



At gøre det svære konkret

- mini-modeller som stilladsering og respons på afsnits- og sætningsniveau

PETER HELLER LÜTZEN, FAGLIG KONSULENT,
NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

I udviklingsprojektet ”Styrket skriftlighed på hf” arbejder vi med en række skrivepædagogiske tiltag, som skal gøre det nemmere for lærere at vise deres kursister, hvordan man skriver gode tekster. Vi kan af observationer og interviews se, at lærere er gode til at fortælle deres kursister, hvad de skal gøre, men ikke altid så gode til at vise det. Vi ved både fra forskning og fra interviews med dette projekts deltagere, at hf-kursister efterspørger en mere indgribende og demonstrerende skrivepædagogik, hvor lærerne er aktivt involverede i skriveprocessen – også på afsnits- og sætningsniveau. Denne artikel præsenterer et af de værktøjer, som vi er gang med at udvikle – ’mini-modellen’, som er en model for, hvordan delelementer i opgaver kan se ud. Vi skal se en række eksempler på mini-modeller i forskellige fag, men indleder med at give ordet til en af hf-kursisterne.

”Jeg synes også, at lærerne kunne indgribe lidt, begynde måske at demonstrere tingene på en måde.”

”God hjælp fra lærerne... råd og feedback undervejs. Når man skriver, faktisk.” Det svarer en hf-kursist på spørgsmålet om, hvad der kendetegner en god skriveopgave. Han siger også: ”Jeg ved ikke lige rigtig, hvordan jeg skal få sat tingene sammen, jeg ved ikke, hvordan de vil have det.” [...] ”jeg synes også, at lærerne kunne indgribe lidt, begynde

måske at demonstrere tingene på en måde: Det er sådan og sådan, det skal være, og hvis du gør sådan her, er det bedre” og sådan nogle ting. Bogstaveligt talt sådan vise det, ja – på skrift, fordi så kan man jo selv se, hvordan det skal være, i forhold til at jeg får nogle billeder i mit hoved, som siger noget, og så læreren har et helt andet billede i hovedet om, hvordan tingene skal være.”

I udviklingsprojektet ”Styrket skriftlighed på hf” har vi interviewet en række hf-kursister om deres erfaringer med skoleskrivning (se Bonnie Vittrupps artikel i dette nummer af *Viden om Literacy*). For at gøre det nemmere at ”indgribe lidt” og ”demonstrere tingene” udvikler vi i samarbejde med grupper af hf-lærere en række didaktiske redskaber, hvoraf et skal omtales her. ’Mini-modeller’ har vi kaldt det. Det er, som navnet siger, en modeltekst i miniformat, som viser, hvordan delelementer af skoleopgaver kan bygges op.

Et sprogligt spadestik dybere

Vi har i projektet konstateret, at lærere i de fleste fag er gode til at opstille kriterier for opgaver og også gode til at uddele skemaer og huskelister for ting, som skribenten skal være opmærksom på på hele opgavens niveau. Men der er også en tendens til, at såvel skriveordre som respons bliver meget global og ikke konkret og anvisende. For kursisterne er fagenes tekstnormer omgærdet af stor mystik, og dem, vi har interviewet, udtrykker stort behov for konkrete eksempler på, hvordan opgaver og delelementer kan se ud.

Vores kursister bekræfter dermed pointer, som vi kender fra flere store skriveforskningsprojekter. Annette Lykknes og Jon Smidt anfører i et studie af skrivning i naturfag i udskoling og ungdomsuddannelse i Norge, at "[e]llevne havde, så vidt vi kunne forstå, fåt lite eller ingen eksplisitt og konkret hjelp til a finne fram til en naturfaglig uttrykksmåte på setningsnivå" (Lykknes & Smidt, 2010, s. 189-190), ligesom Peter Hobel i en omtale af et kursistinterview fra en dansk hf-institution skriver, at kursisten "er glad for rosen fra religionslæreren, men tilføjer, at hun hellere ville have haft en kommentar til, hvordan hun kunne gøre det bedre" (Hobel, 2015, s. 151, se også Piekut & Hobel, 2016, s. 220). I en større sammenhæng har Steve Graham og Dolores Perrin i et metastudie peget på målrettet arbejde med skrivning af komplekse sætninger som en effektiv læringsstrategi for skriveudvikling af "adolescents" (Graham & Perrin, 2007).

Såvel i forskning som i praksis ser vi altså et behov for at 'grave et sprogligt spadestik dybere' og udvikle modeller for, hvordan man kan nedbryde fagenes ofte komplekse opgaveformater i overskuelige enheder og samtidig give vejledning og respons på afsnits- og sætningsniveau. Vi er derfor i gang med at udvikle en række 'mini-modeller' for delelementer i nogle af de store skrivefags typiske opgaveformater, så kursisterne konkret kan se, hvordan fx en introduktion, en analyse, en diskussion eller en opsummering i et specifikt fag kan se ud.

lagttagelser i fagene

For at gøre mini-modellerne så realistiske som muligt har vi studeret en række vellykkede opgaver i fagene. Det drejer sig om eksamensopgaver i dansk og den såkaldte "større skriftlig opgave", SSO, som er en selvstændig opgave på ca. 15 sider i et eller flere fag, samt den internt bedømte historieopgave, som er obligatorisk på den toårige hf, og som fra 2017 laves i samarbejde med dansk.

Miniformatet [...] skal støtte kursisterne i en nedbrydning af de ofte komplekse opgaveformater.

Hele idéen med at arbejde med modeltekst, som man analyserer og efterfølgende imiterer, er inspireret af den genrepædagogiske 'teaching-learning-cycle', som den fx er beskrevet hos Gibbons (2015, s. 131-142). Men vi arbejder også med en række tilpasninger. Fx miniformatet, som skal støtte kursisterne i en nedbrydning af de ofte komplekse opgaveformater, så de kan arbejde sig gennem delelementer og gradvist sætte dem sammen til længere og mere sammenhængende tekster. Mange af kursisterne har så godt som ingen erfaring med selvstændig skrivning af flere siders sammenhængende tekst og har også svært ved selvstændigt at overskue og tilegne sig indhold i fagtekster. Hvis man ved hf-uddannelsens start præsenterer dem for hele, vellykkede eksempler på opgavebesvarelser, frygter vi, at de vil føle sig fremmedgjorte og magtesløse. Miniformatet skal også fremme en målrettet og anvisende respons, hvilket vi vender tilbage til.

Introducér-citér-kommentér

Et eksempel på et teksttræk, som er genkommende i en række fag, og som ser ud til at være centralt for selve den skriftlige kernefaglighed i disse fag, er strukturen introducér-citér-kommentér. Trækket er kendetegnende for kildeforpligtede fag som historie, religion, dansk og til dels samfundsfag, hvor kursisten på skrift skal behandle og analysere en kilde eller et andet skriftligt materiale ud fra en række fagspecifikke krav. I faget historie kan strukturen fx se sådan her ud:

Marinus beskriver hvordan han var født ind i en fattig husmands- og landarbejderfamilie med mange børn, hvoraf den yngste bror døde i en tidlig alder: "Vi børn kom tidligt ud at tjene, i 8- og 9-årsalderen, for der skulle jo megen føde til, og det var svært at skaffe den. Pigerne fik gerne plads som barnepiger eller med at vogte gæs og måtte hjælpe til med alt det, de kunne udrette. Vi drenge blev kaldt flytteknægte eller hjorddrenge, og nu var det så min tur til at komme ud og tjene." Dette giver os et indtryk af at man i de fattige familier sendte sine børn ud så tidligt, da maden var mangelfuld, og dette var den bedste mulighed for deres fortsatte overlevelse. Tiderne var altså barske, og barndom var ikke noget man havde meget af.

I en anden opgave sådan her:

Den tidlige intro til arbejdslivet har, på trods af at være barskt, har også været betydningsfuld for børnene, senere i deres liv. Ved læring af kundskaber og disciplin, men det har i den anden ende også betydet et stort mangler på skolegang fra starten af: "Jeg mener, trods mangler og hårdhed i denne min første plads, at den har haft betydning for mig senere hen i livet; her lærte jeg uden skånsel at gøre min pligt og deltog med liv og lyst og fik færdighed i hele gårdens landbrugsarbejde. [...] Han tog også næsten al min barndoms skolegang ind under sit omfattende arbejdsområde, så jeg var sjældent i skole hele min barndom igennem." Der blev altså lagt vægt på praktiske værdier tilbage i det traditionelle samfund, der i sin helhed byggede på et landbrugssamfund. Det var ikke værdier som uddannelse, barndom eller omsorg som lå først for dagsordenen, men snarere værdier som disciplin og kundskaber lært i praksis som havde førsteprioritet.

Vi har markeret citater med grønt, introduktion til citatet med rødt og kommentaren til citatet med blå. Det siger sig selv, at man i fag, som behandler et skriftligt kildemateriale, skal bringe citater fra det. Men hvordan gør man? En skriveordre vil ofte rumme formuleringer som "Husk at bringe mindst tre citater" (egne observationer), men nogle af vores observationer på hf-holdene viser, at ikke alle ved, hvad ordet "citat" betyder. Mange kan derfor intet stille op med påmindelser som "husk at bringe citater", men det er vores antagelse, at de måske kan lære det, hvis de konkret kan se, hvordan andre har gjort.

Når man har fundet et citat, er det ikke tilstrækkeligt bare at skrive det af, det skal også begrundes, så det falder naturligt ind i tekstens forløb. De to ovenstående eksempler handler om henholdsvis at være født ind i en fattig familie og tidlig introduktion til arbejdslivet i opgaver om historiske skift i familieformer. Introduktionen, som er markeret med rødt, viser denne sammenhæng, og den slags passager er helt afgørende for den interne sammenhæng i en fagtekst som fx en historieopgave.

Tilsvarende skal der efter et citat være en fagligt udfoldet omtale af citatet, helst med anvendelse

af fagbegreber eller anden faglig viden. Typiske formuleringer i disse kommenterende eller analyserende elementer ses i eksemplerne som "Dette giver os indtryk af", "Der blev altså lagt vægt på" samt de mere diskuterende advarsativer som "Det var ikke ..., men snarere ...".

I en danskopgave ser strukturen fx sådan her ud (den omtalte "Kim" er forfatteren Kim Leine):

Det ses tydeligt at "Kim" kæmper en kamp med sig selv, en smerte og jobbet han har. "Det regnvåde hår ser ud som om det er mættet med Brylcreem. Jeg reder det bagud, noget der gør mit ansigt ubehageligt tydeligt. Sult og desperation. Heldigvis er det kun mig der ser mit ansigt. Jeg tager et andet på til brug for mine kollegaer". Alene det at han synes hans ansigt er ubehageligt og har svært ved at se sig selv i øjnene i spejlet, siger noget om hans kamp og smerte. Han kan ikke have sig selv med i sit arbejde og må indtræde i en anden identitet, når han er på arbejdet for at kunne præstere under normen og rutinerne der.

Når han beskriver sin lange vej fra omklædningen til afdelingen, maler han et billede af sig selv som en mumie, "Et skælvende skelet ved navn Kim går ad endeløse korridorer, drejer, drejer, går, går, iklædt gevandter af hentærede muskler, karamelliseret bindevæv og harsknet fedt". Det er som om han i gangene gennemgår en forvandling og selv bliver en omvandrede dødens engel, som også ses når han siger, "Har de overladt deres smerte til mig?". Læseren får et dybt indblik i en splittet sjæl, som kører på automatik, en såret mand der rummer en smerte han har svært ved at bære.

I den pågældende opgave, som er en eksamensopgave censureret til karakteren 12, er omkring halvdelen af den samlede tekstmængde bygget op på denne måde. I de nævnte fag er strukturen et helt fast element i opbygningen af opgaver, og mestringen af denne opbygning er på mange måder indbegrebet af kernefaglighed i form af tekstanalyse i dansk og kildelæsning i historie og religion. Også i samfundsfag ser vi strukturen, men her i opgaver, hvori casemateriale indgår:

Thomas Runge Jensen, har gennem 10 år været i fronten for nogle af Danmark mest voldlige og racistiske grupper. Her er tale om Dansk Front, White Pride og Blood & Honour. I dag har han brudt med miljøet, og har i stedet stillet sig frem for at diskutere nogle af de årsager, der resulterer i at unge ender i disse grupperinger. Sammen med Søren Lerche, snakkede han på P1 Morgen25 i september 2016: "Jeg kom ind i miljøet på grund af vrede. Jeg havde en enorm trang til at høre til i et eller andet form for fællesskab. (...) De behov jeg havde for at høre til, fik jeg ikke tilfredsstillet hjemme hos min familie. Jeg har aldrig følt jeg hørte til hos min familie, så jeg var derfor nødt til at lede efter noget andet. Og det fandt jeg." Dette underbygges af Maffesoli's teori om neostammer og tilhørsforhold. Aftraditionaliseringen i det moderne samfund (Giddens), er blevet efterfulgt af en re-traditionalisering samt en af-individualisering, hvor individer, som Thomas, søger mod nye fællesskaber der kan være identitetsskabende.

Samfundsfag er præget af en begrebshistorisk og konstruktivistisk tradition, hvor selve det at introducere og diskutere facetter af fagbegrebers anvendelse og rækkevidde er et fast kendetegn ved vellykkede opgaver. Det viser sig med stor tydelighed i de analyserede samfundsfags-SSO'er og bekræfter, hvad Overrein og Smidt har beskrevet i en norsk sammenhæng (Overrein & Smidt, 2010). I de begrebs- og teoriintroducerende dele af samfundsfagsopgaver vrimler det derfor med formuleringer som "X lader sig ikke afgrænse entydigt", "ud fra forskellige forståelser af begrebet", "X bliver således et dynamisk begreb, der ændrer sig i forbindelse med ...", "X kan forstås som et relativt begreb ...", "historisk set er X flittigt blevet anvendt i både politik og samfundsvidenskab. Dette har forårsaget både re-definition og begrebsforvirring; X blev i stigende grad forvekslet med Y", "det kan være svært at definere klart ...", "NN er ophavsmand til begrebet, når det bruges om ..." (alle eksempler stammer fra vellykkede SSO'er i samfundsfag). Når casen citeres, som det ses i eksemplet, skal det derfor vises, hvordan eksemplet knytter sig til det tidligere introducerede, som her er bl.a. "Maffesoli's teori om neostammer og tilhørsforhold".

Mini-modellen som responsværktøj

Når man synliggør fagets tekstnorm på et strukturelt niveau, er det nemmere at give konkret og anvisende respons. Hvis der fx slet ikke er noget citat i kursistens tekst, er næste skridt at finde kildeteksten, læse den, se på sine noter, udvælge et citat og skrive det ind i sin tekst. Det er nemt og synligt at påpege, at "du mangler noget af det grønne".

Når man synliggør fagets tekstnorm på et strukturelt niveau, er det nemmere at give konkret og anvisende respons.

For andre kan der være dårlig sammenhæng mellem introduktion og kommentar, altså mellem det røde og det blå, hvilket kan være en lakmusprøve på, om citatet er velvalgt. Hvis det ikke lader sig meningsfuldt integrere i tekstens sammenhæng, er der måske i højere grad tale om et indholdsproblem end et strukturproblem, men strukturen kan netop være indgangen til at få øje på det.

For de lidt mere vellykkede tekststudier vil man altid kunne respondere "nede i det blå", som vi er begyndt at kalde det. Hvis der er et godt citat, og der er introduceret til det, handler det meget ofte om at få bygget mere på i det blå område. Det er klart det sværeste, for her skal skribenten selv finde på noget at skrive, så her kan responsen stille forslag om anvendelse af specifikke fagbegreber, som kan kvalificere iagttagelsen i teksten, den kan bede om uddybninger, kobling til andre steder i opgaven, foreslå brug af kausale eller temporale koblinger, diskuterende adversativer osv. Alt sammen eksempler på formativ respons på sætnings- eller afsnitsniveau, som kombinerer fordybelse i det faglige indhold med et arbejde med kompleks syntaks (jf. Graham & Perrin, 2007).

Vi trækker her på Vygotskys begreb om 'zonen for nærmeste udvikling', hvor man fokuserer på de næste naturlige udviklingsmuligheder for kursisten. Man skal ikke respondere på kursisters tekster på en måde, hvor man sammenligner med fagets slutmål og påpeger mangler, men med blik for, hvad kursisten mestrer lige nu, og hvad det er

sandsynligt, at kursisten som det næste vil kunne tilegne sig. Over for de deltagende lærere italesætter vi det på den måde, at de i respons på kursisttekster skal finde 'vækstpunkter' og ikke rette i teksten. Man skal stille sig spørgsmålet: Hvor er der noget godt, som kunne blive lidt bedre? – og så give konkrete forslag til, hvordan det kan gøres. Netop konkretionen i det formative er vanskelig, og vi har i vores observationer set mange eksempler på akonkret og ubearbejdelig respons som "fold dit eksempel lidt mere ud", "pas på med genren", "lad være med at bruge "jeg"", "du skal bruge noget faglighed" osv. (jf. også Hobel 2015, s. 152). Med mini-modeller håber vi at kunne gøre lærernes formative responspraksis mere konkret og "indgribende" i kursisternes proces.

Fra strukturelle elementer til didaktisk anvendelse

Trækket *introducér-citér-kommentér* er kun ét eksempel på en mikrostruktur, som man skal mestre for at klare sig i uddannelsessystemet. Derudover har vi arbejdet med mini-modeller for fx redegørelse for sekundært tekst, diskussion af to eller flere kilder og analyse af tekstuddrag. Men en ting er, at vi ved studie af en mængde opgaver kan udlede specifikke teksttræk, noget andet er at omsætte denne viden til didaktisk tilrettelæggelse og værktøjer, som kursisterne kan tilegne sig. Formålet med mini-modellerne er at vise det, som den i indledningen citerede kursist efterspørger, når han siger, at lærerne gerne må "indgribe lidt, begynde måske at demonstrere tingene på en måde". Tanken er, at det er nemmere for kursisten fx at bringe et citat, når man kan vise en mini-model, end hvis man udtaler ordren "husk at bringe citater". Et centralt mål i projektet er at gøre det nemmere for lærere ikke blot at fortælle kursisterne, hvad der er godt, men også vise dem, hvordan de selv kan gøre det.

De viste eksempler stammer alle fra vellykkede besvarelser, og det er naturligvis hele pointen med modeltekster, at de er vellykkede, men på de deltagende hold er der også kursister, som i løbet af mange timers veltilrettelagt og velstilladseret samvær med empatiske og dygtige lærere kun får skrevet nogle få linjer – eller slet ikke noget. Over for dem er det nødvendigt med meget nære støtte- og vejledningsprocesser, hvor interaktionen med

lærere og medkursister er det afgørende, mens tekstressourcer som fx en mini-model kun udgør en underliggende forudsætning for kvaliteten i denne interaktion. Men dog en vigtig forudsætning.

Om projektet

"Styrket skriftlighed på hf" gennemføres af Nationalt Videncenter for Læsning og VUC Videnscenter på HF og VUC Kbh. Syd og VUC Fyn i Odense fra august 2017 til december 2019.

Projektet er støttet af Kompetencesekretariatet.

Der arbejdes med hf-læreres kompetencer som skrivevejledere i tre grupper: dansk, historie og større skriftlig opgave.

Det didaktiske indhold er bl.a. arbejde med mini-modeller og skabeloner, brug af læseguides som skriveværktøj, lærermodellering og formativ respons.

Læs mere på www.videnomlæsning.dk/projekter/styrket-skriftlighed-paa-hf/

Referencer

- Gibbons, P. (2015). *Styrk sproget, styrk læringen – Sproglig udvikling i det flersprogede klasserum*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next. Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. New York: Carnegie Corporation.
- Hobel, P. (2015). Skriveridentitet i fagligt samspil på hf. I: Krogh, E., Spanget Christensen, T., & Sonne Jakobsen, K. (red.), *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Lykknes, A., & Smidt, J. (2010). Skrivesituasjoner og potensialer for læring i naturfag på ungdomstrinnet og videregående skole. I: Smidt, J. (red.), *Skrijving i alle fag – innsyn og utspil*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Overrein, P., & Smidt, J. (2010). Begrep og makt – begrepslæring og samfunnsbilder i samfunnsfag.

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

Piekut, A., & Hobel, P. (2016). Dobbelt integration af skrivning på VUC – kollaborativ skrivning og peer-respons i klasserummet. I: Beck, S., Rüsselbæk Hansen, D., & Piekut, A. (red.), *Forskning i og med praksis på VUC*. København. Unge Pædagoger.