

SKRIVEDIDAKTIK PÅ MELLEMTRINNET

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

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

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

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

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

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

Projektets metodiske design

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Forskning om at skrive for at lære i fag

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

Foreløbige fund

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Skrivning i fag

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Interventionsforløb

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



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

Indtil nu har vi arbejdet med følgende interventioner:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Litteratur

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

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

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

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

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

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

of distributed expertise". International Journal of Educational Research.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

