelser af alle de skrivehændelser der knyttes til faget, men netop et kvalificeret udvalg af det skriftlige arbejde der foregår i løbet af et undervisningsår. I de følgende optegnelser over skriftligheden i de timer jeg observerede, er det i første omgang især skrivehændelserne der er i fokus. Opsamlende vil jeg dog forholde mig til skriftpraktikker også, især da interventioner der påvirker og ændrer skrivehændelserne i et fag, på sigt også har indflydelse på skriftpraktikkerne. Efter mine iagttagelser, præsenterer lærerne sig selv og deres egne refleksioner over TLC-forløbene.

Skriftlighed som faglig udfordring – en analyse af observationer og interview

Hvilke skrivehændelser så jeg på avu, dansk?

Jeg fulgte som nævnt to danskhold med samme f-e-d niveau på avu med Aase. Det var interessant at følge to hold, da både kursistsammensætning og motivationsniveauet var meget forskelligt på holdene. På trods af at det fagligt var parallelle hold, kunne Aase ikke dublere undervisningen 1:1 på grund af de store forskelle i kursistsammensætningen, motivationen, fremmøde og sociale kompetencer. Også i forhold til interventionerne blev dette synligt. Styringen af det faglige indhold, sekvensering af undervisningen og tilrettelæggelsen af TLC adskilte sig på de to hold, selv om emne og fagligt indhold var det samme. Også udformningen og antallet af skrivehændelser var forskellig på de to hold, hvilket i denne sammenhæng har en særlig interesse.

På avu er der 'løbende optag', dvs. at holdet kontinuerligt i løbet af et undervisningsår får nye kursister. Det er en faglig og social udfordring for underviserne, der kontinuerligt skal forholde sig til faglig kvalificering af nytilkomne kursister, og arbejde med holdets sociale kompetencer. Dette nævnes for at påpege de begrænsninger et løbende indtag afstedkommer i forhold til lange forløb med indlagt progression, men også for at pege på de pædagogiske udfordringer og potentialer en stadig faglig kvalificering af kursisterne kræver.

I alle de timer jeg observerede, indgik det skriftlige som et centralt medie i undervisningen. Det skriftlige synes fortrinsvis at *fastholde, styre* og *strukturere* det faglige indhold i undervisningen. Også som praktisk informationsredskab (gruppeinddeling, tidsangivelser) brugtes skriften som fastholdelse. De skrivehændelser jeg så læreren udføre var: Anvisninger på tavlen, op-

samlinger/sammenfatninger på tavlen, stikord til det videre arbejde på tavlen, grammatiske øvelser på tavlen, skriftlige opdrag udleveret på papir – ud over kopierede analyseark, lærebogsark med genredefinitioner mm. Kursisternes skrivehændelser var koncentreret om notater i forbindelse med gruppearbejde, kortsvar på arbejdsspørgsmål, oplægsnoter, kortere tekstafsnit til fremlæggelse (stikordsform), større skriftlige afleveringer, og fællesskrivning (lærer og kursister) i forbindelse med TLC.

Skriftlighedens rolle i faget bliver særligt synligt, når kursister skal holde oplæg eller fremlægge fx gruppearbejdets resultater. De kursister eller grupper, der ikke har oplægget, notater eller pointer på skrift, klarer sig markant dårligere – både fagligt og formmæssigt – end dem der har nedfældet notater, beskrivelser, stikord etc. til den mundtlige fremlæggelse. Skriften *strukturerer* og *fastholder* viden og medierer imellem faglige forventninger, hukommelsen og den mundtlige fremlæggelse. Også i forhold til skriftlige opgaver, eller gruppearbejde der indebærer skrivehændelser, bliver de faglige krav til skriftligheden accentueret, idet kursisterne synes at have behov for en høj grad af gentagende instruktioner og ekspliciteringer af opgavekrav og forventninger til gruppearbejdet, som så også ofte gentages af Aase i de enkelte grupper under gruppearbejdet.

Tager man udgangspunkt i Smidts 10 teser, er det især følgende punkter der er fremtrædende i danskundervisningen på avu: *At bygge sproglige 'fagrum'* hvor fagets genstandsområde (litteratur, medier, sprog m.m.), skrivehandlinger og teksttyper italesættes. Skriftligheden bruges i denne kontekst som en mediering imellem fag og kursist - en måde, kursister kan tilegne sig viden om faget og dets indhold på. *At arbejde med genrer* synes også at være et væsentligt træk ved skriftlighed og det faglige arbejde generelt. Arbejdet med genrer foregår både implicit ved tekstlæsning, referatskrivning, mundtlige fremlæggelser (på baggrund af

skriftlige materiale) og dialog om tekster, og også eksplicit ved at påpege karakteristiske genretræk, skriveopdrag i specifikke og stilladserede genrer og analyse af både form, indhold og formål af forskellige genrer. *At give konkret støtte ved planlægning og undervejs* synes også at spille en vigtig rolle i det skriftlige arbejde i dansk på avu. Kursisternes arbejde i og med faget foregår ofte i grupper, og dertil knyttes skriftligt arbejde som læreren stilladserer før gruppearbejdet, og vejleder i under gruppearbejdet. Det er typisk meget konkrete faglige og praktiske spørgsmål (hvor meget skal der skrives, hvor lang tid til arbejdet, hvordan skal der fremlægges etc.) der ønskes hjælp og vejledning til, således at kursisterne vedholdende skal fastholdes i at arbejde fagligt og koncentreret med stoffet. Også *konkret og præcis respons på det færdige produkt* synes at spille en væsentlig rolle, og ikke blot i forhold til skriftlige opdrag, men også ved mundtlige fremlæggelser. Kursister får konstruktiv og konkret kritik på deres arbejde – og også arbejdsindsats – så kritikken kan bruges fremadrettet også. Tænkes skrivehjulet ind i skrivehandlingerne, er de skriftlige kompetencer der arbejdes med fortrinsvis *meningsdannelse, kundskabslagring/kundskabsstrukturering* og *at kommunikere/informere*. Det kan hænge sammen med at læreplanen for faget fordrer det argumenterende i både skrift og tale som en fremtrædende faglig kunnen. Også opmærksomhed på kommunikationssituationen synes at være prioriteret som en kompetence.

Når man arbejder med meningsdannende skriftlige kompetencer, indebærer det at kunne udtrykke meninger, argumentere for disse og diskutere andre(s) meninger og holdninger, også med behørigt hensyn til den kommunikative situation og genrens formål. Det er således komplekse sproglige og indholdsmæssige kompetencer der skal koordineres. At kunne lagre /strukturere sin kundskab er en meget væsentlig kompetence. Spørger man kursisterne på danskholdet om, hvorfor de fx skriver noter eller hvorfor de skal

udarbejde skriftlige opgaver, er svaret: *'Så husker man bedre det man har fundet ud af og kan fastholde det. Også til eksamen.'* ('dreng' i ung drengegruppe). Lignende svar fik jeg i mange samtaler om det skriftlige i dansk på avu. Kursisterne opfatter tydeligvis det skriftlige som en måde at fastholde og strukturere viden på. Også det at kunne vise at man kan analysere fx et læserbrev eller kronik, bliver fremhævet som et vigtigt aspekt ved det skriftlige: *'Vi skal skrive de her opgaver for at øve os... og vise at vi kan analysere et læserbrev'* (ung pige i køns-/aldersblandet gruppe). Det er således en metaforståelse af fx analyser der præsenteres i kursisternes forståelse; det er ikke (kun) for at analysere eller blive klogere på en tekst, men for at vise overfor læreren eller censor at man kan analysere, at der skal arbejdes med skriftlige opdrag udi analyser. I forhold til denne forståelse er det væsentligt at pointere at det ikke kan forventes at kursisterne har en viden om fx skønlitteraturens æstetiske dimension, eller avisartiklers politiske eller ideologiske karakter, så værdien af fx en analyse af forskellige tekster skal først læres og erfares i en faglig kontekst. Ikke alle kursister vil eller kan overtage en æstetisk eller faglig forståelse af tekster, hvorfor det at analysere bliver en strategisk overvejelse som er fuldt ud anerkendelsesværdigt i faget. Når man skriver kundskabslagrende eller -strukturerende, så bruger man skriften til at understøtte kognitive processer som at bevare viden og informationer, organisere fagligt materiale og evt. opdage nye faglige relationer, hvilket for en del kursister er faglig udfordring nok.

Den sidste af de tre mest fremtrædende skrivekompetencer - at kommunikere og informere – er væsentlig i både en skriftlig og mundtlig sammenhæng, særligt fordi det at præsentere fagligt stof, at indgå i en dialog om det og at kommunikere sammenhængende og forståeligt, indgår som et centralt element i læreplanen for de forskellige avu-niveauer, accentueret med forskellig vægt og detailfokus. Før der kan informeres og

kommunikeres noget fagligt, skal dette være forstået og reflekteret. Og netop denne forståelses- og refleksionsdel synes det skriftlige arbejde at øve og facilitere. Når faglig viden skal bearbejdes på skrift, sker der en omstrukturering og bearbejdning af stoffet der øger forståelsen eller opmærksomheden på, hvad der ikke er forstået. Ud over de tre nævnte skrivekompetencer fra skrivehjulet, så jeg også mere fortællende skriveopgaver som fx *'Skriv en lille historie, hvor I anvender så meget indirekte tale som muligt. Vælg selv situation'*. Disse typer af opgaver kræver andre faglige overvejelser og åbner for andre formål og kompetencer i forhold til det skriftlige arbejde. En del kursister foretrækker opgavetyper af denne slags fordi *'man selv kan bestemme hvad man vil skrive'*, hvor andre synes at den manglende formalisering af struktur og komposition er en ekstra udfordring for skriveprocessen.

Samlet set er der en bred variation af skrivehændelser i dansk på avu. Oftest er det *'kortsvarsskrivning'*, dvs. kortere tekster i punktform der bliver skrevet. Tavlen lægger naturligt op til en begrænsning i skriftlige detaljer. Kursisterne skal opfordres til at tage notater fra fx tavlen, og skriver generelt kun på opfordring fra læreren. Kun et fåtal af de kursister jeg talte med, skriver af egen vilje og indre motivation. Generelt forbinder kursister ikke *'skoleskrivning'* med kommunikation, men tænker det fortrinsvis som en faglig øvelse til læreren med et strategisk ønske om at deltage anerkendelsesværdigt i faget.

Skriftlighed spiller ikke blot en central rolle som faglig mediering, men fungerer i høj grad også som en socialisering ind i faget. Det skriftlige arbejde i faget er vanskeligt for en del kursister, og flere udtaler sig også om de problemer og udfordringer de møder i fagets skriftlige dimension. En del af de skriftlige besvarelser (journalistiske genrer) jeg har fået lov til at læse, peger på gode analytiske indsigter, men store problemer med grammatikken og

skriftsproglige formuleringer. Genrens kommunikative aspekt synes oftest fraværende i kursistbesvarelserne, måske fordi den sprogligt er vanskeligt at realisere. I opgavebesvarelserne er der mange reflekterede faglige overvejelser og også relevante analytiske iagttagelser. De formelle træk og henvendelsesressourcer synes i mange opgaver også at være genreadækvate; den største udfordring er kursisters utilstrækkelige og fagligt urutinerede skriftsproglige ressourcer.

Interventionerne – TLC

Jeg observerede undervisningen under den anden afprøvning af TLC. Første runde af TLC skulle lærerne og kursisterne have mulighed for at gennemføre uden min mellekomst, så den anden intervention kunne justeres i henhold til de erfaringer første runde affødte. Første runde af TLC afholdt Aase alene i fællesskab med sine kursister, hvilket hun fortæller om efterfølgende, når hun præsenterer sig selv og sine erfaringer med TLC.

Mine observationer hos Aase, anden runde af TLC: Aase starter med at introducere at det er TLC i dag. Kursisterne synes at forstå det som en 'advarsel' om at der skal ske noget andet, end det de er vant til. Aase starter med en fælles mundtlig stilladsering af genren 'kommentaren'. Aase gennemfører denne TLC uden fællesskrivning, da hun synes at have dårlige erfaringer med kursistdeltagelse og koordineringen af både fællesskriveprocessen og diskussionen af genren. Kursisterne får udleveret tre kommentarer fra weekenden forinden, dvs. aktuelle og nutidige problemstillinger i kommentarformen. Kommentarerne er kompositorisk og indholdsmæssigt meget forskellige, og Aase ekspliciterer kort, hvordan og i hvilken rækkefølge de kan læses. Derefter sættes grupperne i gang med et opdrag om at forholde sig til kommentargenren og indholdet i den. Under gruppeskrivningsprocessen vender grupperne gentagende gange tilbage med spørgsmål om, hvordan det skriftlige arbejde skal gribes an.

Aase vælger at skrive en instruktion i stikord på tavlen, der angiver kravene til gruppearbejdet, dvs. forventninger om at grupperne arbejder med opbygning, handlingsforløb, holdninger og viden om genrens 'skelet' mm. Denne eksplicitering i stikord synes tydeligt at stilladsere gruppearbejdets skrivehandling; der er ikke flere spørgsmål til opgavekravene. Efterfølgende skal grupperne præsentere deres arbejde. Præsentationen foregår både mundtligt og skriftligt ved at kursisterne skal 'samle op' i stikord på tavlen.

I mine samtaler med kursisterne under forløbet bliver det tydeligt at kursisterne læser teksterne og forholder sig diskuterende til emnet, men kun i få tilfælde reflekterer over komposition, form og genrekaraktistika. Forstået i forhold til de kognitive taksonomiske niveauer, kræver en sådan refleksion metakognitive kompetencer, og de skal læres først. Ét af formålene med TLC er netop at sætte kursisterne i stand til at reflektere over genrens formål og kompositoriske elementer, hvilket kræver en høj grad af lærer-eksplicitering af både genrens særtræk og deres kommunikative formål. Genretræk kan med stor fordel stilladseres ved fx fællesskrivning i den parallelle samtale om fællestekstens indhold, form og formål. Også aktiv læsning og dekonstruktion af modeltekster kan stilladsere formål og genrekaraktistika.

Når kursisterne skal fremlægge resultaterne af deres gruppearbejde for resten af holdet, og især når det kræver en fysisk tilstedeværelse ved tavlen, reagerer en del kursister med modstand. Dette gælder også for fremlæggelser af TLC arbejdet og forstærkes (nok) af min tilstedeværelse i klasserummet.

Hvilke potentialer har TLC fremadrettet i faget?

Aase har gennemført tre TLC'er på de to danskhold. Anden TLC overværede jeg, hvor jeg talte med både kursisterne og Aase undervejs og efter forløbet. Efter TLC forløbet og med tilknytning til samtalerne, stod det klart at en markeret eksplicitering i alle fire

gennemløb af cyclen¹⁰ er nødvendig for et kvalificerende resultat. Skrivehændelsen 'fællesskrivning' synes vanskeligst at gennemføre tilfredsstillende, mener Aase. Det er der flere grunde til: Dels skyldes det kursisternes manglende faglig/socialt motivation til at deltage aktivt i fællesskrivningen, dels en ambivalent forståelse af et kollektivt fagligt ansvar, men den mest betydningsfulde årsag skal søges i de sociale og personlige kompetencer. En del kursister er sårbare og fagligt svage, hvorfor den åbne kommunikation og diskussion om faglige emner udfordrer kursisterne, så de har forbehold overfor at deltage i undervisningen. Kursisternes forventninger til den (velkendte) faglige praksis og klasserumsdynamik sættes på spil i TLC, hvilket kan være en af årsagerne til modstanden og uviljen. Det er således ikke ideen med TLC eller den konkrete praksis der opponeres imod, men de grundlæggende forandringsvilkår af praksis, der vækker modstanden. Sagt med Street (Street, 1995) kan en eventuel modstand mod praksisændringer være affødt af mere overordnede videns- og magtforhold på institutionen. Det er således mere komplekse uddannelsesforhold og forventninger til deltagelsen i den faglige praksis der kan være årsag til modviljen. I et lærerperspektiv vækker den autoritative lærerrolle under fællesskrivningen og den relativt stærke klasserumsstyring under de to første forløb af TLC også modvilje; for en del lærere synes klasserumsstyringen at være i konflikt med mere kursistregulerede pædagogiske principper.

Med TLC ændres der grundlæggende ved fagets skriftpraktikker. Kursisterne har i løbet af det første halvår tilegnet sig en viden om skriftpraktikkerne i dansk på avu og kan genkende og navigere i dem. Med TLC udfordres deres tillærte skriftpraktikforståelse, hvilket også kan være med til at forklare modstanden ved fællesskrivning.

¹⁰ 1. Læsning af modeltekster/implicit stilladsering, 2. dekonstruktion/eksplicit stilladsering, 3. fællesskrivning og 4. individuel skrivning og publicering.

Dette peger på at det ville være oplagt at starte nye hold og undervisningsforløb med TLC, så implementeringen ikke møder modstand pga. en forandring af en velkendt praksis. Også en gennemførelse af alle tre faser er nødvendig for en kvalificerende skriveoplæring, og især en målrettet skriftlig eksplicitering i alle tre faser er nødvendig. Aase fandt i sit første gennemløb at fællesskrivningen vakte vanskeligheder, fordi læreren skulle opfylde flere funktioner på én gang og foreslog i den forbindelse en tolærerordning. Dette synes allerede muligt for skoleåret 13/14, hvor to-lærer ordningen bliver indført på forskellige hold. Også kursistinddragelse i form af en 'skriver' ved tavlen/pc/whiteboard kan facilitere lærerens opgave med at styre diskussionerne ved fællesskrivning. En skriftlig opsamling efter fællesskrivningen på genrekarakteristika, kommunikationsformål, sproglige egenskaber m.m. synes nødvendigt, viser de mange spørgsmål fra kursisterne under arbejdet med teksterne. Aase fandt frem til at kursisterne arbejder bedre i grupper, hvorfor fællesskrivningen blev henlagt til grupperne. Mine samtaler med grupperne og observationerne viste at grupperne generelt arbejder fagligt, men at fokus og koncentrationen hurtigt blev afledt af andre ikke faglige gøremål, så grupperne brugte længere tid end planlagt på at arbejde med genrer 'kommentar'. En klar angivelse af tidsstruktur med skriftlig eksplicitering af krav og forventninger til det faglige arbejde, synes nødvendigt ved de første gennemløb af TLC.

Da kursisternes faglige forudsætninger er uhomogene, synes TLC i forbindelse med nye emner og skriftlige genrer oplagt, da alle får den samme faglige stilladsering, og alle kursister medinddrages aktivt i processen. Der er både et fagligt og pædagogisk perspektiv i den første fase af TLC. Kursisterne lærer implicit om genren ved at læse modeltekster (evt. på institutionen i timen) og får ekspliciteret genrekarakteristika ved en dekonstruktion af teksterne. Fællesskrivningen gør faglige og sproglige krav tydelige, og appellerer til et kollektivt ansvar for læring. Dette kan

understøttes af krav om at alle skal byde ind med forslag til fx formuleringer, begreber, opsætning etc. For at den sidste fase ikke blot bliver et spørgsmål om at få afleveret et opdrag, kan der oprettes mapper i fx 'Fronter', hvor kursisterne kan give hinanden konstruktiv feedback, et feedback eller respons der skal vejledes i forinden. Også fysiske mapper i lokalet, oplæsning af (dele af) opgaver eller ophængning på tavle kan gøre det kommunikative perspektiv mere troværdigt. Det stærke fokus på tekstlæsning og tekstproduktion i TLC kan kvalificere kursisternes skriftlige arbejde og viden om tekster, og facilitere lærernes instruktioner i og evalueringer af opgaver væsentligt.

Hvad mener Aase om skriftlighedsprojektet og TLC? Aases refleksioner

Jeg hedder Aase Bomskov, er 54 år gammel og uddannet fra Kolding Lærerseminarium i 1989 med dansk og hjemkundskab som linjefag.

Jeg har været fuldtidsansat på VUC siden 1992. Gennem årene har jeg været ansat på 3 af vores 5 afdelinger. Jeg har varetaget mange forskelligartede opgaver. De 2 forrige skoleår har jeg fungeret som fuldtidsvejleder, hvor jeg ingen undervisning har haft.

I dette skoleår ('12/'13) har jeg haft 2 danskforløb på fed-niveau.

De to hold har været forskellige. Fra starten blev de dygtigste elever samlet på det ene hold, og de der var knap så dygtige blev samlet på det andet hold. Det var specielt gældende i engelsk.

Aldersmæssigt er der på begge hold en forholdsvis stor spredning. De yngste er 18 år, og derefter kommer en større gruppe i starten af 20'erne og en enkelt eller 2, der er ældre.

Ikke alle kursister har været lige motiverede for at lære. Der har været meget uro i klasserne.

De 3 niveauer f, e og d har været tilrettelagt i 11 ugers moduler med 6 lektioner om ugen, samt en værkstedstime til skriftlighed, hvor det var meningen at kursisterne skulle gå i vores værksted og arbejde. I værkstedet er der en værkstedslærer til rådighed for kursisterne, hvis de har brug for faglig hjælp. Skriftlighedstimen skulle jeg som lærer bruge til at rette kursisternes opgaver i fællesskab med dem.

Efter hvert niveau er der kommet nye kursister ind på holdene. Der har på begge hold været et stort gennemtræk af kursister. Mange har forladt holdene og mange nye er kommet til. Det medfører meget uro på holdene, da kursisterne indbyrdes har skullet lære hinanden at kende, både socialt og fagligt.

Erfaringer med Teaching Learning Cycle

Jeg blev ved skoleårets start spurgt, om jeg kunne tænke mig at deltage i et skriftlighedsprojekt, som skolen kører sammen med Syddansk Universitet. Jeg fik ikke mange informationer om projektet, men valgte at sig ja, da jeg havde været væk fra undervisningen i et par år og følte, jeg havde brug for mere fokus på det skriftlige arbejde og på min tilbagemelding på dette til kursisterne.

Jeg startede min undervisning på holdene med, at vi gennemgik avisen og de forskellige genrer, der knytter sig til denne. Anke, der var tilknyttet fra Syddansk Universitet, kom på besøg et par gange og overværede min undervisning.

Et par måneder henne i forløbet blev vi, en gruppe på 4 lærere, som alle deltog i projektet, præsenteret for The Teaching Learning Cycle. Vi blev bedt om at køre 4 cykler igennem på holdene. Vi enedes om 3 cykler, da det er tidskrævende, og da

der er en stor stofmængde, man skal nå på holdene.

Opgavetyperne til den skriftlige prøve på D-niveau er alle teksttyper, som forekommer i avisen. Jeg gennemgik samtlige centralt stillede opgaver for de sidste 5 år, og valgte dernæst de 3 teksttyper som hyppigst forekom i opgaverne, da jeg tænkte, at kursisterne så ville være godt hjulpet, når de skal til eksamen.

Jeg følte, jeg blev bombet tilbage til starten af august. Havde jeg fra starten arbejdet efter principperne i The Teaching Learning Cycle, kunne jeg have gjort det sideløbende med, at vi gennemgik avisen. Det havde været meget oplagt at arbejde med gennemgangen af avisgenrerne samtidig med, at vi skriftligt arbejdede med genrerne, som vi gjorde under TLC.

På mine 2 danskhold kørte jeg det samme stof. Det er interessant at se, hvor forskelligt tingene bliver modtaget, og også at se den efterfølgende bearbejdning af stoffet på holdene.

Den første genre jeg valgte at bruge i forbindelse med Teaching Learning Cycle, var anmeldelser. Jeg havde fundet et par eksemplariske anmeldelser frem, som vi gennemgik fælles på klassen for at se, hvilke genretræk der blev anvendt og se på sproget i anmeldelserne. Vi havde på holdene knap 3 måneder tidligere arbejdet med anmeldelser, da vi så på avisens forskellige genrer. Det virkede som om kursisterne helt havde glemt, de tidligere havde arbejdet med genren. Efterfølgende forsøgte vi at opstille nogle krav til, hvad en anmeldelse burde indeholde. Herefter uddelte jeg en eksamenstekst, som kursisterne skulle gennemlæse og give deres bud på, hvad de syntes var god og skidt ved teksten. Det er svært at få kursisterne til at sige ret meget om teksterne. Kursisterne virker meget usikre, når tingene foregår mundligt på klassen. Det virker nærmest, som om de er bange for, hvad de andre kursister tænker om det. Da vi skulle i gang med den første

fællesskrivning, var der på det ene hold en kursist, der meldte sig til at skrive. Han var i forvejen en kursist, der gerne vil lægges mærke til. Han var en dygtig kursist, hvilket måske bremsede resten af klassen, da han var god til at formulere sig såvel skriftlig som mundtligt. Det forløb nogenlunde, da jeg, i kraft af at jeg ikke skrev, havde overblikket over klassen og processen. Desværre kom kursisten ikke den næste undervisningsgang, så enden blev, da ingen andre kursister ville, at jeg måtte træde til. Jeg følte lidt, at jeg druknede i det. Det var svært for mig både at skrive og få kursisterne til på skift at bidrage med indspark til anmeldelsen. Det endte faktisk med, at jeg ikke var tilfreds med det endelige produkt, men erkendte at løbet på dette hold var kørt.

På mit andet hold, der er mindre, gik det bedre. Der var en del fraværende, så der kun var 7 kursister tilstede, da vi skulle skrive anmeldelsen. Jeg skrev, og kursisterne skiftedes til at komme med ideer. Jeg tror, det fungerede så godt, fordi de var så få. Alle var klar over at skulle her ske noget, var man nødsaget til at bidrage. Samtidig bliver det meget tydelig, hvem der ikke deltager, når man er så få. Jeg havde også bedre mulighed for at komme hele vejen rundt, når der er så få. Når der er mange som på det første hold, jeg omtalte, så er der meget anden støj, da mange kursister har travlt med alt mulig andet end det der lige foregår fælles på klassen.

Mit ønske, hvis jeg skulle starte forfra på et projekt som dette, ville være, at jeg kørte det sammen med en anden dansklærer, hvor vi kunne skiftes til at være den, der trak læsset og være den, der iagttog processen. Jeg tror, det kunne være enormt udbytterigt for begge lærere. Der skulle også være tid til planlægning og evaluering af forløbet.

Jeg lavede yderligere 2 cykler med holdene. Kortfattet kan jeg sige, at både kursisterne og jeg blev bedre til processen.

Fremadrettet:

Jeg vil anvende TLC fra starten af undervisningsåret. Jeg vil lave en fælles gennemgang på klassen med et par eksemplariske tekster i hver genre. Dog vil jeg mere bruge gruppearbejde, når kursisterne selv skal producere en fælles tekst, da jeg tror, de så vil være mere engagerede i fremstillingen. Derefter kan vi så fælles på klassen gennemgå gruppernes tekster.

Hvilke skriveskikkelser så jeg i matematik på avu?

Jeg fulgte to matematikhold med Morten som lærer. Holdene omfattede niveauerne f/e/d, og var således også flerniveauhold med løbende optag. På ét af holdene var der en tolærerordning, dvs. der oftest var to lærere tilstede i undervisningen. I nogle af de observerede timer blev holdet delt, så der kunne arbejdes aktivt med differentieret undervisning. I alle timer indgik det skriftlige ikke blot som et centralt medie, men som en nødvendig forudsætning for at kunne agere i faget. Matematik er i høj grad et skriftligt fag. Fagets sprog er abstrakt og består af tegn, symboler, formler og visuelle kendetegn. Det matematiske fagsprog består således af komplekse semiotiske ressourcer og er i udgangspunktet multimodalt. I matematikundervisningen har der derfor naturligt været et fokus på at lære kursister at forstå og bruge det matematiske symbolsprog og udarbejde illustrationer af matematiske forhold. I forbindelse med dette projekts fokus på skriftlighed, blev fokus for interventionerne dog *verbaliseringen* af matematikkens symbolsprog, da verbalsproglige beskrivelser og opgaveformuleringer synes at være en stor udfordring for kursisterne. Rationalet for at fokusere på det verbale sprog i stedet for matematisk symbolsprog, voksede ud af erkendelsen af at

kursisterne typisk har vanskeligheder med at afkode og forstå de tekstbaserede matematikopgaver, således at et intensivt arbejde med de verbalsproglige ressourcer i matematik skulle kvalificere kursisternes forståelse af opgaver og matematiske verbalbeskrivelser – og fagligheden generelt. Da det skriftlige arbejde i matematik på avu typisk består af genkommende afgrænsede opgaver med forskellige niveauer af udregninger, synes Morten ikke at genrebegrabet var oplagt. I stedet anvendtes betegnelsen 'aktivitetstyper' (se bilag 2), da denne betegnelse bedre kunne fange nuancerne i de forskellige typer af opgaver og aktiviteter i faget.

I matematik så jeg mange afgrænsede – men typisk sammenhængende – skrivehændelser, således at de første skrivehændelser i en opgave var grundlaget for det næste arbejde. Der var en typisk faglig hierarkisering i skrivehændelserne, hvor det flermodale i form af symboler, ligninger, tegninger og andre visuelle kendetegn byggede oven på hinanden. Der foregik ofte en faglig dialog imellem skrivehændelserne på tavlen, kursisternes notater og de udleverede kopiark/lærebogsmaterialet. Der var mange skrivehændelser i løbet af en undervisningstime, og det er nærliggende at konkludere at meget af den faglige læring foregår skriftligt. Typisk består skrivehændelserne af korte emneangivelser på tavlen, udregninger, visuelle fremstillinger, symbolsprog, verbalord, kursistnotater og notater i lærebogsmaterialet.

I matematik synes det skriftlige at opfylde flere formål. Følger man Smidts teser om skrivning, er det tydeligt at Morten startede alle de timer jeg observerede med at ridse formålet med dagens (skriftlige) opgaver op, dvs. hvad er meningen - i og udenfor faget - med de opgaver der skal arbejdes med. For kursisterne var både opbygningen af og vurderingskriterier for det skriftlige arbejde klart og gennemskueligt, så dette behøvede ikke yderligere eksplicitering. Undtagelsen er de projektorienterede opgaver, og

de dele af TLC, kursisterne ikke havde prøvet før. I den undervisning jeg så, arbejdedes der ikke med opgavers kommunikative funktion, ud over i TLC-forløbene og den projektorienterede undervisning Morten gennemførte efterlods. Både lærere og kursister synes at have en implicit og fælles overenskomst om, at opgavetyperne er relativt faste og at der skrives til Morten (eller den anden lærer i tolærerordningen), således at de mere relationelle og kommunikative elementer i skrivehændelserne ikke er til forhandling.

I matematik er forholdet mellem egen-tekst og andres tekster særlig interessant ift. skrivehændelser, da der ofte foregår en form for 'fællesskrivning' på tavlen: En opgave præsenteres og kontekstualiseres af Morten, hvorefter en kursist starter på fx en udregning, der overtages af en anden kursist etc., mens Morten agerer tavleskribent. Det forekom som et didaktisk motiv hos Morten, at han udelukkende skrev kursisternes forslag på tavlen, og kun sjældent selv overtog udregningen. Skrivehændelserne formede sig efter verbale dialoger med kursisterne, og forholdet mellem mundtlig og skriftlig fremstilling stilladseres løbende og samtidigt, hvilket skaber et (næsten) symmetrisk forhold mellem de to fremstillingsformer, der i en række andre fag bærer mere præg af diskrepans. Ejerskabsforholdet ift. skrivehændelser var ikke nødvendigvis bundet til den enkelte, således at egen-tekst, notater og opgaveløsninger baserede sig på mere kollektive skrivehændelser. Også konkrete tilbagemeldinger og præcis respons på skrivehændelserne forekom hyppigt. Tidsforholdet mellem den aktuelle skrivehændelse og responsen er, som nævnt, i mange tilfælde samtidigt, da kursisterne får feedback på opgaver, udregninger, visualiseringer etc. løbende under skriveprocessen i timen. Fordelene ved matematikfagets mere afgrænsede aktivitetstyper og opgaver, ses også i det forhold at skrivehændelserne i langt de fleste tilfælde følges op eller evalueres.

I forhold til skrivehjulet er skrivehændelserne i matematik næsten udelukkende baseret på kundskabslagring/kundskabsstrukturering og kundskabsudvikling/kundskabsrefleksion. Skrivehændelser, hvor kursisterne stod ved tavlen og informerede eller præsenterede, så jeg kun ganske sjældent, idet der i vidt omfang toges hensyn til kursisternes faglige og sociale sårbarhed. Interessant er det, at de projektorienterede opgaver og TLC med fokus på sprogliggørelsen af matematikkens abstrakte regn, i høj grad inddrog det informerende/præsenterende og også indebar en mulighed for det tekstverdenkonstruerende (fx at skabe en fortælling om et matematisk problem) og teoretiserende (fx at opstille regler) i en matematisk kontekst. Der er således mange mulige skriveformål og skrivekompetencer på spil i faget, hvis et arbejde med verbaliseringer og formuleringer af opgaver aktiveres.

Interventionerne – TLC

Morten prøvede flere forløb med TLC som udgangspunkt, og arbejdede også projektbaseret. Fremgangsmåden og klasserumspraksis i TLC adskiller sig ikke radikalt fra den undervisning jeg så hos Morten. Også Mortens forståelse af fagets didaktik synes at ligge i harmonisk forlængelse af de pædagogiske principper i genreskolen, da demokratiseringsidealet og ekspliciteringen af formålet med faget, også udenfor skolen, var væsentligt for Morten. Da faget appellerer til andre, mere afgrænsede skrivehændelser end fx dansk og engelsk, og Morten som fast pædagogisk modus kontekstualiserer emner både i faget og udenfor faget med fx *'Hvis I nu går i banken og skal låne penge til et nyt tv ...'* i forbindelse med kapitalfremskrivning, synes det oplagt at udvide denne praksis med TLC.

En af TLC forløbene fokuserede på verbaliseringen af matematiske udregninger. Kursisterne fik en række udregnede opgaver, og skulle i grupper formulere opgaverne til de udregnede eksempler. Undervisningspraksissen var tilrettelagt projektorienteret, således

at Morten introducerede forløbet og kontekstualiserede opgaver og emne, hvorefter kursisterne skulle arbejde videre i grupper, og til sidst fremlægge deres miniprojekt ved tavlen. I samtaler med kursisterne under deres gruppearbejde, mødte jeg mange forskellige reaktioner og italesættelser af projektet. Nogle synes godt om det og den faglige frihed til at 'lave opgaver', andre synes det er meget svært fordi *'det er lang tid siden vi er gået i skole'* og derfor hellere ville have den traditionelle gennemgang ved tavlen. Bemærkelsesværdigt var det, at næsten samtlige kursister jeg talte med, havde store betænkeligheder ved at skulle 'op til tavlen' og præsentere opgaverne. For nogle virkede det nærmest blokerende for arbejdsprocessen. Et par kursister fortalte om faglige nederlagsoplevelser ved netop matematikundervisningen og tavlegennemgang i folkeskolen, andre oplevede et socialt ubehag ved at være i fokus ved tavlen. I samtalerne blev det synligt, hvor sårbare en del kursister var, og hvor let de følte sig fagligt udsat. Det viser tydeligt kravene til lærernes sensitivitet, men også at det pædagogisk er en udfordring at rokke ved kursistersnes faglige selvopfattelse.

På det andet matematikhold gennemførtes samme TLC med en modifikation ift. gruppearbejdet, således at kursistersnes formulerede opgaver skulle deles ud til en anden gruppe, der efterfølgende skulle udregne resultater på baggrund af opgaverne, og derefter fremlægge udvalgte opgave og resultater ved tavlen. Under dette arbejde opstod der interessante faglige og sociale diskussioner om opgavers forståelighed og uvante ansvarsrelationer ift. at finde grupper man ville dele de formulerede opgaver med. Igennem hele forløbet var der et højt aktivitetsniveau, og en del grupper blev opmærksomme på sproglige uklarheder i deres opgaver på baggrund af 'samarbejdsgruppens' kommentarer til deres formuleringer; en opmærksomhed, der kvalificerede kursistersnes faglige overvejelser. Der var således flere faglige og sociale ressourcer der

blev styrket ved denne TLC. Det synes umiddelbart fagligt udviklende at lade kursister verbalisere færdigregnede opgaver, da kravene til sprogliggørelsen af matematiske problemer er voksende. At konstruere passende opgaver er også en eksplicitering af en matematisk forståelse, der indebærer faglig refleksion. Når opgaver konstrueres, sker der en kognitiv akkomodation, dvs. et kognitivt 'ryk' i den faglige viden, da symboler, ligninger og formler ikke blot skal kunne anvendes, men også gøres forståeligt for fx medkursister, og forklares ved hjælp af koblinger til virkelige scenarier udenfor den institutionelle kontekst. Ikke alle kursister evnede at verbalisere opgaver, men alle må forholde sig til muligheden for og kravene til de sproglige udfordringer i matematik.

Den tredje TLC tog også udgangspunkt i de verbale opgavekompetencer, dvs. arbejdet med at formulere matematiske opgaver. Morten startede TLC med ekspliciteringen af opgavekravene og kontekstualiseringen af formålet med opgavetyperne. Morten laver et udregningseksempel på tavlen, hvorefter grupperne selv skal finde opgaver til fire forskellige matematiske funktioner. Forinden gives der konkrete eksempler på opgavetyper, der er meget virkelighedsnære (lån i banken, telefonabonnement mm.), så kursisterne har et opgavestillads, inden de selv skal formulere opgaver. I det efterfølgende gruppearbejde, skulle næsten samtlige kursister have hjælp til de sproglige formuleringer, hvorfor et arbejde med fokus på verbalisering synes oplagt og nødvendigt. Det accentuerer behovet for yderligere eksplicitering og stilladsning af det faglige arbejde. For at lette kursisternes forståelse, og stilladsere konkret og praksisnært, kunne en række formuleringer skrives på tavlen som eksemplariske verbaliseringer som kursisterne kan bruge som model for deres arbejde med sprogliggørelsen. Det er tydeligt at de abstrakte funktioner i matematik er vanskelige at omsætte mere praksisorienteret eller konkret for kursisterne. At 'finde på en

historie' er et vanskeligt, men didaktisk udviklende krav, da kursisterne skal reflektere over matematikkens anvendelsesaspekt og konteksten for matematiske problemstillinger.

De færreste grupper nåede at lave fire opgaver, og langt fra alle kursister arbejdede med metarefleksive kompetencer ift. sprogliggørelsen. Alle forholdt sig dog reflekteret til, hvordan matematik indgik i deres hverdag, og hvad faget kunne 'bruges til', udover den faglige sammenhæng. Selv om ikke alle kan konstruere 'matematiske historier', synes der at være et godt pædagogisk og didaktisk udbytte af denne TLC.

Opsamlende er der gode perspektiver i at arbejde med verbaliseringer af matematiske opgaver. Der kommer fokus på forståelse og kontekst for faget, og kursisterne øger deres sproglige kompetencer, hvilket er nødvendigt, taget i betragtning at fx eksamensopgaverne i høj grad er tekstbaserede og kræver gode tekstforståelseskompetencer. Man kunne med rette tale om en matematisk argumentationskompetence, da opgaverne typisk er forståelsesmæssigt hierarkiseret og sprogligt fortættet, således at det kræver relativt høje tekstkompetencer at forstå og agere fagligt-matematisk i forhold til de skriftlige opgaver og eksamensorienterede 'faglige dokumentationer'. Det kan et TLC arbejde med fokus på verbaliseringer understøtte.

Hvilke skrivehændelser så jeg i dansk på det etårige hold?

Hos Per fulgte jeg et etårigt hf-danskhold. Holdet var relativt homogent med hensyn til alders- og kønsfordeling, med flest unge eller yngre kursister. Jeg fulgte undervisningen inden igangsættelsen af TLC, og fulgte dele af to TLC-forløb. Inden interventionerne med TLC, så jeg fortrinsvis tre overordnede skrivehændelser, nemlig tavlenotater eller tavlestikord, kursisters notattagning, og kursisters skriftlige svar på spørgsmål i forbindelse med gruppearbejde. De skrivehændelser jeg så, havde

tydeligvis til formål at styrke fagligheden; især det mundtlige blev understøttet af en skriftlig fastholdelse i form af notater (kursister) og tavlebrug (Per). Pers tavlenotater var typisk overskrifter med tilhørende stikord eller opsamlinger på et emne eller en opgave. Mange kursister tog uopfordret notater af både tavleskriften og den mundtlige præsentation. I forbindelse med et nyt emne skulle kursister også benytte sig af brainstorm som skrivehændelse. Også 'afleveringer', dvs. opdrag der havde fokus på eksamensgenrerne, var genkommende.

Holdet er, som nævnt, et etårigt hf-hold, hvilket kræver en stram tidsstyring, en nøje tilrettelagt faglig progression og en varieret sekvensering af timerne, da forløbet er tæt. Det stiller krav til planlægningen af fagets skriftlighed og udviklingen af kursisters skriftlige kompetencer. At undervise på hold med meget intensive forløb, udfordrer lærerrollen og klasserumspraksis. Ivanič (Barton, 2007) taler om en spænding imellem to typer af professionalisme, nemlig den 'responsive professionalisme' overfor 'curriculum professionalismen'. Den responsive professionalisme forholder sig forstående og menneskeligt dedikeret overfor fx kursisterne og deres sociale kontekst, hvor curriculum professionalismen fortrinsvis forholder sig til kursisters faglige viden og faglige kompetenceudvikling. En del lærer udtaler, at de føler en spænding imellem de to former for professionalisme (Barton, 2007) p. 107 ff), idet de dels skal undervise, så kursister kan honorere kravene til eksamen, og dels gerne vil tage udgangspunkt i den enkelte kursists behov for støtte og motivation. At tage ligeligt hensyn til begge former for professionalisme synes vanskeligt, især i de intensive forløb. Med dette i tanke, kan udfordringen ved at implementere TLC som en ny og lærerstyret undervisningspraksis bedre forstås, da nogle lærere har pædagogiske betænkeligheder ved den – i de første gennemløb af TLC – mere curriculumorienterede professionalisme.

I alle timer jeg observerede, indgik det skriftlige som et væsentligt element i undervisningen. Det skriftlige synes fortrinsvis at fastholde, strukturere og styre det faglige indhold. Skriftlige opgavetyper som fx 'brainstorm' lægger også op til en kundskabsudvikling og refleksion. Generelt bruges skriften fortrinsvis som støtte for faglig kundskab for at organisere og huske danskfaglige emner og viden. Skrivehændelserne bestod fortrinsvis af stikord på tavlen, emneoverskrifter og korte skriftlige sammenfatninger på mundtlige diskussioner. Til gruppearbejde fik kursisterne udleveret kopiark fra forskelligt undervisningsmateriale med en række spørgsmål der skulle besvares, og en kort angivelse af formålet med de opgaver, kursisterne skulle arbejde med.

I alle timer jeg observerede, så jeg en del kursister der brugte meget tid på de sociale medier i undervisningen. De så oftest film, var på facebook eller spillede spil på pc'en, mens der var undervisning. Kursisters kollektive ansvar for at klasserums-kulturen skal bidrage til læring, og det individuelle ansvar for at deltage i undervisningen synes for nogle kursister diffust, hvorfor netop et arbejde med TLC og det indlejrede fokus på en fælles faglig aktivitet synes oplagt, også i forhold til de mere sociale faktorer i undervisningen der har betydning for en faglig aktiv undervisningspraksis.

Under gruppearbejdet brugte kursisterne notater eller kortsvar på spørgsmålene. Også gruppearbejdet på hf dansk bar præg af at kursisterne meget hurtigt kom igennem spørgsmålene/det faglige arbejde, og så gik videre til ikke-faglige diskussioner. Ved fremlæggelser på klassen blev dette også synligt; kun et fåtal af grupperne kunne byde fagligt ind og deltage aktivt i opsamlinger på gruppearbejdet, resten måtte opfordres til at deltage og guides igennem spørgsmålene. Kursisternes udtalelser om det skriftlige arbejde i dansk, stemmer overens med de skrivehændelser jeg så, idet det skriftlige fortrinsvis bruges som en fastholdelse af viden

'så vi kan huske hvad vi har sagt og fundet frem til' og som strukturering af faglig viden 'så kan jeg altid gå tilbage til mine noter og se hvordan analysen skal laves'. Interessant var det, at næsten samtlige kursister organiserede deres gruppearbejde med én skriver, dvs. én kursist der nedfældede svar og overvejelser, og som oftest ikke deltog i gruppens arbejde på anden vis. På spørgsmålet om, hvorfor der kun var én skriver i gruppen, svarede kursisterne typisk med at det lettede arbejdsprocessen at ikke alle skulle skrive, og at der ofte var mange der ikke var gode til at formulere sig, hvorfor valget faldt på kursisten med de bedste skrivekompetencer. Kursisterne vidste godt at det fagligt – og praktisk – ikke var hensigtsmæssigt med kun én skribent, men valgte alligevel denne løsning. Tænkes Smidts ti teser i forhold til skrivehændelserne på hf, synes kursisterne ikke altid at forstå formålet med fx gruppearbejdets skrivehændelser, selv om formålet med gruppearbejdet oftest er fremhævet i stikord på arbejdsarkene. I forhold til at diskutere vurderingskriterier for skrivearbejdet, havde kursisterne et godt indblik i, hvad de skriftlige (eksamens)genrer krævede i forhold til indhold, form og formål, hvilket også blev ekspliciteret i undervisningen og illustreret ved teksteksempler. Kursisternes viden om eksamensgenrerne var udviklet, og især i forhold til de mere formelle og indholdsmæssige kriterier.

Genrer, forstået som en kommunikativ enhed med et kommunikativt formål, var kursisterne ikke opmærksomme på, da 'skoleskrivning' blev opfattet som kommunikativt formålsløst – det var jo 'kun til læreren' eller 'så læreren kan se man har lavet opgaven', kursisterne skrev. Hovedfokus for udviklingen af de skriftlige kompetencer synes at være det *meningsdannende* og *vidensstrukturerende* qua kravene til eksamensgenrerne. Det meningsdannende kræver at kursister kan udtrykke deres mening, argumentere for denne og især redegøre for og diskutere andres meninger og holdninger under hensyntagen til den kommunikative

situation. I forhold til kursisternes viden om de meningsdannende genrer, synes det oplagt at arbejde med genrens kommunikative aspekt, da denne synes underprioriteret og ikke reflekteret hos kursisterne: I hvilken kommunikativ sammenhæng bruges denne genre – og hvad er dens kommunikative og faglige formål?

Interventionerne – TLC

Jeg observerede, som nævnt, dele af to TLC forløb. Første TLC, jeg fulgte, handlede om rap-tekster, hvor jeg observerede anden runde af cyklen, dvs. fællesskrivningen, hvor lærer og kursister i fællesskab skriver en modeltekst/dele af en modeltekst. Per startede med at repetere (mundtligt), hvilke faglige iagttagelser om rap og rap-tekster holdet fandt frem til sidst. Et par kursister skriver uopfordret noter til Pers opsamling. Som baggrundsmateriale har holdet fået et tekstkompedium om rap, indeholdende bl.a. en skrivemodell over en faglig opgave om rap. Herefter går fællesskrivningen i gang, men kun med lidt respons fra kursisterne. Per opfordrer kursisterne til at byde ind med forslag til formuleringer, men får kun i begrænset omfang tilbagemeldinger, hvorpå Per overtager en del af skrivningen. Kursisterne bliver gjort opmærksom på, hvilke særtræk genre de skriver i har, og hvordan en sådan kan indledes. Kursisterne skriver med fra tavlen (whiteboard), men er ikke særligt aktive med at byde ind med forslag til fællesskrivningen. Resultatet bliver en kortere fællestekst, mest formuleret af Per, men som dog kan fungere som model for det videre tekstarbejde.

Med erfaringer fra denne del af TLC er det vigtigt at fremhæve at kursisterne skal have ekspliciteret kravene og forventningerne til den faglige deltagelse, og at det kan være nødvendigt at kræve, at alle byder ind med forslag. Et krav, der accentuerer dilemmaet mellem den responsive og curriculumorienterede professionalisme, da kravet om deltagelse vil vække modstand hos nogle kursister – og lærere. Ved fællesskrivningen har læreren en

autoritativ rolle, der guider skriveprocessen og stilladserer forskellen på mundtlig og skriftlig fremstilling. I denne fase af TLC er lærerrollen mere fremtrædende og styrende, hvilket ikke alle lærere mener er pædagogisk ønskværdigt. Også en klar angivelse af tidsforbrug synes nødvendigt inden fællesskrivningen går i gang, så de ydre rammer styrer forløbet og angiver klare krav og forventninger til et faglige udbytte.

Selv om fællesteksten ikke blev omfangsrig, havde alle et udgangspunkt for den efterfølgende individuelle tekstproduktion. Interessant ved TLC er ikke blot det skriftlige udkomme eller den forandrede klasserumspraksis, men også italesættelsen af forskellige lærerroller. I de første faser er læreren, som førnævnt, styrende og autoritativ, mens der i de sidste faser gradvist overdrages mere ansvar til kursisterne i udarbejdelsen af den individuelle tekst. Lærerens rolle har i de sidste forløb af TLC mere en vejledende karakter, hvor den løbende formative respons udpeger kursistens udviklingspotentiale og individuelle ansvar for udarbejdelsen af en fagtekst.

Den anden TLC, jeg observerede, handlede om de skriftlige eksamensgenrer, og i denne ombæring det *analyserende oplæg*. Jeg observerer undervisning hvori fællesskrivning indgår. Formalia der har betydning for gennemførelsen af fællesskrivningen: Der er ikke mange fremmødte kursister, og pc'en i lokalet virker ikke, hvilket umuliggør fællesskrivning ved whiteboardet. Fokus for denne fællesskrivning er skrivehandlingen 'redegørelse'. Belært af tidligere TLC'ere, vil Per i denne omgang reducere kravene til omfanget af fællesskrivningen, og koncentrere denne om 'redegørelse' som én skrivehandling ud af flere i forbindelse med eksamensgenrerne. Per starter med at skrive overskrifter til et kompositorisk stillads over genren på tavlen og ekspliciterer indhold og form af det *analyserende oplæg*. Langt de fleste kursister tager notater til dette. Efter introduktion til dagens

program, får kursisterne udleveret en række tekstudklip de skal sætte sammen til en adækvat redegørelse. Der er høj aktivitet under denne praksis, og kursisterne arbejder intenst både individuelt og også i fællesskab. Efterfølgende samles der op på tavlen, hvordan redegørelsen kompositorisk kan se ud – og hvorfor visse tekstelementer følger hinanden.

Fællesskrivningen bliver som nævnt udfordret, da pc'en er i stykker og der går lang tid med at tænke i alternative fællesskrivemuligheder. Per introducerer til de andre skriftlige eksamensgenrer også, hvorpå en kursist spørger om der ikke skulle have været 'fællesskrivning' nu. Klassen omgår i fællesskab pc-problemet ved at komme med forslag til at starte fællesskrivningen på tavlen. Denne tages i brug, og kursisterne leverer forslag til formuleringer til redegørelsen. Redegørelsesteksten bliver ikke færdig, men dog reflekteret og ekspliciteret.

Selv om TLC forløbet blev udfordret pga. tekniske problemer, er det tydeligt at kursisterne forventer fællesskrivningen. Konteksten og skriftpraktikkerne for TLC er således med ganske få forløb allerede etableret, og en justering og kvalificering af en velkendt klasserumspraksis synes ikke så vanskelig. Min vurdering af interventionerne med TLC er, på baggrund af samtaler med kursisterne og den praksis jeg så, at der sker en kvalificering af fagligheden. Primært en kvalificering af den skriftlige praksis i genrerne, dvs. en eksplicitering og nuancering af, hvad det faglige formål for genren er, hvilket indhold og hvilken form der er relevant, og hvad der er genrens anvendelsesperspektiv, men også en kvalificering af viden om det emne der arbejdes med pga. den stærke eksplicitering og stilladsering. Også kursisters aktivitetsniveau var højere i store dele af TLC. Det synes væsentligt at styre og kontekstualisere den praksis, TLC fordrer. Også tydelige krav til kursisterne om at deltage i de første faser synes væsentligt, hvilket med fordel kan implementeres fra start, og stilladseres ved

korte individuelle skriveøvelser inden fællesskrivningen. Netop for at inkludere de mere sårbare kursister i fællesskrivningen også, kunne forskellige pædagogiske tiltag som førskrivning, hurtigskrivning, brainstorm etc. om emnet inddrages før fællesskrivningen. Så har alle kursister 'noget på papiret', hvilket faciliterer en aktiv deltagelse.

Hvad mener Per om det skriftlige i faget dansk? Pers refleksioner

Per Fridberg, adjunkt på VUC-Vest i Esbjerg. Cand.mag. fra Aarhus Universitet i fagene Filosofi, Samfundsfag og Nordisk sprog og litteratur.

Undervisningserfaring: 1 års undervisning i Samfundsfag C, Htx (2 hold) - med eksamination af det ene hold - ved Teknisk Naturvidenskabelig Gymnasium i Herning (det nuværende Herningsholm Gymnasium). 1 års undervisning i Samfundsfag C, HFe (2 hold) – med eksamination af begge hold – ved Horsens HF & VUC.

1 års undervisning i Samfundsfag B og i Dansk A, HFe (2 hold) – med eksamination af begge hold – ved VUC Vest i Esbjerg.

Anvendelse af Teaching-Learning-Cycle:

Jeg har i skoleåret 2012-2013 deltaget i et skriftlighedsprojekt under ledelse af Anke Piekut, post doc. på Syddansk Universitet. Der har i løbet af projektet været holdt en række forberedende og evaluerende møder med Anke Piekut og de tre andre undervisere, der har deltaget i projektet, ligesom Anke Piekut har foretaget interviews med os. Endvidere har Anke Piekut observeret min undervisning på mit HFe hold i Dansk A, og interviewet nogle af mine kursister.

I løbet af skriftlighedsprojektet har jeg i undervisningen på mit Dansk A-hold gennemført tre såkaldte "teaching-learning-cycles" (herefter TLC). I projektet har TLC været tæt knyttet til begrebet "genre" og begrebet "kompetence". Dvs. at kursisterne igennem TLC-processer skal tilegne sig kompetencer udi at skrive i bestemte på forhånd fastlagte genrer. Inspirationen hertil er hentet fra den australske folkeskole, hvor man skulle have gode erfaringer med TLC-tilgangen.

Da HF-kursisterne i deres skriftlige eksamen i Dansk A skal vælge mellem tre genrer at skrive deres opgavebesvarelse i ("analyserende oplæg", "introducerende artikel" og "argumenterende artikel"), fandt jeg det naturligt at knytte min afprøvning af TLC-tilgangen til et skriftlighedsforløb, hvori kursisterne introduceres til disse tre skrivegenrer.

Hver TLC har (jf. den australske fremgangsmåde) skullet forløbe gennem 5 etaper, hvor de første 2 er "stilladsering":

- 1. Læsning og fælles gennemgang af en modeltekst med særligt henblik på dens struktur.*
- 2. Læsning og individuelt arbejde med en anden modeltekst, hvor der er byttet rundt på afsnittenes oprindelige rækkefølge. Hver kursist finder den rækkefølge, som han/hun mener, er den rigtige i betragtning af, hvad der kendetegner indledning afslutning og de forskellige afsnit i tekstens midte. Herefter fælles gennemgang af løsningsforslag og af modelteksten i sin oprindelige version.*
- 3. Fælles udarbejdelse af ny tekst inden for samme genre, hvor kursisterne foreslår, hvad der skal stå, og læreren skriver ned.*

4. *Individuel udarbejdelse af ny tekst i samme genre.*
5. *Publicering af kursisternes individuelle tekster for resten af holdet.*

I den første TLC skrev vi en besvarelse af en gammel eksamensopgave i genren "argumenterende artikel". Den 3. etape af TLC'en blev organiseret igennem Google Drive, således at alle kursister kunne skrive på teksten direkte via en bærbar PC, og jeg kunne forsøge at styre slagets gang samtidigt.

I den anden TLC skrev vi en analyse af en rap-tekst som et led i optræningen til at kunne skrive et "analyserende oplæg". Den 3. etape blev denne gang organiseret anderledes end i første TLC. Denne gang anvendte vi ikke Google Drive, men jeg skrev ned, mens teksten blev projiceret op på smart board'et, og kursisterne kom med bud på, hvad der skulle stå.

I den tredje TLC skrev vi en redegørelse for 'Det moderne gennembrud' som litteraturhistorisk periode som et led i optræningen til at kunne skrive en "introducerende artikel". Den 3. etape blev organiseret på samme måde som i den anden TLC.

Erfaringer med Teaching-Learning-Cycle

TLC-processen er relativt omstændelig, så det viste sig at være lovligt ambitiøst at skrive en hel eksamensopgave kollektivt. Kursisterne tager relativt lang tid om at komme med ideer til hvad der skal skrives, og endnu længere tid om at formulere det. Så med mindre underviseren reelt skriver teksten selv, så vil TLC-modellen – i hvert fald de første gange den gennemføres – blive meget tidskrævende. Den første TLC tog faktisk mere end 12 lektioner at gennemføre. Det viste sig at være mere velegnet at

skrive dele af en opgavebesvarelse som f.eks. indledning, afslutning, redegørelse, diskussion eller analyse.

Google Drive viste sig også at være for kompliceret til en kollektiv skriveproces med et helt hold kursister. Det er meget svært at styre denne proces som underviser. Man skal sørge for at holde fokus, at alle kursister bidrager, at sammenskrive de mange sætninger til en kohærent tekst, sørge for at de forskellige kursistbidrag udfoldes, begrundes, formuleres godt, staves rigtigt og er fagligt korrekte. Det er en opgave for en blæksprutte, snarere end for et menneske, og processen tager flere timer at føre til ende. Google Drive vil nok være mere velegnet til mindre grupper end et helt hold, da det så er nemmere at bevare overblikket og koordinere kursisternes arbejde.

Det var mit indtryk, at "mesterlære-aspektet" i TLC – at kursisterne i praksis kan se, hvordan man kan løse en opgave, var udviklende for mange af mine kursister. TLC er god til at anskueliggøre mange af de råd, man som underviser giver sine kursister om, hvordan de skriver en god opgave. Når TLC fungerer, kan den derfor udgøre en genvej til at tilegne sig kompetencer – sammenlignet med den for kursisterne noget længere og mere strabadserende rejse gennem individuel respons på skriftlige opgavebesvarelser.

Jeg havde forventet, at især de fagligt svage kursister ville kunne drage fordel af TLC, da det rapporteres at have været tilfældet i den australske folkeskole. Men jeg har kunnet konstatere, at det på mit danskhold især var den stærkeste 2/3 af holdet, der forbedrede deres skriftlige arbejde ved TLC.

Her er det også værd at huske på, at VUC-kursister bl.a. er kendetegnet ved en relativ stor spredning hvad angår fagligt standpunkt. Og det er ikke urimeligt at antage, at det kræver et

vist fagligt niveau – især hvad angår vokabularium og grammatik - i det hele taget evnen til at formulere sig præcist og nuanceret at kunne omsætte den viden, man gennem TLC's 3. etape har tilegnet sig, til egne skriftlige opgave-besvarelser. Disse kursister leder ofte i lang tid efter de rigtige formuleringer til at udtrykke det, de gerne vil. Når man skriver kollektivt, kommer enten en af de andre kursister eller som oftest underviseren med en brugbar formulering, men når man skal skrive individuelt, skal man være mere selvhjulpne.

En anden forklaring kan være, at de fagligt svage kursister også var dem, der bidrog mindst til den kollektive skriveproces i TLC. En mulig løsning kunne her være en øget grad af lærerstyret undervisning – f.eks. at anvende "harpunerig" af kursister i løbet af TLC's 3. etape. Her er det dog værd at overveje, at TLC i forvejen indbyder til en relativt høj grad af lærerstyret undervisning, fordi det ellers er umuligt med en kollektiv skriveproces for hele holdet. Samt at TLC-processen varer lang tid. Ikke alle kursister vil være fornøjede med så lang tids 'gammeldags' undervisningsform. En anden mulig løsning kunne være at arbejde med en slags skrivestafet, da det formentligt ikke vil opleves helt så lærerstyret.

En særlig udfordring for VUC-målgruppen er kravet om, at kursisternes individuelle skriftlige arbejde skal publiceres for resten af holdet. Her skal man tænke sig om, da der sidder nogle dyslektiske kursister, som er flove over deres manglende skriftlige færdigheder. For dem er det en sårbar situation, og de risikerer at føle sig udstillet for resten af holdet. Jeg har selv fremvist gode eksempler og mindre heldige eksempler på skriftligt arbejde for resten af holdet – men i anonymiseret form. Alligevel reagerede én af kursisterne negativt på det.

Alt i alt er jeg glad for, at jeg har haft mulighed for at blive

introduceret til TLC, og for at arbejde med det. Det er nu en del af det arsenal af læringsmetoder, som jeg har til rådighed i min undervisning fremover. Jeg vil helt sikkert gøre brug af det fremover i en eller anden tilpasset form.

Teaching Learning Cycle på det 1½ årige hf danskhold

Følgende beskrivelse af skrivehændelser og TLC på det 1½ årige danskhold, adskiller sig fra de tre andre præsentationer, da undervisningen på holdet først blev observeret under gennemførelsen af TLC. Der er således ingen redegørelse for skrivehændelser og skriftpraktik for holdet forud for interventionerne. Holdet adskiller sig formelt fra de andre hf-danskhold, idet holdet starter i januar og har et 1½ års forløb. Holdets lærer, Maria, er helt ny som underviser, og færdiggør sin uddannelse på universitetet sideløbende med undervisningen på VUC.

Jeg vil starte med at præsentere det første gennemløb af TLC på danskholdet, og dernæst inddrage det kursistinterview der gennemførtes med 4 kursister fra holdet efterfølgende. Strukturen er således todelt, hvor jeg kun forholder mig til de skrivehændelser der blev affødt af TLC. Jeg observerede første TLC i januar, hvor Maria havde undervist holdet i ca. to uger. Jeg fulgte hele gennemløbet af den første TLC, hvoraf Maria gennemførte to i løbet af foråret. Holdet bestod af ca. 30 kursister, og var alders- og kønsmæssigt homogent med flest unge og yngre kursister.

Emnet for den første TLC var oplysningstiden med fokus på Holberg, og genren der skulle arbejdes med var epistler. Maria gennemførte forløbet i forhold til de 5 faser i modellen, *opbygning af kontekst, modellering og dekonstruktion, fællesskrivning, selvstændig tekstkonstruktion og publicering.*

Forløbet strakte sig over 5 lektioner, hvoraf de 2 første brugtes på kontekstualisering, dekonstruktion og fællesskrivning, og de 3

sidste på opsamling, selvstændig tekstkonstruktion og kursist-feedback. Maria startede med at introducere forløbet for kursisterne, og hvordan dette relaterede sig til det overordnede emne om oplysningstiden og Holberg. Under denne kontekstualisering supplerede Maria den mundtlige fremstillinger med overskrifter og begreber på tavlen, så kontekstualiseringen fremstod klart. Næsten alle kursister tog notater, og mange var aktive med spørgsmål og kommentarer. På tavlen var der også et program for dagens arbejde og sekvenseringen af klasserumsaktiviteterne. I denne første *opbygning af kontekst* er skrivehændelserne således *informerende* ('dagens program') og *vidensfastholdende* – som noter og begrebsforklaringer på tavlen. Maria giver også feedback på kursisters forslag og forespørgsler, og skriver væsentlige – og nye – iagttagelser på tavlen, så der også er tale om en *vidensudviklende* skriftlighed. Til den næste fase i TLC, *modellering og dekonstruktion*, skal genrens formål og komposition ekspliciteres. Genren er som nævnt epistler. Kursisterne har intet forhåndskendskab til genren, så efter en kort introduktion til genren, udleveres tre epistler af Holberg, som læses højt af og for kursisterne på holdet. Under læsningen ekspliciteres strukturen, sprogvvalg og kompositionen af Maria. Kursisters synes engageret, hvilket også skyldes epistel-emnerne som omhandlede fx alkohol og tobak. Efter læsningen, kobles epistelgenren til samtidens kronikker og essays, som nogle kursister kender til.

Efter opsamling og eksplicitering af genretræk, startes *fællesskrivningen*. Maria vælger, ligesom Aase, at bruge en kursist som skribent. Kursisterne er aktive og kommer med bud på formuleringer. Maria henviser ofte til epistelstrukturen og guider de sproglige forslag. Mange kursister deltager i fællesskrivningen. Da emnet er alkohol, er der også en del ekskursioner til personlige oplevelser og ikke-faglige overvejelser, der motiverer til deltagelse – om end ikke altid fagligt relevant. Da kursisterne synes at mangle

forslag til indhold og formuleringer, sættes de i gang med hurtigskrivning om emnet. Derefter fortsætter fællesskrivningen med en god kursistaktivitet. Resultatet er en god halv side fælles tekst. Maria samler op og kommer med forslag til, hvordan teksten kunne afsluttes. Kursisterne supplerer.

Inden *den selvstændige tekstkonstruktion* ekspliciteres genrens struktur, og fællesteksten læses igen. På whiteboardet er der også en skriftlig opsamling på genrens særlige karakteristika. Derefter skal kursisterne skrive en epistel individuelt, hvor de selv må vælge et (fagligt forsvarligt) emne, eller skrive ud fra de emner Maria har foreslået. Til den individuelle skrivning forklarer Maria kort rationalet for opgaven, og instruerer i skriveprocessen. Både tidsperspektivet og forventninger til det færdige produkt ekspliciteres: Alle skal have skrevet en epistel, læst korrektur og fået feedback fra en/flere kursister, inden epistlen lægges i Fronter i slutningen af sidste lektion.

Under den individuelle skrivning taler jeg med en række kursister om faglig skrivning i dansk. Jeg spørger, hvad de synes om denne type af opgave i epistelgenren, og langt de fleste kursister kan godt lide opgaven ud fra begrundelsen om at *'..det betyder meget for min motivation at jeg selv kan vælge emne.'* Jeg spørger også til deres første afleveringsopgave i dansk, som handlede om 'danskhed', og som mange også godt kunne lide, fordi emnet var interessant. En nærhed til eller individuel relevans for et fagligt emne, synes således at virke motiverende for skriveprocessen. Det er bemærkelsesværdigt, at de kursister jeg taler med, ikke har forbehold overfor faglig skrivning. De udtrykker ikke bekymringer over de skriftlige krav, hvilket måske er usædvanligt på et hf-dansk hold. På mit spørgsmål om, hvorfor man skriver i fagene, får jeg en del reflekterede svar, bl.a.: *'For at huske bedre... og også for at lære at formulere sig og ... der sker en forarbejdning af det man arbejder med når man skriver'*. Denne kursist giver udtryk for at

faglig skrivning udvikler tre kompetencer, nemlig *kundskabslagring*, *sproglig bevidsthed/kommunikative ressourcer* og *kundskabsudvikling*, hvilket både er en ret præcis og fagligt nuanceret forståelse af skriftlighed i fagene. Dog ikke alle kursister er ubekymrede i forhold til faglig skrivning. Nogle mener at det netop er kravene til 'faglig skrivning' der bliver svære at leve op til i forhold til deres hf forløb. Særligt interessant er det, at mange kursister mener, at de kvalificerer deres egne tekster ved at få feedback fra medkursister. Eneste krav til medkursist-feedback er, at kursisterne selv må vælge, hvem der skal læse og evaluere deres tekst. Flere påpeger, at skriftligheden er del af ens personlige identitet – på trods af et fagligt indhold, hvorfor respons fra medkursister kan være en følsom evalueringspraksis, der skal læres i fagene. På trods af 'følsomheden', er der hos kursisterne et udtalt ønske om at benytte sig af medkursistrespons i langt højere grad end der er praksis for.

Opsamlende på dette første TLC-forløb, kan der konstateres at næsten alle kursister afleverer en epistel til det aftalte tidspunkt. Et par stykker får lov til at udsætte afleveringen til senere.

På baggrund af samtaler med kursisterne, er det åbenlyst at TLC forløbet har øget deres opmærksomhed på sproglige formuleringer og epistelgenrens komposition, bl.a. forsøger flere kursister sig med en legende tilgang til sproget, idet de arbejder med en 'Holberg stilistik'. Også de argumenterende kompetencer synes at være i fokus for kursisterne, hvilket kan bygge en faglig bro til de efterfølgende eksamensgenrer også. Epistel-genren er ikke blot ekspliciteret og 'lært', men kan også fungere som en trædesten for det kommende arbejde med genrer. Især er det interessant, at kursisterne indbyrdes diskuterer og reflekterer over sproglige karakteristika og mulige formuleringer. Det er en metakompetence der kan kvalificere deres faglighed, ikke blot i faget dansk, men på tværs af fagene. Også medkursist-

evalueringen lykkes godt på dette hold, og kan tænkes som en pædagogisk ressource fremover.

Hvad mener Maria om Teaching Learning Cycle i dansk? Marias refleksioner

Maria Schmidt, 26 år gammel og bachelor fra SDU med hovedfag i dansk og tilvalg i historie. Er p.t. kandidatstuderende, og skal påbegynde specialeskrivning i løbet af de næste måneder. (Efterår/vinter 2013/14)

Har arbejdet på VUC Esbjerg siden januar 2013, og har inden da ikke mere erfaring med undervisning end et par ugers praktik på et gymnasium i Odense, samt et arbejde som lærervikar umiddelbart efter studentereksamen.

Jeg underviser 2 dage om ugen i 3 lektioner ad gangen i dansk på et meget blandet hold. Holdet er et såkaldt 'julepakkehold', hvor kursisterne tager enkeltfag, men på et samlet hold. Disse enkeltfag tager de med henblik på at have de adgangsgivende eksaminer til at komme ind på pædagog - eller socialrådgiveruddannelsen.

Aldersmæssigt er holdet meget spredt - den ældste er 41 og den yngste 21, hvilket også er en pædagogisk udfordring. Generelt virker holdet dog til at fungere godt socialt. De tager sig godt af hinanden, og klasserumskulturen er okay.

Holdet begyndte, som mig, i januar 2013, og mange har ikke beskæftiget sig med danskfaget i mange år.

TLC (Teaching Learning Cycle) blev afholdt efter ca. en måned af deres skolegang – de kender altså ikke til særlig mange andre måder at gøre det på, hvilket måske kan være en fordel. Personligt syntes jeg det var en oplagt mulighed for en endnu ikke uddannet lærer som mig, til selv at afprøve

nogle pædagogiske metoder, jeg måske ikke selv ville have opsøgt. Jeg har ikke haft meget undervisning i pædagogik, så derfor var jeg meget åben overfor at prøve nye metoder, som jeg ikke selv ville have overvejet at give mig i kast med.

Erfaringer med Teaching learning cycle

Mål med undervisningen: At give kursisterne en forståelse for datidens brug af epistler, samt at gøre dem i stand til skriftligt at kunne argumentere for og imod en holdning.

Jeg havde besluttet at kursisterne skulle læse Ludvig Holbergs 'Erasmus Montanus', men inden vi gik i gang, skulle de introduceres for den litterære periode, i dette tilfælde oplysningstiden, samt til forfatteren. Ludvig Holberg er en del af det kernestof, der står i bekendtgørelsen for dansk A på HF.

Som materiale havde jeg bl.a. fundet tre epistler, skrevet af Ludvig Holberg, som omhandlede lidt forskellige temaer og tanker fra oplysningstiden bl.a. for og imod indtagelsen af kaffe, the, alkohol og tobak, hvilket jeg mente nok skulle kunne engagere kursisterne på den ene eller anden måde. Kursisterne var blevet introduceret til oplysningstiden tidligere, men vi lavede en hurtig gennemgang på tavlen. Herefter fik de udleveret 3 epistler, som vi læste højt i fællesskab, og snakkede om. Sproget voldte meget besvær, så derfor gjorde vi det på meget pædagogisk vis med højtlesning. Efterfølgende snakkede vi om, hvad en epistel egentlig var – kursisterne bød selv ind med deres betragtninger.

Opsamlingen på 'epistel begrebsafklaring' blev som følgende: Et brev skrevet til ingen og alle på samme tid. Beregnet på udgivelse. Minder om vor tids læserbreve eller

kronikker.

Så skrev kursisterne og jeg i fællesskab en epistel via whiteboard. En kursist skrev, således at jeg ikke var bundet til tatstaturet og kunne gå rundt, og på den måde nemmere interagere med kursisterne.

Vi fandt i nogenlunde fællesskab på et emne, og da kursisterne havde lidt svært ved at komme i gang, bad jeg dem bruge et par minutter på at skrive én fordel og én ulempe ned i forbindelse med det valgte emne. Således sørgede jeg for, at alle havde et eller andet at byde ind med. Epistlen blev skrevet, og der kom mange bud og rettelser ind over selve skriveprocessen.

Dagen efter startede vi med at repetere formelle krav og indhold i en epistel. Herefter satte jeg deres epistel op på tavlen, og i fællesskab rettede vi i den og ændrede ord og sætninger, således den kom til at fremstå mere velskrevet, og mere som en epistel i sin stil. Herefter skulle de selv i gang med at skrive. Jeg gav dem nogle ideer til emner, men sagde også at de selv kunne finde på et emne, der havde deres interesse. De skrev, og efter ca. 1½ time, skulle de finde sammen med en eller flere, og så rette hinandens epistler. Dette gjorde de, og til slut skulle de sende dem til mig, som så kiggede dem igennem og gav feedback.

Fordi emnet var frit, blev det meget forskelligartede epistler jeg fik indleveret. Normalt har man ikke den "luksus" at emnet er helt frit, men i denne sammenhæng var det netop en mulighed, og da de ikke havde afleveret andet skriftligt arbejde på dette tidspunkt, synes jeg det var passende at vække deres interesse for det skriftlige, ved at give dem så frie hænder som muligt. Dette ses også i deres fremstilling af de forskellige emner, de har valgt. (fx børn og unges

internetvaner, dansk indvandrerpolitik og den nye hundelov - alle emner de har en holdning til)

Mine tanker omkring TLC: Jeg oplevede at kursisterne havde en god forståelse for, hvad der forventedes af dem i forbindelse med epistel-skrivningen. De vidste, at det var en form for argumenterende artikel, hvor det var deres egen personlige holdning, de skulle skrive. Det sværeste for dem, var at de skulle kunne argumentere mod deres egen holdning, men dette var mange af dem godt klar over, og det lykkedes for de fleste at se emnet fra et andet synspunkt end deres eget. Dette så jeg som et uforudset gode ved netop denne type skrivning - kursisterne er ikke vant til at blive udfordret på den måde.

Jeg synes faserne i TLC fungerede rigtig godt, da kursisterne fik en mulighed for at opbygge en forståelse for, hvad de skulle til at skrive, inden de selv skulle i gang med skriveprocessen. Ligeledes fungerede det godt, at jeg var til stede under skriveprocessen, da de på den måde nemt kunne få hjælp til de småting de havde undervejs. I gennemlæsningen af de afleverede opgaver, kunne jeg fornemme at de havde forstået det meste – lige fra formalia til indhold. Jeg har bestemt tænkt mig at bruge denne form for genrepædagogik igen. Jeg synes det gav kursisterne en rigtig god mulighed for at se, hvad denne specifikke genre indeholder, netop ved at de selv skulle forholde sig til den ved at skrive. Samtidig fik de træning i at skrive og formulere sig på en måde, der er passende - ikke kun indenfor denne specifikke genre.

Jeg kunne sagtens forestille mig at benytte TLC i forbindelse med andre emner indenfor danskfaget, da jeg synes det

giver kursisterne en mulighed for at se bagved teksterne, når de selv skal skrive indenfor genren.

Hvad synes kursisterne om TLC?

Følgende tager udgangspunkt i et interview med fire kursister fra det 1½ årige danskhold. Det er et afgrænset antal kursister der udtaler sig om TLC forløbet, så holdninger og meninger er ikke repræsentative for holdet, men kan anskues som fire mulige italesættelser af kursisters vurderinger af TLC. Deres mere generelle betragtninger over faglig skrivning, har motivation og engagement som fokus. Kursisterne siger samstemmende at det er: *'vigtigt at kunne bruge sig selv'*, hvilket refererer både til emnet og genren. *'Det er tungt at sætte sig op til at skrive, hvis du ikke kan sætte dig ind i det'*, siger én kursist, og påpeger derved at nærhed og relevans er forudsætninger for et engagement. Kursisterne er bevidste om at faglig skrivning ikke kun kan handle om nære emner og personlige interesser, men at der er en række faglige krav kursisterne skal leve op til, bl.a. en litteraturhistorisk kontekst: *'... det der historie skal jo med, men det kan være svært at sætte sig op til det.'* På mit spørgsmål om erfaringer med 'gode skriveoplevelser', går det 'selvvalgte emne' og de genremæssigt 'frie former' igen hos alle fire kursister. Dog netop pointeret som det der adskiller sig fra den traditionelle 'skoleskrivning'. Én af forudsætningerne ved faglig skrivning er netop en forståelse af, at denne foregår i en institutionelt defineret kontekst, hvor de skriftlige ressourcer ikke alene kan hentes fra 'dagligdagen', eller høstes i de personlige erfaringer, men skal findes i en fagligt defineret forståelse, hvorigennem kursisten skal positionere sig anerkendelsesværdigt i den skoleskriftlige kontekst.

På mit bredt formulerede spørgsmål om, hvad kursisterne synes om fællesskrivning og den tekstintensive gennemgang på holdet

(jeg nævner ikke begrebet TLC, da kursisterne ikke er bekendt med termen), svarer kursisterne følgende: *'Joo... både og ... jeg synes vi bruger meget tid på det. Jeg kan se ideen i det, men der går meget tid med det' og '...og ja... vi bruger lang tid på det, men det kommer også an på om folk holder deres kæft. Og om de hører efter og deltager.'* Tidsperspektivet synes således at spille en rolle, og også den forandrede klasserumspraksis hæfter kursisterne sig ved, da denne kræver et andet aktivitets – og deltagelsesniveau. Sammen med de ovennævnte forbehold, pointerer alle fire kursister at de ikke kunne have skrevet en epistel på samme måde derhjemme og at det er *'... meget rart at se hvordan man laver de der opgaver.'* Opsamlende er det især fælleskrivningen der vækker modstand; en kursist siger: *'Jeg synes det er pis. I stedet for bare at få forklaret det kort, så er der alt for mange meninger og forklaringer. Der kommer alt for mange sætninger.'* Udtalelsen er interessant af flere årsager. Dels er den udtryk for en direkte kritik, og dels peger den på en genkommende faglig konflikt hos kursisterne, når der opstår flere faglige muligheder, som man som kursist kan positionere sig i forhold til. Kritikken viser sig igennem interviewet især at rette sig imod den ukendte klasserumspraksis – fælleskrivningen – som ikke ligner *'rigtig undervisning'*. Langt de fleste kursister foretrækker umiddelbart *'lærer ved tavlen'* undervisningen, som er velkendt og dermed ikke udfordrer praksis eller interaktionen kursister og lærer imellem.

Alle fire kursister synes de fik et fagligt udbytte af kursist feedback, som de godt kunne tænke sig var en mere integreret og formaliseret del af undervisningen. Kursisterne foreslog også højt læsning af opgaver som en afrunding af skriftlige forløb: *'Man ved jo godt det ikke er 100% korrekt, det man har skrevet. Men så kan man lære af hinanden... andre kan få gavn af det du har skrevet.'* Sammen med denne og lignende forslag var der også mange refleksioner over, hvad andre kursister mon tænker om det man har skrevet, og om man kan risikere at blive ydmyget. Det

blev igen tydeligt, at skriftlige produkter oplevedes som en del af kursisternes identitet - og dokumentation for faglig viden. Hvis denne faglige viden kan kritiseres eller blotlægges som fagligt ikke-erkendelsesværdigt af andre kursister, oplever de pågældende kursister sig 'ydmyget', men påpeger også potentialet i at kvalificere deres skrivning i form af medkursist feedback under de rette vilkår. Det skriftlige synes således tæt forbundet med den personlige identitet og dermed sårbar overfor vurderinger. Kursisternes opsamlende kommentar om det intensive tekstarbejde og fællesskrivningen er at: '*... dem der har styr på faget og det skriftlige ikke behøver fællesskrivning, men at mange kan lære noget af det...*', hvilket ligger i forlængelse af de pædagogiske principper bag TLC, nemlig at ikke alle (men langt de fleste) har behov for fællesskrivning, men at alle kan deltage i skriveprocessen, og dermed forpligte sig i det faglige fællesskab.

Skriftlighed: Hvilke særlige udfordringer italesætter lærerne?

På baggrund af interviews med lærerne, vil jeg i det følgende kort diagnosticere de udfordringer lærerne italesætter i forhold til skriftlighed i fagene. Der vil være generelle udfordringer på tværs af fagene og niveauer, og der vil være fagspecifikke udfordringer. For overskuelighedens skyld samler jeg udfordringerne i punkter, hvor både det mere generelle og fagspecifikke beskrives. Det følgende skal tænkes som pejlemærker ift. de italesatte udfordringer. Der er flere og andre udfordringer i de fag der ikke er repræsenteret i udviklingsprojektet – og også i de deltagende fag. Beskrivelsen holdes oversigtspræget, da rationalet ikke er at uddybe alle problemstillinger og udfordringer, men netop at diagnosticere de skriftlige udfordringer, der også arbejdes med i udviklingsprojektet.

1. Det generelle: Kursisternes spredte faglige forudsætninger. Kursisterne på både avu og hf møder med meget

forskellige faglige forudsætninger, og er en meget uhomogen gruppe hvad angår faglige erfaringer og sociale kompetencer. Det stiller store krav til underviserne, men også til kursisterne indbyrdes. Det 'løbende optag' på avu accentuerer denne udfordring yderligere. For lærerne betyder det et mere intensivt arbejde med den faglige progression og et forstærket hensyntagen til kursisternes individuelle faglige kompetencer.

2. Det generelle: For både matematik og dansk på hf og avu er det iøjnefaldende, at der er problemer med kollektive beskeder. Lærerne siger samstemmende at det er vanskeligt at kommunikere beskeder kollektivt ud til holdet. Især på avu synes kursisters 'eksklusionsforståelse' at blokere for fælles beskeder: Mange kursister på avu definerer ikke sig selv som del af et 'lærende fællesskab', hvilket kan være én blandt flere grunde til at fælles beskeder ikke modtages.

2a. Ønsket om tid til kreative (dansk hf/avu) eller konkrete/praktiske (matematik) opgaver. Alle fire lærere italesætter tidspresset, der gør det vanskeligt at arbejde med mere kreative skriftlige opgaver, eller opgaver der knytter an til en mere konkret praksisbrug (fx arealberegning i gården i matematik etc.)

2b. Kursisternes behov for at konkretisere og spørge til praksisanvendelse: Lærerne nævner, at det kan være vanskeligt at argumentere for en faglig kontekst, når kursisterne vedholdende spørger til, hvad det faglige kan bruges til 'i virkeligheden'. En del kursister synes at have svært ved at definere sig i en skolekontekst, og prøver derfor at undersøge relevansen for det faglige i deres hverdagskontekst. Ikke alt fagligt kan og skal have hverdagsrelevans, hvilket nogle kursister opfatter som konfliktuelt i forhold til deres engagement i faget.

3. Det særfaglige for matematik, avu: Matematik er i høj grad et skriftligt fag qua de komplekse semiotiske ressourcer der definerer faget. Morten påpeger, at kursisterne har haft mange år til at tilegne sig fagets ressourcer på, så selve opgaveskrivningen og regning ikke volder problemer. Udfordringen er at gøre matematik forståeligt, gerne med mulighed for afprøvning i praksis også. De tekstbaserede opgaver volder også problemer, da sprogliggørelsen af fx abstrakte udregninger kræver gode produktive og receptive tekstkompetencer.
4. Det særfaglige for dansk, avu: Kursisterne motiveres bedst med frie og kreative opgaver, men tidspresset gør det vanskeligt at arbejde mere kreativt med skriftlighed. I forbindelse med ønsket om mere kreativ skrivning kunne man arbejde med at styrke kursistersnes faglige produktivitet. Kursisterne mener næsten samstemmende, at de '*ikke har fantasi*' og derfor ikke tror på at de kan arbejde mere kreativt og tekstproducerende. Der er således en dobbeltproblematik i dette. Kursistersnes faglige ressourcer er meget begrænsede, således at de faglige emner skal ekspliciteres og kontekstualiseres på et meget grundlæggende niveau, samtidig med at frie og kreative skriveopgaver kan genere en større skrivelyst og tekstproduktivitet. Det indebærer entydige og gentagende faglige ekspliciteringer, så kursisterne ikke udfordres for meget på det faglige.
5. Det særfaglige for dansk, hf: Kursistersnes faglige startkompetencer er relativt lave, men alligevel ikke udtryk for en homogenitet, hvilket sætter begrænsninger for ønsket om et udfoldet fagligt arbejde. Især de begrænsede

skriftsproglige ressourcer hos en del kursister kræver et intensivt arbejde. Progressionen må, pga. tidspresset på især de etårige hold, indarbejdes kontinuerligt og med relativt store krav til kursisterne. Arbejdet med skriftligheden er præget af det stærke genreperspektiv i faget, hvilket for nogle kursister kan være rammesættende, og for andre hæmmende.

Overordnet, og groft forenklet, synes udfordringerne at samle sig om to konfliktspor: Dels (nogle) kursisters begrænsede faglige kompetencer, specifik ift. faglig skrivning, og dels (nogle) kursisters begrænsede sociale ressourcer til at indgå aktivt og fagligt produktivt i et læringsmiljø. At udvikle og kvalificere kursisters skriftlige og faglige kompetencer er del af dette udviklingsprojekt. At arbejde med de sociale ressourcer indgår som delelement i projektets pædagogiske metode også, men er ikke det primære formål. Som nævnt under afsnittet *'Skrivehændelser i dansk på hf'*, oplever lærerne ofte en spænding imellem den responsive og den curriculum-interesserende lærerposition. Lærerne synes meget bevidste om kursisters uddannelsesformål, faglige og personlige behov, problemer m.m. og reagerer responsivt overfor kursisterne. Parallelt hermed befinder kursisterne sig i et læringsmiljø, der stiller forpligtende krav til både faglighed og aktiv deltagelse, som faciliteres, men også evalueres af lærerne. I Barton (Barton, 2007) påpeges det, at forholdet mellem menneskers livshistorie og deres engagement i et læringsmiljø kan være konfliktfyldt, men også i høj grad indeholde en dynamik. Konkret betyder det at kursisterne medbringer en stor variation af skoleinstitutions- og livserfaringer, som kan bidrage positivt til en læringsssammenhæng også. I udviklingsprojektet var det mere overordnede pædagogiske og faglige fokus at etablere en overgang mellem primærdiskursen – hverdagsproget og hverdagsskriftligheden – til sekundærdiskursen – skolens fagsprog og specifikke terminologi. Forskellene på de to diskurser synes særligt iøjnefaldende hos kursister på avu og

hf. At føre kursisterne fra primær- til sekundærdiskursen (Gee, 2008) er komplekst og udfordrende, og gøres ikke ved interventioner alene. Interventionerne er dog et kvalificerende pædagogisk og fagligt redskab i dette arbejde, som ved en fremtidig implementering på tværs af fagene kan facilitere denne proces betydeligt.

Hvilke holdninger til skriftlighed italesætter kursisterne?

I det følgende præsenteres kursisternes italesættelser af fagenes skriftlighed. Baggrunden for præsentationen, er fire fokusgruppe-interview med i alt 9 kursister. Ikke alle kursister mødte op til alle interview, og nogle kursister mødte jeg kun én gang. Kursisterne kom fra forskellige hold og forskellige niveauer, således at både hf og avu var repræsenteret i interviewene. Som supplerende iagttagelser inddrages også de enkeltinterview jeg gennemførte med kursister fra hf, og de mere uforpligtende samtaler jeg havde med kursister under mine observationer af undervisningen. Fokus for denne præsentation er kursisternes italesættelser af skriftlighed: Hvad siger kursisterne om skriftlighed, og hvordan positionerer kursisterne sig i forhold til den?

Den generelle holdning til faglig skrivning er, at motivationen for at skrive og målsætningen med at færdiggøre en opgave, afhænger af emnet for opgaven: *'Hvis emnet er bredt er det ok – så kan man selv vælge hvad man vil skrive om'*. Det synes hverken at være afhængigt af faget eller genren, om der er motivation for en opgave. En kursist siger: *'Jeg ved sgu ikke rigtigt om det er min bedste skriveoplevelse... jeg har aldrig rigtig lavet noget før jeg kom herhen... i engelsk skulle vi skrive om en Eminem sang – det var rigtig godt. Det var ikke så tørt... de fleste af os kendte sangen. Det var helt vildt fedt. Det er første gang det var godt at lave lektier.'* Ikke blot emnemæssig frihed, men også en personlig

interesse i et emne virker stærkt motiverende for det skriftlige arbejde. Andre motivationsfaktorer var emner, der havde en forbindelse til kursisters liv udenfor skolen, eller hvor erfaringer fra primærdiskursen var relevante. Kursisterne var klar over at ikke alle skriftlige opgaver kunne og skulle motiveres af personlig interesse, da faglige emner eller skriftlige genrer netop var skolefagligt orienteret. Kursisterne pointerede dog, at det var vanskeligere at komme i gang med den type opgaver. Den største bekymring i forbindelse med faglig skrivning synes at være grammatikken og de sproglige krav. Interessant var det i den forbindelse, at matematik ikke blev opfattet som et 'skriftligt fag', men som et 'opgaveregningfag'. Det synes at kursisterne havde internaliseret de skriftlige krav i matematik igennem årene i skolen i en sådan grad, at de forekom naturaliserede og identiske med faget. Den udvidede brug af semiotiske ressourcer (tegn, grafer, symboler etc.), opfattes ikke som 'skriftlighed' af kursisterne, men som matematiske kendetegn der identificerede faget.

Mine spørgsmål om, hvad skriftlighed i fagene kan bruges til, besvarede kursisterne næsten enslydende med at det fortrinsvis er for at *strukturere og lagre viden*, og dernæst for at udvikle kundskab igennem fx analytiske øvelser: *'Nok for at få ting til at hænge fast. Hvis man fx skal lave en analyse, så ved man hvordan man bygger op... den præcise rækkefølge. Man skriver for at øve sig, så man kan gøre det rigtigt'*. Kursisternes forståelse af formålet med faglig skrivning begrænser sig til det skriftlige som et videnstrukturerende princip, og en måde at fastholde og lagre faglig viden på. De skrivehændelser der fylder mest for kursister i fagene, er notater til undervisningen. Alle kursister tager notater, men i forskelligt omfang. Nogle tager notater i alle fag, andre kun i det fag, de synes er vanskeligst: *'Notatteknik – det gør også at man kan huske det. Og finde det igen. Man kan gense opgaven.. en dokumentation af det man har lavet'*. Nogle kursister er bevidste om at notater er omformninger, og dermed forståelige

'fortolkninger' af fagligt stof: *'Jeg tager altid notater. Vi får at vide at vi skal gøre det, så det gør jeg. Og jeg synes det er rart at have mine egne ord for det. Hvis jeg kigger i bogen kan jeg godt tænke, aj, hvad menes der, men mine egne notater har jeg styr på.'* Noter kan i denne optik forstås som vidensgenererende også, da stoffet tilpasses kursistens faglige forståelse og sproglige kompetencer.

Et andet emne der fylder meget i interviewet, er relationen til lærerne. Kursisterne siger at relationen til læreren er meget vigtig, både for deres holdning til faget og for deres faglige indsats. Behovet for at 'blive set' og anerkendt er generelt stort hos kursisterne og italesættes som *'at blive accepteret', 'at de gider lytter til en', 'at de ikke bare står ved tavlen, men laver afvekslende undervisning'* mm. Udover et ønske om lærernes anerkendelse af dem som 'personer', taler kursisterne også om at det er vigtigt at læreren finder ud af, hvordan *'vi lærer bedst'*. Der er således høje forventninger til lærerne, både i forhold til deres pædagogiske potentiale og deres sociabilitet, men netop også forventninger, kursisterne mener lærerne på VUC kan indfri. Den betydende relation mellem lærer og kursist ophæver i mange tilfælde kursisters modstand og blokeringer overfor fag, opdrag og faglige krav, og definerer i stort omfang kursisternes forhold til VUC som uddannelsesinstitution.

I forhold til kursisternes italesættelse af skriftlighed som fortrinsvis kundskabsstrukturerende og kundskabslagrende er det kommunikative aspekt ved faglig skrivning interessant. Når kursister forstår skrivning som vidensstrukturerende og videnslagrende, dvs. har en mere instrumentel opfattelse af det skriftliges funktion, er det kommunikative aspekt underprioriteret. Kursisterne synes at opfatte skoleskrivning som kommunikativt endimensionelt, idet kursisten skriver til den evaluerende lærer, uden at forholde sig relationelt til læseren/læreren: *'Hvis jeg skal skrive en artikel, kommer det an på hvad jeg skal skrive om... om man skal formulere*

sig pænt. Men ellers tænker jeg ikke over, hvem jeg skriver til... det er bare min lærer.' Her er det indforstået, at læreren ikke er 'nogen', dvs. læreren er den bekendte ubekendte, og kursisten skal ikke arbejde med sproget for at skabe en kommunikativ relation til læseren/læreren. På mit spørgsmål, om kursisterne tænker en ekspliciteret læser/lærer i deres skriftlige opgaver, svarer en kursist følgende: *'Jo, vi fik en artikel hvor vi skulle skrive til jævnaldrende hf-kursister. Men jeg tænker ikke så meget over hvem vi skriver til...'* Når kursisterne ikke medtænker læseren som en væsentlig medspiller i de skriftlige opdrag, vil det kommunikerende aspekt af de faglige opgaver være minimalt, hvilket i høj grad får betydning får de meningsskabende processer i opgaver – og dermed også indhold, form og henvendelsesressourcer. Netop sprogets funktionelle aspekt, og parallelt hermed de meget funktionelle opgavegenrer på både hf og avu, forankres i den sproglige organisering i den situationelle kontekst (hvorfor skal der skrives, hvad skal der skrives om og til hvem skrives der?), idet sproget skal fungere kommunikativt i den sociale interaktion. Hvis det kommunikative aspekt underprioriteres, risikerer opgaver at miste deres formål, da kursisterne tænker dem som 'skolske stiløvelser' uden reelt indhold. Læreren tænkes ikke som en reel kommunikationspartner, men som en vurderende instans: *'Altså, vi skriver kun til læreren og ikke til nogen læsere eller sådan...'* og til spørgsmålet om, hvad kursisterne mener læreren kigger efter, er svaret: *'Generelt at det er det grammatiske og at man skal vise hvor meget man har lært. Jeg skriver anderledes end jeg ellers ville have gjort, så læreren kan se at jeg har tænkt over det. Men mest grammatik, og andre ord jeg har lært... finde fremmedord.'* Det er således grammatikken og ordvalget, kursisterne er særlig opmærksomme på, hvilket synes oplagt, da en forståelse for og beherskelse af fagets særlige sprog er nødvendigt for at bevæge sig ind i skolens og fagets sekundærdiskurs. For at gøre denne bevægelse endnu mere attraktiv og meningsfuld, er et fokus på skriftlighedens kommunikative aspekt – på tværs af fagene –

oplagt, og i et fagligt og pædagogisk udviklingsperspektiv også ønskværdigt.

Opsamlende er det især to aspekter, der kræver opmærksomhed i forhold til kursisternes italesættelse af faglig skrivning: 1. Det underprioriterede kommunikative aspekt, og 2. den relativt lave grad af motivation til skriftligt arbejde i fagene. Problemet omkring skriftlighedens underprioriterede kommunikative funktion, er blevet behandlet ovenfor og også andre steder i rapporten. Den lave grad af motivation til skriftligt arbejde vil jeg dog kort rammesætte i indeværende sammenfatning. Relationen mellem fx kursisters motivation og skriftlighed i fagene er kompliceret, så i det følgende vil jeg blot opridse mulige årsager til den manglende motivation på baggrund af kursistinterviewene. Én væsentlig årsag synes at være de skriftlige opgavers kompleksitet. Kursisterne tænker i hele 'færdige opgaver', og har svært ved at forholde sig til processen med at skrive opgaverne, således at både proces og produkt bliver uoverskueligt for en del kursister. Effektive instruktioner med fokus på både proces og formål med produktet, synes at kunne afbøde problemet (Hidi & Boscolo, 2007). Kursisternes opmærksomhed i forhold til det skriftlige er især koncentreret om lærerens feedback i form af karakter og evt. kommentarer, hvilket kan skyldes at mange kursister ikke selv kan se fejl og svagheder i deres skriftlige produkter, og derfor har brug for feedback fra en 'erfaren skribent' : ...' *for an expert writer a difficulty is basically perceived as a problem to be solved, whereas a novice student sees a problem as an obstacle which makes a writing task "dangerous" and unattractive.*' (p. 3 (Hidi & Boscolo, 2007)). Et andet demotiverende aspekt er de skriftlige eksamensgenrers/opdrags rigiditet, hvor plads og tid til de mere ekspressive tekster, der giver rum til kursisters oplevelser og personlige interesser, er trang. Kursisterne opfatter i høj grad de skriftlige opdrag som retoriske øvelser, der især fungerer som lærerens evalueringsværktøj, og således ikke en kompetence der

skal 'læres fag med'. Skriftligheden opleves også fortrinsvis som en isoleret enhed i forhold til andre undervisningsaktiviteter, således at skriftligheden ofte beskrives som løsrevet fra den øvrige undervisningskontekst, og dermed opleves som en selvstændig disciplin i faget og ikke som integreret del af faget.

Lyst og motivation til at arbejde med skriftlige opdrag hang i høj grad sammen med emnet, udtrykte kursisterne samstemmende. At arbejde med skriftlighed, så skrivning også kan være en interessant aktivitet i sig selv, integreret som en faglig aktivitet, kunne være et perspektiv på det videre arbejde med skriftlighed. Hvordan det kan gribes an, vil jeg ridse op i næste og afsluttende del af rapporten.

Forslag til det fremadrettede arbejde med skriftlighed: Samskrivning, funktionel respons og skriverammer

Hvilke tiltag synes fremadrettet at kunne kvalificere faglig skrivning?

Det overordnede spørgsmål i forbindelse med en kvalificering af de skriftlige kompetencer er, hvordan underviserne kan bevæge kursisterne fra det sted de fagligt befinder sig inden uddannelsesstart, til det sted de fagligt har behov for at være for at kunne honorere kravene til uddannelsen. I den forbindelse peger indeværende undersøgelse af faglig skriftlighed på tre generelle fokuspunkter:

1. En prioritering af skriftlighedens kommunikative aspekt.
2. En høj grad af eksplicitering af forventningerne til, formålet med, og forklaringer af specifikt responsfokus for skriftligheden.
3. Et integreret arbejde med skriftlighed i den daglige undervisningspraksis.

Det kommunikative aspekt ved faglig skrivning synes nærmest

fraværende i kursisternes italesættelse af det skriftlige, og synes også delvis underprioriteret i en undervisningssammenhæng. Et af formålene med undervisning i skriftlighed er, at kursisterne lærer at verbalisere deres faglige ressourcer på skrift i en genre-/opgave-/aktivitetsform, der kommunikerer et eller flere formål. De formidlende og kommunikerende kompetencer er centrale på tværs af fagene, og afgørende for struktureringen af det faglige indhold - og motivationen for opgavebesvarelsen. Hvis opgavers, notaters, oplægs, præsentationers m.m. kommunikerende aspekt ikke ekspliciteres, kan formålet med det faglige arbejde nemt tabes af syne for kursisterne.

Opgavegenrer og skriftlige opdrag skal stilladseres, da kursisterne ofte ikke har forkundskaber, faglig viden eller metakognitive kompetencer til at gennemskue kravene til opgaverne. En stilladsering af opgaver kræver en eksplicitering af opgavens indhold, form og formål, og også et konkret arbejde med de forskellige skriveprocesser forbundet hermed. En undervisning i de skriftlige opdrags delelementer, med konkrete forslag til, hvordan opgaven kan besvares/arbejdes med, synes også nødvendigt. Også et intensivt arbejde med modeltekster med eksemplarisk værdi, der kan anskueliggøre en konkret udformning af en opgave, kan hjælpe kursisterne med det skriftlige arbejde.

For at udvide repertoiret af faglig skrivning som primært vidensstrukturerende/videnslagrende kan der med fordel arbejdes varieret med det skriftlige i den daglige undervisning med forskelligt formål, således at der tilgodeses både reflekterende, informerende, præsenterende mm. skriveøvelser, ud over den udforskende skrivning ('tænkeskrivning'). Skriftlighed vil således indgå som en integreret del af det faglige arbejde, og kursisterne vil have mulighed for at øge deres opmærksomhed på de forskellige skriveformåls potentialer, og motiveres til at skrive med andre formål end det fagligt evaluerende.

Perspektiver for det fremtidige arbejde med skriftlighed

I det følgende vil jeg præsentere tre konkrete forslag til det videre arbejde med faglig skrivning. Der vil dels være fokus på kursisters produktive tekstarbejde og dels på nye evalueringspraksisser. Det stilladserende tekstarbejde og genreinstruktionerne vil jeg ikke fremhæve yderligere i dette afsnit, da det tænkes som et kvalificerende udgangspunkt for skriftlighed i fagene generelt og er behandlet indgående i de forudgående afsnit.

Jeg vil i det følgende pege på tre perspektiver, der kan integreres som del af fagenes skriftpraktikker: *Samskrivning, funktionel respons og rammer for skrivning.*

Samskrivning

Ved samskrivning¹¹ forstås to eller flere kursisters samskrivning af en opgave eller dele af en opgave. Der er således tale om én tekst, men med flere forfattere. Samskrivning er ikke blot en hensigtsmæssig måde at motivere skrivning på, men indebærer også en ændret skrivepædagogik og klasserumskultur. Samskrivning er ikke et nyt fænomen indenfor skriveforskningen, men med udviklingen af nye it-muligheder (fx google docs) de sidste mange år, åbnes der for en ny forståelse af samskrivning, der indebærer muligheden for at arbejde yderligere med kursisters informationskompetencer også. Samskrivning er del af en kollaborative skrivepædagogik, hvor samarbejdsformer og skriveprocesser er i fokus, blandt andet med det formål at udvikle en fælles forståelse af fagsprog, skriftlige opgaver og den sociale kontekst for det faglige arbejde (Gynther, 2010).

¹¹ Følgende tager især udgangspunkt i materiale fra skrivesenteret.no: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/samskrivning/>

Hvordan samskrivning?

Som nævnt kan to eller flere kursister samarbejde om en tekst. Læreren skal facilitere processen ved dels at eksplicitereskriveformålet, genren, omfanget af samskrivningen og fokus for undervejs-respons og efterfølgende respons. Nogle kursister kan have brug for læreren som en skrive-støtte under dele af processen, andre kan nøjes med en med-kursist, så lærerrollen under samskrivningen er meget varieret. Samskrivningsopgaver kunne i de første faser være indledninger, dele af rapporter, argumentationsrækker m.m. I forhold til fx indledninger, får kursisterne ved samskrivning en bevidsthed om, hvilken introduktion der passer til hvilket skriveformål, dvs. en øget indsigt i både indhold og kommunikativ hensigt. I forhold til rapporter, vil samskrivningen øge bevidstheden om løsningsstrategier ved fx et matematisk problem og verbaliseringen af et matematisk symbolsprog, da samarbejdsformerne indebærer en forhandling og forklaring af de skriftlige forslag, kursisterne stiller. Da argumenterende tekster i varierende genrer er del af flere fags skriftlige kompetencer, er det oplagt at arbejde med først enkeltstående argumentationsrækker, og efterfølgende hele argumenterende tekster i samskrivning. I teksterne – og under samskrivningen – skal kursisterne argumentere for deres påstande, og forholde sig til det kommunikerende aspekt. Den vellykkede samskrivning øger kursisternes metakognitive kompetencer, især på det sproglige område. Ved samskrivning sker der en bevidst bearbejdning fra det mundtlige til det skriftlige, som af mange lærere er udpeget som et typisk problemområde for kursisterne.

Samskrivning er i høj grad en ændring af skriftpraktikkerne i faget: Skrivehændelserne og opdragene skal ekspliciteres, og det faglige rationale for opgaver skal fremhæves. Ved samskrivning som skrivepædagogisk værktøj, ændres en velkendt klasserumskultur, elevrolle og mere etablerede samarbejdsformer som fx gruppe-

arbejde. Det vil indebære modreaktioner fra kursisterne, hvilket Rebecca Moore Howard formulerer således:

Anticipate and prepare for student resistance to collaboration. In part because Western literary theory has, for the past century and more, so firmly endorsed a model of solitary authorship, some students have difficulty accepting collaborative writing assignments. They may be uncertain as to whether their classmates will accept them as co-authors, or they may have a much higher opinion of their own writing "ability" than their classmates have. Whatever the cause of their resistance, most of these students will nevertheless benefit from the collaborative assignment, if they are given to understand how prevalent collaboration is in workplace writing; how much their "individual" writing will benefit from having worked in a group and having seen firsthand how others articulate and solve writing problems; and how much more they can accomplish than if they were working alone. (p. 64 (Gary Tate, 2001))

Modreaktionerne vil således være udtryk for den udfordring kursisterne oplever i forandringsprocessen, og ikke nødvendigvis en reaktion på selve samskrivningen.

Funktionel respons

I en nordisk skolesammenhæng er traditionen for slutrettelser, eller produktevalueringer, en stærk tradition¹². Mange undersøgelser (Otnes, Hertzberg, Haugaløkken, & Evensen, 2009) peger dog på, at det i et læringsperspektiv er den mindst effektive responspraksis. Hvis lærerrespons skal være læringsrettet, skal den tilrettelægges pædagogisk som en form for vejledning, og ikke som 'korrekturlæsning' af kursistersnes produkter. I det følgende vil jeg

¹² I det følgende bruges respons og evaluering som synonyme begreber, selv om evaluering ofte forbindes med en vurdering af et afsluttet forløb.

præsentere en procesorienteret, funktionel skriverespons, der opfordrer til revidering og bearbejdning, mens skriveprocessen er i gang.

Lærernes og kursisternes magtposition er i udgangspunktet asymmetrisk; dette ulige forhold er på mange niveauer et vilkår, men kan delvis ophæves i en responsproces, hvor læreren ikke blot tjekker retter og tæller fejl, men ser efter kursistens mening med teksten – hvad var den intendede tekst, og hvad ville kursisten opnå med teksten? Traditionen er at lærerne bedømmer slutproduktet, altså den faktiske tekst, og ikke processen eller den faglige og kommunikative intention med den. Kronholm-Cederberg peger på en monologisk responskultur (Kronholm-Cederberg, 2009), hvor kursister ikke involveres i lærerens overvejelser, før responsen foreligger som karakter og slutkommentarer. Videre konkluderer Kronholm-Cederberg at responsen er instrumentel, hvis den er monologisk, og bemærker at i de undersøgelser hun har lavet over læreres respons, er 8 ud af 10 kommentarer negative og under 1 ud af 10 er positive. Desforuden påpeger hun, at mange skriftlige lærerkommentarer ikke forstås af eleverne og således ikke har noget læringsperspektiv.

Med disse lidt opløftende undersøgelser over evalueringspraksis på skolerne, vil den følgende præsentation af den *funktionelle respons*¹³ tage udgangspunkt i respons som stilladsering, der peger fremad og motiverer til bearbejdninger af tekst undervejs i skriveprocessen. Pædagogisk baserer denne form for respons sig på Vygotskijs 'nærmeste udviklingszone', hvor kursisten skal hjælpes til at videreudvikle sin skrivning i faget på baggrund af læreres respons. Denne tilgang ophæver også den monologiske responskultur (se ovenfor), da den kommentarbaserede (mundtligt

¹³ Især med baggrund i Aase og Kvithylds oversigtsartikel på skrivesenteret.no: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/funksjonell-respons/>

eller skriftligt) bearbejdning af udkast forstås som et fælles projekt for lærere og kursister (eller kursist og kursist), og hvor det netop er mere end én faglig deltager, der forholder sig til teksten (Igländ in (Otnes, et al., 2009)). Funktionel skriverrespons har som forudsætning for et vellykket responsarbejde, at både lærer og kursist har en fælles forståelse af formålet med teksten, dvs. en gensidig aftale om, hvad den skal kommunikere. Hvis respons skal have et læringsfremmende formål, synes tre faktorer væsentlige: Timing af responsen i forhold til skriveprocesserne, responsens form, og balancen mellem kritik og ros af kursistens tekst (Kvithyld, 2011). På den baggrund er der udviklet fem teser om 'funktionel respons':

1. *Respons undervejs i skriveprocessen*

Som nævnt synes respons at have mindst læringsfremmende effekt som slutevaluering, således at respons skal gives undervejs i skriveprocessen. Slutvurderinger er summative, og påvirker kun i ringe grad læreprocesser; responsen må komme, mens eleven er i læreprocessen – undervejs i skrivningen – og ikke som et resultat af en læreproces. Dette underbygges af talrige effektstudier af respons (Dysthe og Hertzberg i (Otnes, et al., 2009)), der viser at slutrespons på en konkret tekst kun i meget ringe grad kan overføres til nye tekster, da transferværdien på meget generelle udsagn (fx 'arbejd med din struktur') eller meget konkrete udsagn om den faktuelle tekst (fx 'argumentet om xx skal underbygges med belæg') er meget lille. Interessant er det, at det ikke synes afgørende om responsen gives af læreren eller af en medkursist¹⁴ (Topping, 2003), hvis der arbejdes systematisk med

¹⁴ Hoel og Hertzberg forholder sig dog kritisk til dette, da de mener at der skal skelnes mellem den umiddelbare effekt af meget konkret elevrespons, og så opbygning af tekstkompetence på sigt - og at det hos Topping drejer sig om uddannelse på High School og universitetsniveau.

responsgrupper, og der gives anvisninger på struktur og retningslinjer for responsen. Andre studier viser, at en kombination af lærer- og kursistrespons synes at have størst effekt. Ved at kunne bearbejde egne tekster på baggrund af respons, lærer kursisten at forholde sig til sin egen skriveproces, hvilket synes at have et klart læringsfremmende perspektiv.

2. *Selektiv respons*

Læreren er den kvalificerede læser, der kan diagnosticere elevteksten på flere niveauer, fra disposition, tematiske bindinger, layout/form til grammatik etc. Vigtigt er det at fokusere på ét element (evt. to), og ikke rette og give respons på alle niveauer eller alle tekstlige elementer. Hvilket element der skal være fokus på, kan afgøres i forhold til opgavetype, arbejdet med faglige kompetencer, eller individuelt for hver kursist. Når kursister fx laver fejl i argumentationen i opgaver, kan det være at det er et område der er 'på vej' (Hertzberg, 1994) og derfor afprøves mere intensivt og med mulighed for fejl for at kunne mestre det. Der er det oplagt at sætte ind med respons. Tilbage meldingen må tilpasses skriverens udviklingsniveau (jf. Vygotskij og nærmeste udviklingszone), og normerne for det faglige niveau. Netop sidstnævnte forventninger til fagligt niveau skal synliggøres igennem den selektive respons.

3. *Respons skal være dialogisk*

Da skrivekompetencer er komplekse, må respons være dialogisk i sin form. Læreren ser den materialiserede form af elevens/kursistens skrivekompetence, den faktiske tekst, og kan via en spørgende form ('Hvad vil du opnå med teksten?', 'Hvad synes du fungerer godt?' etc.) dels give skribenten indsigt i teksten, og forstå skribentens intention med teksten. Responsen kan være mundtligt eller skriftligt, hvor kursisten kan selvevaluere på fx hensigten med teksten. I det dialogiske princip ligger også viljen til

en forhandling om formålet med teksten, da der er forskellige måder at nå frem til dette formål på (med behørigt hensyn til de faglige krav og genrekrav). Dialogen skal give kursisten mulighed for at forstå forskellen på den intenderede tekst, og den tekst der foreligger som et slutresultat, for kunne realisere hensigterne med teksten.

4. *Respons skal motivere revidering*

Udgangspunktet er, at alle tekster kan revideres og forbedres. Dette punkt gælder således mere den 'holdningsbearbejdende' relation mellem lærere og kursister og kursistens faglige selvopfattelse, end det konkrete responsarbejde. Mange studier viser, at motivationen til at bruge respons konstruktivt forsvinder, hvis responsen udelukkende opfattes som kritisk vurderende (Kvithyld, 2011). Der skal skabes en forståelse hos kursisten for at alle tekster kan forbedres, og at skrivning er en udviklingsproces, hvilket motiveres af en konstruktiv respons. Også forskellen på summativ og formativ respons er oplagt at eksplicite. Summativ respons gives på den færdige tekst efter et aftalt fokus, hvorimod formativ respons gives undervejs i skriveprocessen, og peger på tekstens udviklingspotentiale. Ofte blandes de to former i slutevalueringen, hvor kommentarerne peger på det formative (fx 'husk at skrive en konklusion næste gang'), og karakteren på det summative. Som nævnt før, er transferværdien i kommentarer til færdige opgaver meget lille, så læringseffekten ved denne kombination synes ikke overbevisende. For at fastholde kursisten i skriveprocessen og motivere til bearbejdning af teksten, må der også peges på kvalitetstræk i det foreløbige udkast, så revidering af de mere problematiske områder kan afgrænses.

5. *Respons skal være forståelig og læringsfremmende*

Med udgangspunkt i flere studier, der viser at mange elever ikke forstår den skriftlige respons de får (Kronholm-Cederberg, 2009),

må præmissen for responsen være at den er skrevet/talt, så kursisten forstår den, og kan gå i dialog med responsen. Den manglende forståelse af lærerens respons kan både omhandle et meget konkret niveau, hvor kursisten ikke kan læse lærerens håndskrift, eller et mere komplekst område, hvor kursisten forstår sin tekst som intentionel, og derfor ikke forstår lærerens respons på den faktiske tekst. Kursisten har således en egen forståelse af teksten, og har ikke faglige ressourcer til at se kritisk på den faktiske tekst, hvorved lærerens kommentarer afvises, eller blot resigneret tages til efterretning.

In school, on the other hand, negative evaluations are a feature of most activities, even if we aren't aware of them as such. (...) Similarly, short-answer questions and maths problems are daily activities that are assessed as correct or incorrect. The assumption is that students will learn from their mistakes and do better in the next activity. Students who gets most of their questions and maths problems correct may benefit from this practice; but students who get more incorrect may have struggle answer the questions in the first place and may struggle even more to comprehend why they are marked wrong. (p. 7 i (J. R. M. a. D. Rose, 2010))

Marginkommentarer, som typisk er respons på konkrete og tekstnære iagttagelser, synes nemmere at forstå for kursisten end slutkommentarer, der er mere abstrakte og forholder sig til de mere globale tekstlige lag (formål, strukturering, argumentation etc.)(Kvithyld, 2011). Den individuelle respons kan med fordel knyttes til en klasserumspraksis, hvor der foregår samtaler om elevtekster og responsen: Hvilken indledning var god, hvilken argumentationsform overbeviste, hvilke formuleringer var klare etc.

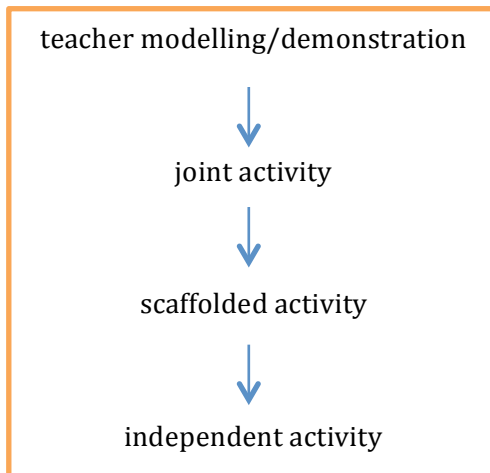
Opsummerende viser skriveforskningen, at et arbejde med revisionskompetencer (kursist/kursist og lærere/kursist) er underprioriteret (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010) og at en styrkelse af responskulturen potentielt er udviklende for de faglige skrivekompetencer. Responsen skal udvikle viden om skrive- og revisionsprocesser fremadrettet, og det synes at kræve en aktiv instruktion i at give og modtage respons undervejs i processen.

Rammer for skrivning

At give rammer for skrivning, handler om at arbejde med eksempeltekster, at modellere skriveprocesser, og at anvende 'skriverammer'¹⁵. Jeg starter med sidstnævnte først: En skrive-ramme består af et 'stillads', indeholdende et omrids eller en skitse over en genres struktur, forskellige skrivehandlinger og mulige startformuleringer for disse. Rammen giver kursisten mulighed for at koncentrere sig om at kommunikere indholdet til en læser, uden at gå 'tabt' i formen eller i forsøget på at ramme opgavens formelle genrekrav¹⁶. Pædagogisk lægger skriverammer op til en Vygotskiansk forståelse af læring i forhold til en 'nærmeste udviklingszone'. Nogle kursister vil have brug for udfoldede skriverammer, andre vil slet ikke have behov for skriverammer. Rammerne fungerer bedst tidligt i undervisningsforløbet, og ved introduktionen til nye skriftlige genrer – og altid i en meningsfuld kontekst, dvs. aldrig som kontekstløse kopiark. Rammerne fungerer som en del af et undervisningskoncept, der bygger på ideen om modeltekster, fælles skrivning og individuel opgaveskrivning. Lewis and Wray gengiver modellen således:

¹⁵ Følgende baserer sig især på Maureen Lewis & David Wrays udvikling af konceptet om 'skriverammer': <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wie/research-new/teachingandlearning/publications/writingframes.pdf>

¹⁶ Se fx skrivesenteret.no for skriveramme-eksempler eller i Lewis & Wray linket.



Modellens udgangspunkt er, at elever lærer i samarbejde med en 'ekspert', typisk læreren, der gradvist, i overensstemmelse med ressource- og kompetenceudviklingen, trækker sig tilbage og overlader ansvaret for opgaven til eleverne. Skriverammerne fungerer som en 'scaffold activity' og i forlængelse af lærerens og kursisternes aktiviteter. Både 'teacher modelling' og 'joint activity' er nærmere defineret i 'Teaching learning Cycle' i de foregående kapitler.

Formålet er at give kursister gode eksempeltekster der kan fungere som skrivemodeller, hvorudfra tekstopbygning og typiske genrekendetegn kan diskuteres. Også en synliggørelse af skriveprocessen stilladserer kursisternes skrivekompetencer, og gør skrivearbejdet lettere tilgængeligt, da det kan opdeles i mindre enheder.

Væsentligt er det også i forbindelse med skriverammer – som med al anden skrivning – at etablere et eksplicit formål med skrive-

arbejdet, hvor den intentionelle (tænkte) læser indskrives som en del af det kommunikative arbejde. Et eksplicit formål med skrivearbejdet er ikke blot stærkt motiverende, men også retningsgivende for indhold og form.

I forhold til 'teacher modelling', skal modelleringsfasen give kendskab til fagenes genrer og tekstarter. Læreren skal ekspliciterer typiske kendetegn ved genrerne, da de fleste kursister vil have brug for en konkretisering af, hvordan genrer kan realiseres. Ekspliciteringen kan indeholde tekststruktur, sproglige karakteristika, tematiske koblinger, faglige begreber etc. i en klassesamtale. Det er vigtigt at huske, at modeltekster skal være didaktisk gode eksempler og ikke rigide skabeloner, så der er mulighed for en individuel tilpasning i forhold til genren. Modellering er også samskrivning – fx fællesskrivning af en indledning til en tekst, en argumentationsrække, matematisk problemstilling mm.

Opsamlende er det vigtigt at nævne, at ikke alle kursister vil have brug for skriverammer, og at skriverammer blot fungerer som én enhed ud af de mange og varierede skriveoplevelser, lærerne tilbyder kursisterne. Skriverammer skal altid indgå i hele undervisningskonceptet - og dermed kontekstualiseret – og kun, hvis der er et ekspliciteret formål med skriveopgaven. Når man bruger skriverammer i undervisningen, kan man med fordel opfordre kursister til at slette, udfolde eller tilføje elementer i rammen, og samarbejde om nye skriverammer.

Afrunding

Undersøgelser af skriftlighed og skriftlige kompetencer, og forskning i skriftlighed (Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005) (Smidt, 2011), viser med al tydelighed at der ikke findes nemme løsninger på at kvalificere skriftlighed. Fundamentalt synes det dog, at de skriftlige kompetencer er 'learned' og ikke 'taught'

(Hyland, 2009), og at lærerens bedste metode er fleksibilitet og stilladsering på baggrund af kendskab til den gruppe af kursister der skal undervises. Kursisterne på VUC er, som nævnt før, en meget heterogen gruppe mennesker med meget forskellig social, uddannelses-, etnisk, aldersmæssig mm. baggrund. Sagt med Ivanič (Barton, 2007) er der altid fire interrelaterede aspekter på spil, som reflekterer kompleksiteten mellem læring og liv hos voksne kursister: Deres livshistorie, deres indeværende identitet, deres livsomstændigheder og den fremtid de forestiller sig. Disse fire aspekter har afgørende indflydelse på deres engagement i uddannelsen, og motivationen til at gennemføre denne. Alle kursister bringer deres specifikke livshistorie med sig ind i undervisningen. Deres indeværende identitet består af en klynge af sociale, psykologiske, affektive og relationelle karakteristika, og deres livsomstændigheder afgør, hvilke muligheder og begrænsninger de møder og ikke i alle tilfælde er herre over. Deres forestilling om fremtiden vil være farvet af de tre førnævnte aspekter, og påvirke deres engagement i uddannelsen: Forestiller de sig mange mulige fremtider, udvides forestillinger om fremtiden sig i løbet af deres uddannelse på VUC, eller er fremtidsvisionerne i forvejen meget begrænsede? Alt dette spiller med i undervisningen, og især i forhold til skriftlighed, viser interview og samtaler med kursister at både livshistorien og identitetsaspektet har en væsentlig indflydelse på deres tilgang til det skriftlige arbejde, der ganske ofte bliver forbundet med negative erfaringer fra tidligere undervisningssammenhæng. Læring og arbejdet med skriftlighed indgår således i langt mere komplekse processer end det individuelle og kognitive; den sociale interaktion i klasserummet og på VUC er blot én af de mange faktorer, der har betydning for læreprocessen. Kursisternes egen kontekst, altså de fire ovennævnte aspekter, har sammen med den sociale interaktion afgørende indflydelse på læringsituationen, hvilket lærerne synes meget bevidste om og tænker ind i deres pædagogiske praksis.

I forhold til kursisten er elementer som faglige kompetencer, viden om emnet, sproglig kunnen og tidligere erfaringer væsentlige. Også de kognitive og motivationelle faktorer er centrale, i kombination med en stilladseret viden om de skriveprocesser, der fører til en færdig tekst. De skriftlige opdrag der arbejdes med, skal have et ekspliciteret formål med angivelse af krav og forventninger. For at udvikle flere skriftlige kompetencer og arbejde med flere skrivehandlinger, bør der arbejdes med flere og varierede opgaver, der modelleres og ekspliciteres, med særlig opmærksomhed på at udvikle den sproglige og retoriske bevidsthed. Også den formative feedback under skriveprocessen er vigtig i denne sammenhæng. Et forstærket fokus på det kommunikative aspekt er blevet påpeget flere steder; det involverer en viden om henvendelsesressourcer til et specifikt fagligt fællesskab, til en ekspliciteret læser/lærer, og kendskab til hensigtsmæssige niveauer af engagement i teksten, afhængig af genre.

Alt dette synes at være et 'best-case' scenarie på den pædagogiske ønskeliste over faglig skrivning. Virkeligheden i klasserummet nødvendiggør ofte andre tilgange til faglig skrivning. Men selv om de ovennævnte elementer ikke altid kan appliceres i alle skrivekontekster, er det hensigtsmæssigt at tilstræbe en implementering af elementerne hvor det er muligt, og tænke skriftligheden som en social og interaktiv proces, der skal forøge kursisters interesse i og motivation for faglig skrivning, og ikke blot lære dem den tekniske færdighed 'at skrive'.

Litteraturliste

- Bachtin, M. M. D., Emerson, C., & Holquist, M. (1986). *Speech genres and other late essays translated by Vern W. McGee*, University of Texas Press Slavic series (pp. xxiii, 177 s.). Austin, Tex.: University of Texas Press.
- Barton, D. (2007). *Literacy, lives and learning*. London: Routledge.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (Eds.). (2005). *Ungdommers Skrivekompetanse*, Bind 2. Oslo: Universitetsforlaget.
- Boeriis, M. A., Thomas Hestbæk . (Ed.). (2012). *Nordisk Socialesemiotik : pædagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Christie, F., & Martin, J. R. (1997). *Genre and institutions*. New York: Cassell.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære : skriving i høyere utdanning* (2. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Engeström, Y. (2011). *From design experiments to formative interventions*. *Theory & Psychology*, 21(5), 598–628.
- Gary Tate, A. R., Kurt Schick (2001). *A Guide to Composition Pedagogies*. New York: Oxford University Press.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies : Ideology in discourses* (3rd. ed. ed.). New York: Routledge.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3. ed.). London: Hodder Education.
- Halliday, M. A. K., & Webster, J. (2009). *Language and education* (Reprinted ed.). London: Continuum.
- Hertzberg, F. (1994). *Lærerrespons*. *Norsk læreren*, 1, 20-24.

-
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2007). *Writing and motivation* (1st ed.). Amsterdam ; Boston: Elsevier.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and researching writing* (2. ed.). Harlow: Longman.
- Ivanič, R. (1997). *Writing and identity*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ivanič, R. (2004). *Discourses of Writing and Learning to Write*. Language and Education, 18(3), 220-245.
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. København: Hans Reitzels Forl.
- Karlsson, A.-M., *Språkrådet, & Skriftbruk i arbetslivet* (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället : ett etnografiskt perspektiv på skriftenvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Språkrådet : Norstedts akademiska förlag.
- Krogh, E., & Hobel, P. (2012). "Årets bedste opgave": en analyse af en elevtekst i dens kontekst. In S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Eds.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik : gymnasisisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo: Åbo akademis förl.
- Kvithyld, T. A., Arne Johannes (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. Tidsskriftet *Viden om Læsning*, 9, 10-16.
- Martin, J. R. (1998). *Linguistics and the Consumer: The Practice of Theory*. *Linguistics and Education*, 9(4), 411-448.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse meaning beyond the clause* (2. ed.). London: Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations*. London: Equinox.
- Matre, S., Solheim, R., & Sjøhelle, D. K. (2012). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlag.

- McIntyre, A. (2008). *Participatory action research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Olsen, H. (2002). *Kvalitative kvaler. Kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelser*: Akademisk Forlag.
- Otnes, H., Hertzberg, F., Haugaløkken, O. K., & Evensen, L. S. (2009). *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforl.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The Sage handbook of action research : participative inquiry and practice* (2nd ed.). London ; Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.
- Rose, D. (2005). *Democratising the classroom: a literacy pedagogy for the new generation*. *Journal of Education*, 37.
- Rose, D. (2007). *Reading Genre: a new wave of analysis*. *Linguistics and the Human Sciences*, 2(1), 185-204.
- Rose, J. R. M. a. D. (2010). *Learning to Write/Reading to Learn: Scaffolding Democracy in Literacy Classrooms*: Equinox.
- Rothery, J. (1994). *Exploring Literacy in School English (Write it Right Resources for Literacy and Learning)*.
- Smidt, J., Solheim, R., Aasen, A.J. (Ed.). (2011). *Ti teser om skrivning i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge Cambridgeshire ; New York: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies : critical approaches to literacy in development, ethnography, and education*. London ; New York: Longman.
- Street, B. V. (2001). *Literacy and development : ethnographic perspectives*. London ; New York: Routledge.
- Thygesen, R. (2006). *Weel of Writing Competencies*.
- Topping, K. (2003). *Self and peer assesment in school and university: Reliability, validity and utility*. In D. Segers, Cascallar (Ed.), *New Modes of Assesments: In Search of Qualities and Standards* (pp. 55-87). London: Kluwer Academic Publishers.

Bilag 1

Observationsguide:

1. Dato, tidspunkt, anvendt undervisningstid
2. Fag, sted, hvem deltager (forkortelser som l – lærer og k – kursist), og graden af homogenitet (alder, etnicitet, køn)
3. Hvad sker der, hvor sker det, hvordan, med hvad (ift. skriftlighed)
4. Hvilke skrivehandlinger kan registreres, hvilke opdrag, hvilken reaktion fra kursister?
5. Opsummering og tolkning, sekvensering, specielle forhold etc. (tolkning på baggrund af teo./met.)

Bilag 2

Matematik : Syv lærings- og aktivitetstyper

I matematikfaget synes det ikke umiddelbart hensigtsmæssigt at arbejde med et genrebegreb, da de skriftlige genrer forekommer mere begrænset i antal og variationsformer, og det skriftlige arbejde er relativt fast og genkommende. Derfor foreslår jeg begrebet 'aktivitetstyper' som mere relevant. Begrebet er ikke opfundet af mig, men henviser til et relativt nyt læringskoncept fra USA, der især er udviklet inden for naturfag/naturvidenskabelige fag – med baggrund i de mange nye it-muligheder og multimodale fremstillingsformer.

Og her kun ganske kort om baggrunden: Aktivitets-læringstyper blev udviklet med baggrund i TPACK, som står for Technological Pedagogical Content Knowledge. Ideen var at integrere de nye teknologiske muligheder langt mere i undervisningen, hvorfor 'aktivitetsbegrebet' blev centralt.

I mit forslag nedtones det teknologiske aspekt, dels for at undgå for mange nye parametre, og for at undgå forvirring hos kursisterne over at skulle bruge it på et mere avanceret niveau.

I matematik findes der – ifølge metoden – syv aktivitetstyper:

1. 'Overvejsels'aktivitet (Consider activity type)
2. 'Praksis'aktivitet (Practice activity types)
3. 'Fortolknings'aktivitet (Interpret activity type)
4. 'Produktions'aktivitet (Produce activity type)

5. 'Anvendelses'aktivitet (Apply activity type)
6. 'Evaluerings'aktivitet (Evaluate activity type)
7. 'Nyskabelses'aktivitet (Create activity type)

Alle syv former findes ifølge forlægget i forskellige grad og med forskellige accentuering i faget.

Nærmere drejer den første aktivitetsform – 'overvejelse' – sig om at præsentere fundamental viden om fagets indhold: A. Lærer demonstrerer matematisk viden ved tavlen, smartboard etc. B. Diskussion af et koncept, begreb, C. undersøgelse af koncept, begreb og D. forstå og definere begreber eller matematiske koncepter.

Den anden aktivitetsform – 'praksis' – går ud på at praktisere og internalisere matematisk viden ved at: A. lave beregninger, B. træne og øve, C. løse et spil i spilorienterede øvelser (puslespil fx)

I den tredje aktivitetsform – 'fortolkning' – arbejdes der med mere abstrakte begreber og koncepter, hvor meningen uddrages og forklares. Det kan gøres via følgende aktiviteter: A. Kom med et kvalificeret bud, B. at udvikle et argument, hvor kursister fx udvikler et matematisk argument for begrebet/konceptet, C. kategoriser – at indplacere det 'nye' i forhold til det kendte, D. vurdere/taksere den matematiske værdi af det 'nye' i forhold til andre matematiske områder.

Den fjerde aktivitetsform – 'produktion' – indeholder selvproduceret matematisk arbejde i form af: A. Præsentation – demonstration af et emne, B. fremstil en tekst – en aflevering, en rapport etc., C. beskriv et objekt eller begreb matematisk, hvor kursister skal forklare et objekt eller begreb/koncept ud fra matematisk sprogbrug og forklaring. D. producer en

repræsentation, fx en grafisk fremstilling, diagram, model etc. E. at udvikle et problem – her udarbejder kursister et matematisk problem, der er illustrativt ift. et koncept, begreb, emne etc.

Femte aktivitetsform – 'anvendelse' – tænkes i et autentisk perspektiv, eller som en mulig og tænkt forbindelse til det 'virkelige liv'. Her kan aktivitetsformerne være følgende: A. Vælg en strategi, som går ud på at kursister skal overveje og vælge et matematisk koncept/emne/begreb i forhold til en specifik (virkelig) kontekst – eller til en konkret anvendelse. B. gå ud på at lave en test, hvor der bruges matematisk viden til udføre eller udvikle en test (gerne netbaseret/it), og C. anvend direkte, hvor kursister applicerer en matematisk ligning/begreb etc. i det virkelige liv.

Den sjette aktivitetsform – 'evaluere' – handler om at evaluere andres eller eget arbejde, eller evaluere matematiske temaer/begreber. Her kræves der mere metaviden om matematiske begreber eller processer. Det kan gøres ved A. at sammenligne eller kontrastere – hvilke matematiske strategier eller begreber er passende? B. Test et resultat – kursister tester resultater og undersøger om udregninger fx giver mening. C. Test en formodning – test en foreløbig hypotese/formodning og giv feedback på den.

Den sidste aktivitetstype – 'kreativ/innovativ/opfindsom' – indeholder kreative elementer fra og i faget – matematik som innovativ, inspirerende, fantasifuld. At aktivere dette kan gøres på flere måder, fx ved A. undervise en lektion/del af en lektion, hvor kursister udvikler og gennemfører dele af en time (valg af en matematisk problemstilling, begreb etc.). B. Udarbejde en plan, hvori kursisten systematisk planlægger en forklaring, beskrivelse etc. af et matematisk problem. C. Fremstille et produkt – forestil og beskriv en opfindelse, et produkt etc. D. Fremstille en matematisk proces som andre kan bruge, teste, gentage etc.

Alle de syv nævnte aktivitetsformer skal fortrinsvis tænkes som kursisters aktivitet, med undtagelse af den første, hvor læreren spille en central rolle (demonstrere, lede en diskussion osv.). Flere oplysninger kan findes på følgende links:

<http://activitytypes.wmwikis.net/file/view/MathLearningATs-Feb09.pdf>

Litteraturhenviing : Mishra & Koehler, 2006:

<http://modallearners.wikis.birmingham.k12.mi.us/file/view/mishra-koehler-tcr2006.pdf> .