

SLUTRAPPORT OM
FØLGEFORSKNING PÅ
PROJEKTET
"INTEGRATION AF
SKRIFTLIGT ARBEJDE I
UDDANNELSESTIDEN"
- UDBUDT AF
UNDERVISNINGS-
MINISTERIET

En forskningsrapport om et udviklingsprojekt på AVU-kurser udbudt af Undervisningsministeriet og afviklet fra januar 2014 til november 2015

November 2015

*Af: Anke Piekut og
Peter Hobel,
Institut for
Kulturvidenskaber,
Afdeling for
Uddannelses-
videnskab ved
Syddansk
Universitet*

Indhold

1. Forord	5
2. Indledning	6
Før startkonferencen	8
Startkonferencen	9
Første intervention og netværkskonference i foråret 2014	9
Netværkskonference i efteråret 2014, interventioner og besøg på kurserne	9
Besøg på kurserne	10
Netværkskonference i foråret 2015 og tredje intervention	11
Slutkonferencen	11
3. Teori om skriftlighed	13
Skriftlighed	13
Introduktion	13
Triaden	14
Skrivehjulet	15
SKRIV-projektet og ti teser om skrivning	16
Skrivepraktikker:	18
Literacy	19
4. Metode	22
Hvordan dette projekt er søgt gennemført som et interventionsprojekt	24
5. Skolernes ansøgninger og Undervisningsministeriets udbudsmateriale	27
6. De tre interventioner	30
Første intervention: Genremodellering eller 'The Teaching-Learning-Cycle'	30
Dansk:	32
Engelsk:	32
Matematik:	32
Fokuspunkter i interventionen:	33
Anden intervention: formativ respons og samskrivning	34
To fokuspunkter i interventionen	35
Samskrivning	35
Kriteriebaseret, formativ respons	38
Tredje intervention: Talepapiret – læringsintention, læringskontekst og kvalitetskriterier	42
7. Oversigt over interventionsprojektets data	46

8.	Analysér	48
	Indledning.....	48
	Analyse af første intervention på VUC Lyngby	48
	Analyse af første intervention på VUC Storstrøm, Faxe.....	51
	Dansk:	51
	Første intervention, genrestilladsering:	52
	Interventionen på holdet:	52
	Hvordan skriver kursister en kommentar?.....	56
	Diskussion	60
	Analyse af første intervention på VUC Storstrøm, Faxe.....	61
	Matematik:	61
	Interventionen på holdet:	62
	Hvad skrev kursisterne?	65
	Diskussion:.....	68
	Analyse af anden intervention på VUC Roskilde	68
	Instruktionen til den anden intervention	69
	Anden intervention på i dsa-klassen	69
	Rapport fra undervisningen.....	71
	Hvad skrev kursisterne?	74
	Lærerens evaluering af undervisningssekvensen.....	76
	Diskussion	77
	Analyse af anden intervention på Voksenuddannelsescenter Frederiksberg.....	79
	Instruktionen til den anden intervention	79
	Undervisningen 1.....	80
	Undervisning 2.....	83
	Undervisning 3.....	84
	Diskussion	85
	Opsamling af analyserne	86
	Opsamling – med særligt henblik på tosprogede og dansk som andetsprog	87
9.	Diskussion	90
10.	Resume og anbefalinger for udviklingsprojektet: 'Integration af skriftligt arbejde i uddannelsestiden'.	94
	Kontekst – hvorfor skriftlighed?	94

Projektets deltagere og forløb	95
Interventionerne: Hvad arbejdede vi med?	95
Genremodellering:	95
Formativ respons:	96
Talepapiret:	96
Erfaringer fra projektet	97
Opsamling på de gode erfaringer:	99
Opsamling på fremtidige indsatsområder:	99
11. Referencer	101
12. Bilag	103
Bilag 1: Tilbudsmateriale til Undervisningsministeriet, december 2013	104
Bilag 2: Første intervention - dansk	108
Bilag 3: Første intervention - engelsk	114
Bilag 4: Første intervention - matematik	121
Bilag 5: Anden intervention	130
Bilag 6: Tredje intervention	136

Oversigt over figurer:

Figur 1 Triaden	14
Figur 2 Skrivehjulet	15
Figur 3 Ti teser om læring	17
Figur 4 Oversigt over de deltagende skolars ansøgninger	29
Figur 5 The Teaching Learning Cycle	31
Figur 6 Responstrekanter	39
Figur 7 Oversigt over tredje intervention	43
Figur 8 Skriveordre, dansk, VUC Faxe	52
Figur 9 Notatark, dansk, VUC Faxe	53
Figur 10 Fællesskrivning, dansk, VUC Faxe	54
Figur 11 Lærerinstruktion til respons, dansk, VUC Faxe	56
Figur 12 Kursisttekst, dansk, VUC Faxe	57
Figur 13 Kursisttekst, dansk, VUC Faxe	58
Figur 14 Kursisttekst, dansk, VUC Faxe	58
Figur 15 Kursisttekst, dansk, VUC Faxe	60
Figur 16 Fællesskrivning, matematik, VUC Faxe	64
Figur 17 Kursisttekst, matematik, VUC Faxe	65
Figur 18 Kursisttekst, matematik, VUC Faxe	66
Figur 19 Kursisttekst, matematik, VUC Faxe	67

Figur 20 Lærerrefleksion over forløb, dsa, VUC Roskilde	71
Figur 21 Skriveordre, dsa, VUC Roskilde.....	72
Figur 22 Peer-respons, dsa, VUC Roskilde.....	74
Figur 23 Oversigt over fire kursistgruppetekster, dsa, VUC Roskilde.....	76
Figur 24 Kursisttekst, dsa, VUF	81
Figur 25 Kursisttekst, dsa, VUF	82

1. Forord

Denne rapport er skrevet af Anke Piekut og Peter Hobel fra Institut for Kulturvidenskaber ved Syddansk Universitet.

Vi har fungeret som følgeforskere på udviklingsprojektet "Integration af skriftligt arbejde i uddannelsestiden" for en række avu-kurser, som Undervisningsministeriet udbød i november 2013.

Udviklingsprojektet fandt sted i perioden fra januar 2014 til juni 2015 med afholdelse af en slutkonference i november 2015.

Følgende kurser har deltaget i udviklingsprojektet: VUC Lyngby, VUC Roskilde, VUC Storstrøm, VUC Vestsjælland Syd, VUC Århus og Voksenuddannelsescenter Frederiksberg.

Rapporten er bygget op på følgende måde:

Indledningsvist præsenterer vi udviklingsprojektet og giver en oversigt over dets forløb. Det sker i afsnit 2. Dernæst præsenterer vi vores skriveteoretiske udgangspunkt og vores metodiske tilgang til udviklingsprojektet som interventionsprojekt. Det sker i afsnit 3 og 4.

Derefter præsenterer vi den konkrete baggrund for de involverede læreres arbejde med interventionerne. Det sker på den måde, at vi i afsnit 5 præsenterer skolernes ansøgninger og Undervisningsministeriets udbudsmateriale, hvorefter vi i afsnit 6 skriver om baggrunden for de tre interventioner, som vi som følgeforskere foreslog i forlængelse af Undervisningsministeriets og skolernes udspil. Vores instruktioner til interventionerne findes i bilagene. I afsnit 7 følger en oversigt over interventionsprojektets data.

Derefter følger analyserne, af hvordan interventionerne er gennemført på skolerne. Det sker i afsnit 8. Analyserne følges op af afsnit 9, hvor vi diskuterer fundene. I afsnit 10 giver vi et resume af rapporten, og vi giver vores anbefalinger. Vi peger på, hvor vi anser det for vigtigst at fortsætte udviklingsarbejdet i forbindelse med integration af skriftligt arbejde i uddannelsestiden. Vi peger på, at de mest fremtrædende udfordringer ligger i peer-respons, kollaborative skriveprocesser (sam- og fællesskrivning) og formativ respons, og at arbejdet med teaching-learning-cycle og opstilling af kriterier for gode faglige tekster på sæt og vis er udgangspunktet for arbejdet med peer-respons, samskrivning og formativ respons. ***Vi anbefaler, at man læser afsnit 10 først.***

Efter en referenceliste følger bilag. Det drejer sig dels om det tilbud, vi som følgeforskere gav til Undervisningsministeriet i december 2013, dels de oplæg, som vi udarbejdede til de tre interventioner.

Anke Piekut og Peter Hobel
November 2015

2. Indledning

I efteråret 2013 indbød Undervisningsministeriet avu-kurser til at deltage i "Forsøg og udvikling på almen voksenuddannelse". Udbuddet tager udgangspunkt i Evalueringsinstituttets evaluering af avu-reformen, der viser, at avu er udfordret af en målgruppe med flere unge voksne og med flere tosprogede, af et stort frafald og af en for lille videreuddannelsesfrekvens. Dermed peger evalueringen på, at der er problemer med at nå overordnede uddannelsespolitiske mål om, at betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater skal mindskes, at kursisternes trivsel skal øges, og at de skal blive så dygtige, som de kan.

For at bidrage til løsningen af disse problemer udbød Undervisningsministeriet fire forsøgs- og udviklingsprojekter (jf. "Indbydelse til at deltage i forsøg og udvikling på almen voksenuddannelse, Undervisningsministeriet, november 2013"), hvoraf det ene var udviklingsprojektet "Integration af skriftligt arbejde i uddannelsestiden". Det var et krav i forbindelse med dette udviklingsprojekt, at de deltagende kurser skulle arbejde med omlagt skriftlighed. Det indebærer, at kursisterne i udvalgte fag skal arbejde med deres skriftlige arbejde på kurserne med lærertilstedeværelse. Det skriftlige arbejde kan enten integreres i undervisningen eller foregå i særskilte vejledningsmoduler. Ministeriet ønskede ifølge indbydelsen at følgende skulle undersøges og kvalificeres:

"Vi ønsker at få flere erfaringer med og større vidensgrundlag for effekten af, at kursisternes skriftlige arbejde tilrettelægges som skriftligt arbejde med tilstedeværelse af lærere."

Der synes at være en underforstået hypotese om, at omlagt og integreret skriftlighed kan virke motiverende for kursisterne, begrænse frafaldet og bidrage til, at flere kursister kommer videre i uddannelsessystemet efter at have gennemført et avu-forløb. Udbuddet lægger op til, at det skal undersøges, om denne tese holder.

De institutioner, der ønskede at deltage, skulle indsende en skriftlig ansøgning til Undervisningsministeriet inden 1. december 2013. Fra starten har VUC Storstrøm, VUC Vestsjælland, VUC Roskilde og VUC Lyngby deltaget, og fra efteråret 2014 har også Voksenuddannelsescenter Frederiksberg (VUF) og VUC Aarhus deltaget. Kursernes ansøgninger analyseres nærmere i afsnit 4.2.

Udviklingsprojektet blev udbudt som et netværksprojekt med følgeforskning. Anke Piekut og Peter Hobel fra Institut for Kulturvidenskaber/Afdeling for Uddannelsesvidenskab har været antaget som følgeforskere på udviklingsprojektet.

At det er et udviklings- og netværksprojekt betyder, at kurserne og de deltagende lærere har deltaget i flere forskellige former for aktiviteter. For det første har lærerne fået mulighed for at arbejde med omlagt og integreret skriftlighed i den daglige undervisning. Det har de kunnet med udgangspunkt i de forslag til interventioner, som følgeforskerne har fremlagt. De to forskere har besøgt kurserne og har overværet undervisningen. For det andet har lærerne fra de deltagende kurser mødtes til konferencer og netværksmøder, der dels har haft til formål at give gensidig inspiration og dele

erfaringer om god praksis, dels har de haft til formål, at følgeforskerne kunne fremlægge forslag til interventionerne og diskutere dem med lærerne både før og efter deres gennemførelse.

Udviklingsprojektet kørte fra januar 2014 til juni 2015. Følgeforskerne planlagde 3 loops af interventioner, og disse er udviklet med udgangspunkt i institutionernes ansøgninger, samtaler med lærerne på netværksmøderne og relevant skriveforskning. Følgeforskerne har taget initiativ til og har faciliteret disse aktiviteter.

'Udviklingsprojekt' er i udbudsmaterialet defineret som, at de deltagende avu'er "indgår i løsningen af en udviklingsopgave, der ikke indebærer regelafvigelse". Det betyder at forslag til interventioner og ændring af den etablerede undervisningspraksis ikke skulle genere forsøgsordninger i forhold til læreplanen eller nye eksamensforsøg.

Set fra forskervinklen er der tale om et udviklings- og interventionsprojekt, det vil sige et projekt, hvor forskerne har igangsat interventioner på de deltagende kurser, der skal bidrage til at videreudvikle og kvalificere arbejdet med skriftlighed i uddannelsestiden. Det er en teoretisk og metodologisk pointe, at interventionerne ikke er tænkt som top-down implementeringsprojekter. Interventionerne er søgt udviklet i dialog med feltets erfaringer, og intentionen har været, at de deltagende lærere og følgeforskerne i fællesskab skulle udvikle et begrebsapparat til at forstå omlagt og integreret undervisning som et redskab til at fremme kursisternes læring i fagene. Følgeforskernes forståelse af og tilgang til interventionsprojekter fremlægges nærmere afsnit 4, side 21ff. Der har været tre loops af interventioner i udviklingsprojektet. Intentionen har været, at de skulle ligge i forlængelse af hinanden og have en indbygget faglig og pædagogisk progression. Interventionerne er gennemført i foråret 2014, efteråret 2014 og foråret 2015. Interventionsforslagene og deres forskningsmæssige rationale beskrives udførligt i afsnit 3. Derudover vil følgeforskernes oplæg om og instruktioner til interventionerne indgå som bilag i denne rapport (bilag 2-4).

I den resterende del af dette afsnit følger en oversigt over, hvad formålet var med udviklingsprojektet, og hvilke aktiviteter der har fundet sted. Der henvises endvidere til afsnit 6, side 29ff, hvor oplæggene til interventionerne analyseres nærmere, til afsnit 7, side 45 ff, der indeholder en registrering af de data de deltagende lærere og forskere har uploadet på projektets digitale platform, og til afsnit 8, der indeholder nærmere analyser af nogle af de aktiviteter, der har fundet sted i projektet. I forbindelse med lærerens afrapportering og for at distribuere diverse materialer og dokumenter fra netværkskonferencerne, oprettede følgeforskerne en fælles sharepoint platform, hvor erfaringer, elevtekster, undervisningsbeskrivelser etc. kunne uploades.

Som tidligere nævnt fremlægger vi vores metodiske tilgang til udviklings- og interventionsprojekter i afsnit 4, og i afsnit 3, side 12ff fremlægger vi vores skriveteoretiske udgangspunkt. I dette afsnit indgår også analyse af kursernes ansøgninger og nærmere analyse af nogle af de aktiviteter, der har fundet sted på netværkskonferencerne og på kurserne. I afsnit 9, side 89 ff opsummerer og diskuterer vi vores analyser.

Før startkonferencen

Udviklingsprojektet var fra Undervisningsministeriets side udbudt som et netværksprojekt med tilknyttede følgeforskere. For kurserne har det betydet, at de deltagende lærere har skullet gennemføre interventioner i deres fag og afrapportere deres arbejde. Følgende fag har deltaget: dansk, dansk som andetsprog, engelsk og matematik. Endvidere har lærerne været i dialog med følgeforskerne og har deltaget på netværkskonferencer sammen med lærere fra andre kurser. På disse netværkskonferencer – og på startkonferencen – har der været mulighed for erfaringsudveksling. Netværksdannelsen har skullet sikre et samarbejde på kurserne og mellem kurserne og et samarbejde med følgeforskerne. Fokus har været på, at kurserne skulle have mulighed for at iværksætte nye former for skriftligt arbejde, specielt integration af det skriftlige arbejde i uddannelsestiden. Det vil sige, hvordan man kan arbejde med skriftligt arbejde – både dét, der er knyttet kursistid til, og det, der ikke er knyttet kursistid til – i uddannelsestiden. Fokus har også været på, at give lærerne mulighed for at opgaverettelse helt eller delvist kunne konverteres til vejledning på kurset, hvor både lærere og kursister er til stede. Der har således været fokus på udvikling af nye og formative responsstrategier.

I tilbudsmaterialet til Undervisningsministeriet (bilag 1) gør følgeforskere rede for, hvordan de opfatter projektet og dets mål. De vigtigste pointer gengives her.

Formålet med arbejdet med interventionerne og netværksarbejdet mellem kurserne er et udvikle et fælles sprog til at tale om skriftligt arbejde, faglig skrivning og skrive- og fagdidaktik på avu i. Særligt spørgsmålet om kriteriebaseret og formativ respons i integreret skriveundervisning og udvikling af strategier for peer-respons har vist sig at være vigtigt. Dette fælles sprog kan blive et redskab, der stimulerer samarbejdet på de enkelte kurser og mellem kurserne, og det kan blive et redskab til at understøtte implementering og spredning af god praksis udviklet på baggrund af erfaringer fra projektet, faciliteret af følgeforskerne. Det omtalte fælles sprog er væsentligt, fordi det kan anvendes til at undersøge, hvordan kursisterne lærer sig fag gennem skrivning og skrivning gennem fag, og hvordan skrivning kan være et læringsredskab, der er integreret i den daglige og faglige undervisning. Det er resultaterne af dette arbejde, der bliver fremlagt i denne rapport, der forhåbentlig kan danne grundlag for yderligere erfaringsspredning og –udveksling.

Følgeforskerne understreger, at udviklingsprojektet kan bidrage til en diskussion af, hvordan forskningsbaseret viden om omlagt og integreret skrivning kan omsættes til og udvikles i praksis. Følgeforskerne tilføjer, at udviklingsprojektet ikke er designet på en måde, der gør det muligt at konkludere, om omlagt og integreret skriveundervisning fører til, at betydningen af den sociale arv mindskes, og om gennemførelsesprocenten og den videre uddannelsesfrekvens stiger. Udviklings- og interventionsprojekter af denne art skal først og fremmest levere værktøjer, der kan kvalificere pædagogisk og didaktisk praksis. Interessen er ikke normativt at udarbejde påbud om, hvilke pædagogiske tiltag den enkelte lærer skal prioritere. UVM's formål med at øge gennemførelse og mindske betydningen af den sociale arv, kræver en betydeligt større og bredere indsats end dette projekt.

Inden startkonferencen modtog følgeforskerne projektbeskrivelser fra de deltagende kurser (fra VUF og VUC Aarhus fik vi dem naturligvis først i august 2014). I projektbeskrivelserne begrundede flere af kurserne deres ønske om at deltage i udviklingsprojektet med, at "den nye kursisttype" fordrer en ny skrive-didaktik med omlagt undervisning, hvor læreren er til stede sammen med kursisterne og kan stilladsere disse tæt, bl.a. via to-lærer-ordninger og formativ respons. I projektbeskrivelserne gør kurserne også rede for, hvordan de vil gennemføre evalueringer af projektet på kurserne. Vi har som følgeforskere bedt de deltagende skoler om at dokumentere og afrapportere interventionerne og diskuteret med dem, hvordan de kan gennemføre egen-evalueringer.

Startkonferencen

Startkonferencen blev afholdt den 22. januar 2014. Deltagerne fra kurserne, følgeforskerne og Susanne Anthony (chefkonsulent i undervisningsministeriet) og Susanne Djurhuus (fagkonsulent i bl.a. dansk og engelsk inden for almen voksenuddannelse, undervisningsministeriet) var til stede.

I den første workshop præsenterede og diskuterede deltagerne deres projektbeskrivelser. I den anden diskuterede de Teaching Learning Cycle og skrivehandlinger (jf. side 30 og bilag 2-4) på baggrund af forskeroplæg.

Disse oplæg og workshoppen lagde op til den første intervention. I den tredje workshop diskuterede deltagerne planlægningen af interventionen i foråret.

På konferencen blev det aftalt at afholde et netværksmøde på Roskilde VUC i løbet af foråret.

Første intervention og netværkskonference i foråret 2014

På startkonferencen blev den første intervention kort præsenteret, og på baggrund af diskussionerne på startkonferencen udsendte følgeforskerne detaljerede instruktioner (bilag 2-4). Én for hvert af fagene matematik, engelsk og dansk.

Interventionen er en 'teaching-learning-cycle' med fokus på en stærk genrestilladsering.

Den 27. marts afholdt vi et netværksmøde på VUC-Roskilde. Hovedpunktet på konferencen var, at deltagerne i faggrupper – altså på tværs af kurserne – diskuterede, hvilke erfaringer de på dette tidspunkt havde gjort med den første intervention. Dette netværksarbejde i faggrupper på tværs af kurserne foregik med udgangspunkt i det skema, som lærerne senere skulle anvende, når de skulle indrapportere deres arbejde med interventionen. Følgeforskerne supplerede med oplæg og orientering om arbejdet i efteråret 2014.

I afsnit 8 (side 47-66) analyseres et undervisningsforløb fra første intervention.

Netværkskonference i efteråret 2014, interventioner og besøg på kurserne

Fra efteråret 2014 blev yderligere to kurser tilknyttet udviklingsprojektet, nemlig VUC Aarhus og VUF.

Efteråret blev indledt med et netværksmøde. Det blev afholdt den 16. september. På et tidspunkt, hvor semestret var kommet godt i gang, men hvor der samtidigt var tid til at gennemføre interventionen efterfølgende.

Efter en kort opsummering af forårets arbejde præsenterede følgeforskerne deres forslag til efterårets intervention. Denne intervention udvider perspektivet fra den første intervention og fokuserer på samskrivning og kriteriebaseret, formativ respons. Følgeforskernes oplæg blev diskuteret dels i faggrupper, dels i de enkelte kursers lærergrupper. Efter netværkskonferencen udsendte følgeforskerne på baggrund af dialogen om forslaget en instruktion til gennemførelsen af den anden intervention (bilag 5 og side 33-40). Side 67-85 følger en analyse af nogle eksempler på gennemførelsen af anden intervention. Disse analyser bygger på lærernes indberetninger og feltrapporter og andet materiale fra de følgeforskerbesøg på kurserne, der omtales i næste afsnit.

Besøg på kurserne

I forbindelse med første og anden intervention har følgeforskerne besøgt kurserne, observeret undervisning, indsamlet materialer og talt med kursister, lærere og ledere.

AP har besøgt VUC Storstrøm i Faxe den 19. november 2014. AP overværede undervisningen hos to deltagende lærere i dansk og matematik. Efterfølgende blev der holdt møde, hvor også ledelsen deltog. De to lærere dokumenterede besøget i et skriftligt referat, hvori det foreløbige udbytte også opridses. Dette er uploadet på projektets digitale platform.

AP besøgte VUC Aarhus den 4. februar 2015 og overværede undervisningen på to matematikhold og et engelskhold. Den ene matematiklærer arbejdede ikke med interventionerne. Efterfølgende blev der holdt et møde, hvor 6 lærere deltog, heraf de tre, der havde afholdt undervisningen. De deltagende lærere var del af projektet, men havde enten kun deltaget i den første eller ingen af netværkskonferencerne. Én af de andre lærere til mødet arbejdede med interventionerne. To lærere har efterfølgende uploadet materiale fra besøget og anden intervention på projektets digitale platform.

AP besøgte VUC Vestsjælland Syd, afdelingen i Korsør d. 26. marts 2015 og overværede undervisningen hos tre lærere i hhv. dansk og matematik. I dansk blev der på grund af en række sammentræf ikke arbejdet med interventionerne, men på begge matematikhold blev interventionerne gennemført. Læreren af rapporterede efterfølgende og indsamlede data i form af elevbesvarelser og samtaler med kursister og lærerne. Efter undervisningen var der møde med de involverede lærere og ledelsen.

PH besøgte VUF den 19. november 2014. PH overværede undervisning hos 4 lærere og indsamlede materialer fra lærernes arbejde med interventionen. Desuden afholdt PH et møde med den ansvarlige uddannelseschef. Efterfølgende skrev PH et notat om besøget, som er sendt til kurset og ligger på projektets digitale platform.

PH besøgte VUC Roskilde den 2. december 2014. PH overværede undervisning, hvor et eksempel på intervention 2 blev kørt igennem. Derefter deltog PH i et møde med 3 af de 4 lærere, der deltog i projektet. PH's feltrapport fra dagen er uploadet på projektets digitale platform.

PH's besøg på VUC-Lyngby blev desværre aflyst. Flere af de lærere, der har været tilknyttet projektet, deltog ikke længere, og et besøg med en lærer, der stadig var en del af projektet, måtte aflyses på grund af sygdom.

Netværkskonference i foråret 2015 og tredje intervention

Det sidste netværksmøde blev afholdt den 3. februar 2015, således at undervisningen var godt i gang, og lærerne havde lært eventuelle nye hold at kende, men der stadig var god tid til at afprøve og arbejde med interventionsforslagene i løbet af foråret 2015. Konferencen startede med at alle kurser havde mulighed for at afrapportere deres forsøg med efterårets interventioner. Dette skulle dels give mulighed for at præsentere arbejdet i et fælles forum, og dels give mulighed for at erfaringsudveksle og sparre på tværs af de enkelte skoler. Afrapporteringer gav anledning til mange både konkrete og principielle debatter om integration af skriftlighed i den daglige undervisning.

Derefter præsenterede PH og AP forslag til forårets interventioner. Forslagene var i denne ombæring formet som tre praksisnære tilbud om at arbejde med skriftlighed eller respons på skriftligt arbejde, der lå i forlængelse af de to foregående interventionsrunder. For lærerne var der således mulighed for at vælge én af interventionerne eller kombinere disse på tværs, alt efter omfang og kursistsammensætning. De tre interventionsforslag bestod af a) et fokus på læringsintention og produktkriterier og skriftligt arbejde, b) et fokus på kursistens egen evaluering af skriftligt arbejde, og c) et arbejde med mundtlige oplæg på baggrund af en skriftlig fremstilling. En nærmere beskrivelse af denne intervention findes side 40 – 44, se også bilag 5. Der er ingen af de deltagende lærere, der har afrapporteret den tredje intervention. På konferencen blev deltagerne orienteret om den midtvejsrapport, som følgeforskerne havde skrevet til Undervisningsministeriet. Endvidere blev kursisternes egen-evaluering diskuteret. Ifølge udbudsmaterialet fra Undervisningsministeriet skal "det enkelte VUC ved afslutningen af udviklingsinitiativet bidrage til en vurdering af, om de valgte tiltag har bidraget til den ønskede forandring." I deres ansøgninger har alle kurserne gjort rede for, hvordan de ønsker at foretage en egen-evaluering af udviklingsprojektet. Vi har dog ikke kendskab til, hvordan disse evalueringer evt. er gennemført, og om de er skriftligt dokumenteret.

Slutkonferencen

En slutkonference var planlagt til afholdelse den 15. juni på Nyborg Strand. Denne konference blev aflyst af Undervisningsministeriet på grund af det udskrevne folketingsvalg.

Den var planlagt som fælleskonference for de fire udviklingsprojekter, som undervisningsministeriet udbød til start i foråret 2014 og skulle afvikles i Undervisningsministeriets regi. Konferencen blev planlagt af Undervisningsministeriet i samarbejde med følgeforskerne fra de fire projekter og var en tænkt som en åben konference, hvor alle interesserede fra sektoren var indbudt.

Konferencen afholdes i stedet d. 5. november 2015 med samme koncept og indhold.

Projektet "Integration af skriftligt arbejde i uddannelsestiden" bidrager med et kort forskeroplæg i plenum med titlen "Formativ respons som udfordring" og en workshop med titlen "Integration af skriftligt arbejde i uddannelsestiden". Workshoppens arrangeres af følgeforskerne og to af de lærere, der har deltaget i projektet.

3. Teori om skriftlighed

Skriftlighed

Skriftlighed er blevet et væsentligt fokuspunkt for det faglige arbejde i alle fag, både på ungdomsuddannelserne og på VUC'erne i særdeleshed. Skriftlighed er 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.

I det følgende vil vi trække de forskningsmæssige perspektiver for at arbejde med skriftlighed frem. I redegørelsen for dette projekts forståelse af skriftlighed og skrivning affilierer vi os med det brede skriftlighedsbegreb. Efter en kort introduktion til skriftlighedens betingelser på VUC'erne i et avu-regi, beskriver vi den Bakhtinske triade for en ytring som en forforståelse for udviklingsprojektets fokus på skriftlighed. Triaden er også rammen om vores forståelse af kommunikation og genrer. Dernæst præsenterer vi skrivehjulet som gengiver skrivehandlinger og dertil hørende kompetencer. Med en reference til det norske SKRIV-projekt, introduceres Jon Smidts ti teser om en god skriveoplæring, da disse er et stillads for vores foreslåede interventioner og er tænkt som praktisk implementerbare forudsætninger for skrivning i fag. Afslutningsvis diskuteres literacy begrebet og forståelsen af dette i udviklingsprojektet med et særligt fokus på voksenuddannelsesområdet.

Introduktion

Kravene til kursisters produktive og receptive skriftlige kompetencer er store, samtidig med at mange kursister på især avu møder med meget spredte og heterogene skriftlige ressourcer. Det er en udfordring mange lærere kender til, og både interne og eksterne evalueringsrapporter påpeger en sammenhæng mellem frafald på uddannelsen og vanskeligheder ved at honorere de skriftlige krav og i sidste ende manglende skriftlige afleveringer. Faglig skrivning er således ofte sat under et krydspres mellem kursisters spredte kompetencer og de relativt høje produktive og receptive skriftlige krav.

Også med udsigten til et senere arbejdsliv, må kursister tilegne sig komplekse skriftsproglige kompetencer. Anna-Malin Karlsson taler om et nyt tekstsamfund (Karlsson, Språkrådet, & Skriftbruk i arbejdslivet, 2006), idet hun påpeger, at brugen af tekster og skrift aldrig har været så udbredt i uddannelse og arbejdsliv som i dag. Så ikke blot i en undervisningssammenhæng, men også med sigte på et senere arbejdsliv er veludviklede skriftsproglige ressourcer nødvendige. Skrivning er en faglig læringsstrategi og fag læres, som nævnt, igennem skrivning. Men skrivning er ikke blot en teknisk eller kognitiv faglig færdighed; skrivning foregår altid i en social og kulturel kontekst, der fungerer som meningsgivende i forhold til den skrivning, der foregår. Det betyder, at skriftlighed i fagene består af:

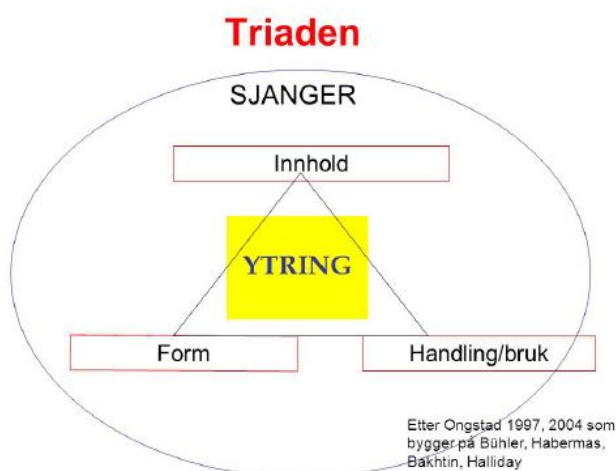
'... a wide variety of practices relevant to and appropriate for particular times, places, participants and purposes. Moreover, these practices are not something that we simply pick up and put down, but are integral to our individual identity, social relationships and community memberships'
(Hyland, 2002, 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 identitet, 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 ovennævnte faktorer altid er 'blinde passagerer' i skriveprocesser og skriftlige produkter.

Triaden

Vores overordnede tilgang til skrivning og syn på fag og tekst er triadisk (M. M. D. Bakhtin, Emerson, & Holquist, 1986), dvs. at vi forstår alle ytringer som form, indhold og formål, hvor formålet har et funktionelt perspektiv. Altså kort sagt: Nogen siger *noget* om *noget* til *nogen*. De to første sider af ytringen, indhold og form, er kendte og didaktisk veletablerede størrelser, hvorimod formålet med ytringen og dermed det funktionelle aspekt ikke har været accentueret tilstrækkeligt i en didaktisk sammenhæng. Med denne dimension trækkes skrivning som social praksis eksplicit med ind i klasserummet (Bühler, 1934) (Halliday, 1973, 1994). Triaden peger på at alle ytringer – og dermed også skriftlige genrer – består af disse tre aspekter. Derudover fremhæver Bakhtin (M. M. Bakhtin, 1986) kommunikationens dialogiske karakter; alle ytringer er led i andre forudgående og efterfølgende samtaler og ytringer og således i princippet uafsluttede, men altid kulturelt og socialt situeret (for indeværende i fagene på VUC). Mennesket vil ifølge Bakhtin altid befinde sig et dialogisk forhold mellem et 'selv' og en anden. Alle genrer er del af dette dialogiske princip, hvorfor fx skolegenrer, der er relativt faste i formen, altid samtidig er flerstemmige i kraft af det dialogiske princip. Bakhtin introducerer også begrebet 'addressivity'. Vi taler altid i forhold til en adressat, så vores ytringer befinder sig altid i en relation til en anden, intenderet eller ej. Genren er i Bakhtisk forstand forhåndsbestemt for enhver ytring. Modellen nedenfor illustrerer den Bakhtinske triade:

Figur 1 Triaden

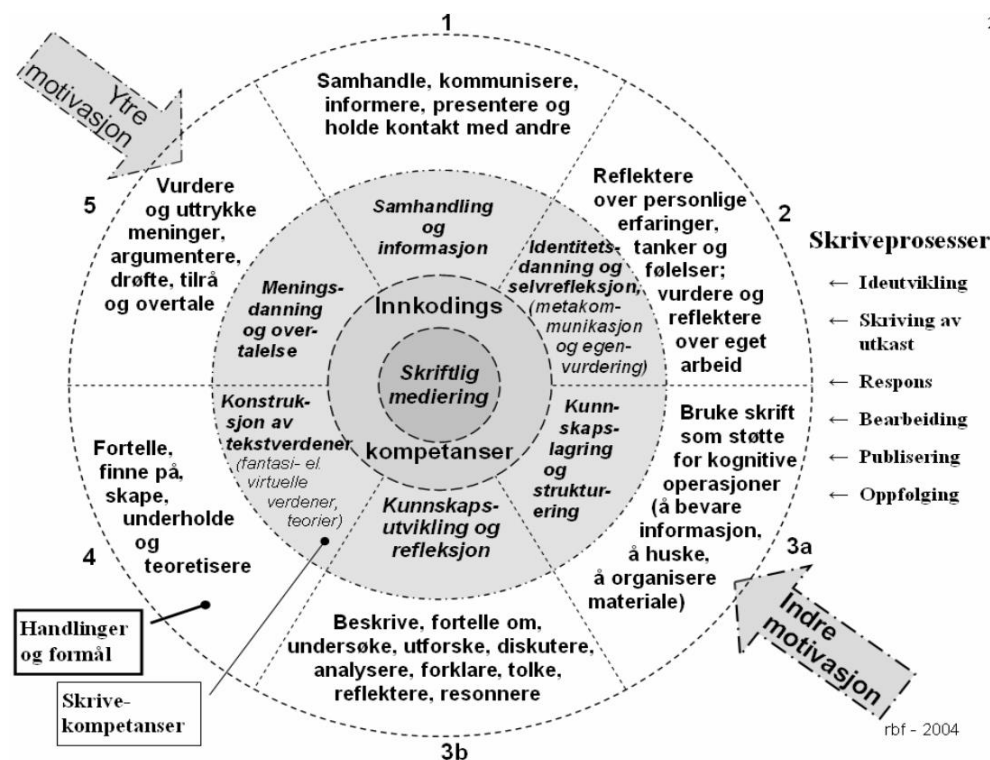


Skolens genrer er defineret i forhold til fagene, således at skolegenrer ofte mimer de autentiske genrer (læserbrev, essay, rapport etc.). Indenfor fagenes virkelighed er genrerne i dialog med genrer udenfor skolen og får liv som autentiske skolegenrer og dermed et ekspliciteret formål og funktion: At kommunikere meningsfuldt i en faglig genre til en adressat.

I interventionsprojektet har vi et særligt fokus på skrivnings funktionelle formålsaspekt. Det vil vi fortløbende fremhæve, og det vil også fremgå af de interventioner, vi foreslår til kvalificering af det skriftlige arbejde.

Skrivehjulet

Skrivning som en grundlæggende kommunikativ færdighed indebærer, at man kan bruge skriftmediet *til* og *i* forskellige faglige sammenhæng. I den forbindelse vil vi gerne henvise til 'Skrivehjulet', der definerer hvilke kompetencer, skrivehandlinger og formål, der knytter sig til forskellige skrivefunktioner og således illustrerer, hvordan skrivning som grundlæggende funktionel færdighed kan defineres via seks skrivehandlinger (Matre, Solheim, & Sjøhelle, 2012; Smidt, Solheim, & Åsen, 2013; Solheim & Matre)(<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/Skrivehandlingerne>) er følgende: At *kommunikere* for bl.a. at fastholde relationer og udveksle informationer, at *reflektere* for at bearbejde viden og erfaringer, at *strukturere* for at organisere sin viden, at *beskrive* og undersøge for at udvikle viden og erfaring, at *fortælle* og teoretisere for at skabe tekst- og forståelsesverdener og at *argumentere* for at overbevise og styrke sin meningsdannelse.



Figur 2 Skrivehjulet

Hvert fag har sine fortrukne kommunikationsmåder, emner og formål. Fagene har forskellige krav ikke blot til indhold og viden, men også formen og formålet med at skrive. Og især formålet med skrivearbejdet er væsentligt at fremhæve. Både i indeværende og andre projekter blev det accentueret, at ekspliciteringen af formålet med skriftligt arbejde er underdidaktiseret i undervisningen generelt og derfor med fordel kan fremhæves som et potentielt didaktisk fokuspunkt. De grundlæggende skrivefærdigheder, illustreret ved skrivehjulet, får først meningsfuldt liv og betydning, hvis *formålet* og dermed funktionen for det skriftlige arbejde er klart for kursisterne. Skrivehjulets udgangspunkt er, at der er en række situationsbestemte skriveformål som er vigtige at kunne beherske, for at agere i et fag. Motivationsformerne bliver aktualiseret i skrivehjulets præsentation af de tre nederste kompetencer (kundskabslagring, kundskabsudvikling/refleksion og konstruktion af tekstverdener) som alle adresserer det referentielle, hvorimod fx det at argumentere og kommunikerer fortrinsvis adresserer det interpersonelle. Sidst er det reflekterende og identitetsdannende del af en subjektiv forståelse af skrivningens formål og kompetencer. I forhold til skrivehjulets dynamik kan disse fortrin kombineres på forskellig vis.

Skrivehjulet har analytisk udsigelseskraft i forhold til fagenes differentierede skrivegenrer og de dertil knyttede delkompetencer. Særligt skal det dog fremhæves, at de situations- og kulturbestemte skriveformål (de seks skrivefunktioner) kan kombineres på forskellig vis med de særlige skrivekompetencer der er gengivet i indercirklen; skrivehjulet skal således forstås interaktivt, da de situations- og kulturbestemte skrivefunktioner kan kombineres på anden vis også. Det er også væsentligt at lægge mærke til skrivehjulets skelnen mellem indre og ydre motiverede skrivefunktioner og tænke dette aktivt ind i undervisningen i form af varierede skriftlige opgaver, der meningsfuldt integrerer begge motivationsformer.

SKRIV-projektet og ti teser om skrivning

På baggrund af det omfangsrige forskningsprojekt SKRIV i Norge (2006-2010), hvor skrivepraktikker fra børnehaveklasse til gymnasial uddannelse i en række fag blev undersøgt, udarbejdedes der ti bærende principper for en god skriveopplæring i fagene (Matre et al., 2012; Smidt, Solheim, & Aasen, 2013). Fagene stiller forskellige krav til de skriftlige kompetencer, og der findes ingen entydige anvisninger eller fremgangsmåder at arbejde med skriftlighed på, fremhæves det i projektet. Alligevel viste der sig ti bærende principper, som kunne fungere som teser for det skriftlige arbejde i fagene. Tesernes formål var at udvikle undervisernes praksis, så både tekst- og fagdidaktisk kompetence kunne kvalificeres. Teserne gengives nedenstående og de for dette udviklingsprojekts centrale teser forklares kort efterfølgende:

- SKRIVS TI TESER OM SKRIVEOPPLÆRING I ALLE FAG**
1. Diskuter formålet med skrivearbeidet.
 2. Bygg språklige «fagrum».
 3. Diskuter vurderingskriterier for både innhold, form og bruk ut fra formålet med skrivingen.
 4. Ta opp møtet mellom andres tekster og egen tekst.
 5. Arbeid med sjanger i alle fag.
 6. Gi konkret hjelp og støtte under planlegging og underveis i skriveprosessen.
 7. Gi presis og konkret respons/vurdering underveis og etter fullført arbeid.
 8. Fullfør skrivearbeidene.
 9. Snakk om og med tekstene.
 10. Sett tekster i bevegelse.

Figur 3 Ti teser om læring

(Fra J. Smidt, skrivesenteret.no)

I forhold til dette projekts fokus, er det især tesoerne om formål, fagrum, genrer og respons, der er centrale, hvorfor disse forklares mere indgående i det følgende.

Den første tese fremhæver skriveformålet og referer især til triadens højre hjørne (handling/brug – se side 13). Som nævnt før er ekspliciteringen af skriveformålet et vigtigt didaktisk fokuspunkt. Skriveformålet kan med fordel kobles til skrivehøjlets skrivehandlinger, hvorved der også rettes opmærksomhed mod både indhold og form. Formålet kan være at argumentere for en sag og dermed overbevise læseren/modtageren om denne sag, hvilket kræver overvejelser over indholdet og formen også. Læreren definerer således formålet med teksten og tydeliggør, hvem der skrives til, og hvad denne tekst skal bruges til. Det gælder både tekstens helhed og dens delafsnit. Den anden tese om at bygge sproglige fagrum, drejer sig om lære et fags sprog og kundskab. Fagene egenart, sprog, genrer etc. er forskellige, men visse skriveformål som fx at informere eller reflektere går igen i fagene. Hvad adskiller og hvad samler? At lære et (nyt) fag er at lære at udtrykke sig i og tænke i fagets sprog, så en opbygning af sproglige 'fagrum' er at definere fagets sprog, karakteristiske skrivehandlinger og teksttyper på metaniveau. Også dette er et fokuspunkt for interventionerne i dette projekt.

At diskutere vurderingskriterier for skriftligt arbejde synes at være et centralt læringspunkt og en motiverende faktor for kursisters skrivearbejde. Vurderingskriterier skal være transparente og følge en faglig progression, således at kursisterne ved, hvad de skal arbejde efter og lærerne kan give vejledning og respons ift. de aftalte vurderingskriterier. Tesen om at arbejde med genrer i alle fag er også væsentlig for dette projekt. Et genrefokus, hvor der henvises til brede, kontekstuel indlejrede genrer, synes at have et godt læringsperspektiv. Genrer forstås netop bredt som et mønster for, hvordan vi udtrykker os i sociale og faglige situationer, og det er konteksten (faget, emnet) og

formålet med skrivearbejdet, der skaber genren. Så også her er triaden væsentlig, da genrens form i nogle fag kan være relativt snæver, men formålet åbner for forskellige realiseringer af genren. Ved en eksplicit genreundervisning anvendes der typisk eksemplariske tekster og modeller, hvor karakteristiske genretræk, sprog og formål diskuteres.

I forhold til tesoer om støtte undervejs og responspraktikker på skriftligt arbejde, kan der generelt sammenfattes følgende: Variation imellem instruktion og igangsætning synes mest frugtbar. Et godt fokus er, at arbejde med respons i forhold til triaden: Indholdshjælp er en eksplicitering af hovedpointen for opgaven – hvilket fagligt indhold? Formålet/brug er en eksplicitering af, hvem man skriver til, og hvilket formål teksten har – fagligt og i en kontekstuel, social forståelse. Formen indebærer en eksplicitering af fremstilling og sprog i forhold til genren og modtageren. Didaktisk er der god ræson i at fokusere på ét område ad gangen for de enkelte opgaver. Under beskrivelsen af interventionerne vil der være meget detaljerede angivelser af, hvordan respons undervejs i et skriveforløb kan formes.

Opsamlende i forhold til både triade, skrivehjul og tesoer skal følgende fremhæves:

- Grundlæggende synes skriftlighed at være 'learned', ikke 'taught' og dermed en aktiv og ekspliciteret proces
- De bedste forudsætninger for en kvalificerende skrivepraksis i fagene synes at være følgende:
 - At skabe en specifikt instruerende kontekst for skrivningen
 - At konteksten er meningsfuld
 - At involvere medkursister.
 - At forholde sig til tidligere tekster, jf. Bakhtins dialogiske princip om at alle tekster 'taler med' dem der gik forud, og dem der kommer efterfølgende (jf. side 13).
 - At give konkret og anvendelig feedback – også under processen.
 - At udvide kendskab til og forståelse for forskellige skriveprocesser.

Skrivepraktikker:

Et begreb, der har stor analytisk og forklarende potentiale er 'skrivepraktikker'. Begrebet er blevet introduceret og anvendt i forskningsprojektet 'Faglig og Skriftlighed' (forkortet FoS) på SDU, hvor skrivepraktikker i folkeskolens ældste klasser og på ungdomsuddannelserne er blevet undersøgt. Skrivepraktikker er bredt forstået den generelle kulturelle måde at bruge skrift på (Barton, 1994; Barton, Hamilton, & Ivani@02C7c, 2000) . Det er genkommende mønstre, teknikker og måder skrift bruges på i en kulturel kontekst som fx skolefag (Spanget Christensen, Elf, Krogh, & Faglighed og skriftlighed (projekt). 2014). Begrebet er oprindeligt udviklet i en literacy-sammenhæng, hvor Barton & Hamilton bruger 'literacy event' og 'literacy practices' som analytiske enheder, i den forståelse at 'Literacy events' er begivenheder, hvori literacy (læse, skrive, producere multimodal tekst mm) spiller en rolle. Literacy events er observerbare begivenheder, der altid er kontekstualiserede. Literacy events er koblet til forskellige livsdomæner, således at de literacy events, vi kan se i skolen i et fag, fx det at skrive en kommentar på avu FED-niveau, er en anden event end at læse en bog for sit barn derhjemme. 'Literacy practices' er et mere abstrakt

begreb. Det refererer til praktikker, altså genkommende mønstre og måder at arbejde med fx skriftlighed på, der ikke kan observeres direkte. Først igennem flere og tætte beskrivelser af literacy events tegner der sig et billede af visse praktikker. Begrebet er således et 'felt'-begreb, der er vokset ud af etnografisk forskning. I FoS-projektet blev begreberne udviklet, således at der er tale om en undersøgelse af *skrivepraktikker* ('Literacy practices'), dvs. de skriftlige praktikker, der er indlejret i fagets kultur. 'Literacy events' er de *skrivehændelser*, der indeholder en række genkommende skrivepraktikker. En analyse af skrivepraktikker kan også illustrere forbindelsen mellem de skriftlige aktiviteter i fag og de sociale, kulturelle og institutionelle strukturer, der genererer en række praktikker. Et eksempel på skrivepraktikker kan være de arbejds- og skrivemåder en elev/klasse/lærer gentager, hver gang de skal løse en bestemt type opgave, fx informationssøgning på nettet med henblik på et mundtligt elevoplæg. Skrivehændelsen er den aktivitet, der foregår, når de løser opgaven. For at finde skrivepraktikker som genkommende mønstre, er det nødvendigt at observere og beskrive mange skrivehændelser. Det vil være et fokuspunkt i analysen at kunne finde frem til genkommende skrivepraktikker i en række fag.

Literacy

De forøgede krav til fagenes skriftlighed betyder også, at kursister ofte må bevæge sig væk fra hverdagens velkendte skrivepraktikker for at kunne nærme sig skoleskrivekulturen, hvilket er en udfordring for både kursister og undervisere. Gee taler om primær- og sekundærdiskurser (Gee, 1996, 2004), hvor primærdiskursen er den vi har tilegnet os igennem opvæksten og interaktionen med forældre og søskende i nære relationer. Sekundærdiskursen tilegner vi os bl.a. igennem vores møde med og aktiviteter i institutioner og de sociale regler og mønstre for samvær og interaktion vi møder i offentligheden udenfor familien. Diskurser er således vores måder at tænke, handle og værdisætte på. Gee definerer diskurs på følgende vis (Gee, 1996):

'... a socially accepted association among the ways of using language, of thinking, and of acting that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or 'social network'(p. 131, 1996)

Hos nogle kursister kan der være tale om store forskelle på primær- og sekundærdiskursen, hvilket især bliver accentueret ved skriftligt arbejde. I dette udviklingsprojekt forstås skriftlighed som del af den 'funktionelle literacy', dvs. konkretiseret som kursisters evne til at tilegne sig de skrivepraktikker, der er nødvendige for at kunne agere hensigtsmæssigt i faglige sammenhæng – i al dens mangfoldighed. Også skoleskrivepraktikker er socialt konstrueret og kan udfordres pædagogisk (Ivanic, 1997). Det 'konstruerede' kan ekspliciteres og diskuteres, og den pædagogiske tilgang kan varieres og ændres. Dele af denne variation og ændring af praksis er dette udviklingsprojektets formål. De høje faglige krav til kursisters skriftsproglige kompetencer og den udbredte diversitet i kursisters forudsætninger for at tilegne sig disse kompetencer, gør, som nævnt før, et fokus på skriftlighed oplagt og nødvendigt.

'Literacy' er i høj grad blevet det begreb, der samler flere forståelser af læring og faglig kompetenceudvikling. Det er et nøglebegreb, der i international sammenhæng ofte forbindes med læsefærdighed. Her skal begrebet dog forstås som læse- og skriftfærdighed, idet det rummer både tekstkonsumtion 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. Brian Street (Street, 1984, 1995, 2001) har arbejdet med begrebet '*social literacy*' i mange år, og også i forbindelse med voksenundervisning, hvorfor det er relevant at inddrage hans teoretiske overvejelser over og empiriske iagttagelser af begrebet i praksis.

Nordmændene oversætter literacy-begrebet med skriftkyndighed: At kunne forstå, producere og agere i forhold til skriftlige/tegnbaserede materialer i en given kontekst og i et livslangt perspektiv (Åmotsbakken & Knudsen, 2012). Heri ligger både konsumtion og produktion, forståelse af og interaktion med konteksten, og en processuel orientering qua det livslange perspektiv, og altså ikke 'literacy' eller 'skriftkyndighed' som blot en række kognitive eller tekniske færdigheder, der skal indlæres.

I Streets forståelse af 'social literacy' er der et forstærket 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 det 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 socialgrupper, 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 retter sig således ikke mod de specifikke læse- og skrivekompetencer, der arbejdes med i fagene, men affødes af de videns- og magtforhold, der etableres på institutionen. Modstand mod eller forventninger til fx didaktiske tiltag kan således begrundes med mere komplekse og overordnede uddannelsesforhold end de umiddelbart italesatte. Literacy bliver overført fra en – for visse socialgrupper - fremmed uddannelseskultur, hvorfor nogle lærende vil være mere opmærksomme på magt- og vidensforhold, end på de faglige aspekter, der arbejdes med, mener Street (Street, 1995, 2001). Kursisters forbehold eller kritik af forskellige didaktiske tiltag kan i denne optik også forstås som en mere overordnet reaktion på magt- og vidensforhold på VUC generelt, end på de egentlige skrivepraktikker og interventioner, der arbejdes med.

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 sådan. Sammenfattende er Street meget optaget af, at klasserumsinteraktioner indeholder magtfulde signaler om, hvad 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. Klasserummet er således en vægtig arena for både forandring og stabilitet.

4. Metode

Som følgeforskere ser vi det udviklingsprojekt, vi har deltaget i som et interventionsprojekt. Vores udgangspunkt i arbejdet med interventionsprojekter er den finske læringsteoretiker (Engeström, 2012; Engeström, 2015). I det følgende fremlægger vi nogle hovedpunkter i interventionstilgangen.

I indeværende redegør vi for, hvad vi forstår ved interventionsprojekter. Vi påpeger også, hvorfor projektet ikke til fulde er gennemført som et interventionsprojekt.

Interventionsprojekter er formative og dialogiske projekter, der faciliterer læring og udvikling i et samarbejde mellem – i dette projekt – lærere og forskere. At de er formative betyder, at de er proces og udviklingsorienterede. At de er dialogiske betyder, at den formative proces foregår i et samarbejde mellem alle involverede parter. At de faciliterer læring og udvikling i et samarbejde mellem lærere og forskere betyder, at lærerne med deres erfaringsbaserede viden og forskerne med deres forskningsbaserede viden mødes i et fælles rum, hvor de er orienterede mod at forstå og løse et foreliggende problem og mod at udvikle redskaber, der kan anvendes i denne proces. Alle deltagende lærer igennem at deltage i dette arbejde, og denne læring kan trække en udvikling frem. Et interventionsprojekt er rettet mod samskaben af viden, det er kooperativt, og det er bundet til løsning af et konkret problem i en konkret kontekst.

Udgangspunktet for interventionsprojekter er

- at forstå det felt, man arbejder i, som et virksomhedssystem
- og at se læring, som en problemorienteret og problemløsende proces
- at forstå læring som en proces, der foregår i og mellem virksomhedssystemer

'Virksomhed' betyder i denne sammenhæng 'menneskers målrettede virksomhed', og systemet er den kontekst, hvori virksomheden foregår. Det kan være et avu-kursus, et lærerteam eller en klasse. Men det kan også være et organiseret samarbejde i et netværk mellem lærere fra forskellige kurser. At virksomheden er målrettet betyder, at den er orienteret mod løsning af problemer og mod at udvikle redskaber – og her tænkes ikke kun på fysiske redskaber, men også på begreber, der kan anvendes til at forstå et problem på en ny måde og dermed føre til ny handling. Et relevant og oplagt eksempel i denne rapportes sammenhæng er 'integreret skriftlighed'. Det lanceres som et begreb, der gør det muligt at forstå og handle i forhold til det problem, at mange avu-kursister har problemer med faglig skrivning. Men 'integreret skriftlighed' er, som alle andre begreber, et begreb, der skal uddybes, præciseres og kontekstualiseres for at kunne anvendes i problemløsende virksomhed. Det problemorienterede arbejde foregår i et system eller en sammenhæng. Hvis vi igen tager avu-kurser som eksempel, kan man sige, at der på et kursus er en herskende forståelse af, hvordan man skal arbejde (skrive)didaktisk, der er en arbejdsdeling mellem lærerne, og der er et formelt og reelt magthierarki. Når man bliver stillet over for nye problemer, vil der være aktører, der sætter spørgsmålstejn ved etablerede konventioner og etablerede forståelser, hvordan man skal handle, og det kan føre til udvikling af nye redskaber til problemløsning og nye organisationsformer.

Når man arbejder med problemløsning, kan man udvikle nye forståelser af problemerne og nye redskaber til at løse dem. Det er en kollektiv læringsproces, hvor deltagerne i et virksomhedssystem i samarbejde og/eller i konflikt med hinanden udvikler nye redskaber, som de enkelte deltagere kan tilegne sig og anvende. Det er en produktiv og ekspansiv læringsproces. Den foregår ikke bare i ét virksomhedssystem, den foregår også mellem virksomhedssystemer. Det betyder, at konfliktfyldte møder mellem fx faggrupper og mellem lærergrupper fra forskellige kurser i et netværkssamarbejde kan føre til udvikling af redskaber i en proces, hvor de enkelte virksomhedssystemers bias kan overvindes.

Begrebet 'agency' er centralt i denne sammenhæng. Alle deltagere i processen er aktive og bidrager med at diagnosticere problemer og udvikle redskaber, der kan anvendes til deres løsning.

Læring er altså en proces, der altid foregår i en kontekst, hvor aktører i et eller flere virksomhedssystemer udvikler redskaber, der kan anvendes i problemløsning. Disse udvikles og forfines i denne proces. Læring er altså ikke en lineær og kausal proces, der igangsættes af en ekstern implementator. Den er en dialogisk og stadig frem- og tilbageløbende proces i problemorienteret arbejde. Sat på spidsen ved forskeren nemlig ikke, hvad han vil implementere, og deltagerne i virksomhedssystemet ved ikke, hvad de vil have implementeret. Men sammen kan de diagnosticere de problemer, der skal løses, afdække de i virksomhedssystemerne, der har forårsaget problemerne, og udvikle de redskaber, der skal anvendes til at løse problemerne. Det er i den forbindelse vigtigt at tilføje, at hvis nogle lærere fra et avu-kursus har deltaget i et udviklingsprojekt med følgeforskere og har udviklet redskaber til problemløsning, er det ikke automatisk sådan, at man kan forvente, at disse nu bliver anvendt af alle lærere i alle fag og af kurset som organisation – eller for den sags skyld af de lærere, der har deltaget i projektet. Processen skal gentages i en kollegial sammenhæng.

Man kan inddrage Vygotskys begreb om zonen for den nærmeste udvikling og sige, at der foregår en kollektiv rejse gennem denne zone. Det er stadigvæk mennesket, der lærer, men det sker altid i en konkret kontekst og i et virksomhedssystem. I arbejdet i virksomhedssystemet udvikler, lærer og tilegner mennesket sig redskaber, der kan anvendes i problemorienteret arbejde.

På den baggrund kan man sige følgende om intentionerne i et interventionsprojekts startpunkt, proces, udbytte og om forskerens rolle:

- I startfasen handler det om at diagnosticere det modsætningsfyldte problem, man står overfor. Altså at analysere situationen og foretage en første udvikling af et redskab, der kan bruges løsningsorienteret. Dette redskab bliver udviklet af deltagerne – lærere og forskere – i fællesskab og er i den form, det ender med at have, ukendt for deltagerne inden processen går i gang.
- I processen er deltagerne motiveret af, dels at de skal løse problemet, dels af deres arbejde med og indsigt i det løsningsorienterede redskab. Deltagerne bliver aktive, tilegner sig kontrol over processen – og lærer gennem den.
- Processens udbytte/udkomme er det færdigudviklede redskab. Det har principielt altid en foreløbig karakter. Videnskabelige begreber er altid på vej.

- Aktørerne i processen er både elever, lærere og forskeren. Forskerens rolle er at provokere og fastholde den ekspansive og innovative forandringsproces, der ledes og ejes af lærerne.

Endvidere kan man opsummere følgende:

- Virksomhedssystemet er interventionens analyseenhed. I dette projekt er det klassen med dens lærer. Men der er udblik til andre virksomhedssystemer på kurset og til kurset som virksomhedssystem i sig selv. Det kan fx være andre klasser og et skriftlighedsudvalg, hvis der findes et sådant på kurset. Den udvikling, der måske kan iagttages, er en ekspansiv rekonceptualisering af de redskaber, der kan anvendes til at løse de diagnosticerede problemer
- Modsætninger i og mellem systemer er kilde til forandring og udvikling. På den måde er virksomhedssystemer "forstyrings- og innovationsmaskiner"
- Mennesker er intentionelle væsener. Alle deltagere i et interventionsprojekt er aktive og skabende og i den forstand årsag til det, der sker
- Transformation af praksis og ekspansiv begrebsdannelse (udvikling af nye kulturelle redskaber til at forstå fx faglig skriftlighed med) hænger sammen. Begreberne er redskaber i transformationsprocessen

Hvordan dette projekt er søgt gennemført som et interventionsprojekt

Udviklingsprojektet om integreret skriveundervisning er forsøgt gennemført som et interventionsprojekt, men med et accentueret ansvar for interventionerne hos de deltagende forskere. Forskerne har udarbejdet interventionerne på baggrund af erfaringer med avu-sektoren. Interventionerne blev præsenteret for og diskuteret dem med de deltagende lærere. I forlængelse deraf har vi rettet interventionerne til. Derefter er interventionerne blevet gennemført på kurserne, og følgeforskerne har været i dialog med lærerne om resultaterne. Herunder om, hvorvidt de redskaber, vi har introduceret i interventionerne, egner sig til at løse de problemer, som lærerne og avu som samfundsinstitution står overfor. I denne evalueringsrapport forsøger vi at sammenfatte hele denne proces og dermed bidrage til en videreudvikling af forståelsen af problemerne og de redskaber, der kan anvendes, når de skal tackles. Projektets omfang i alle betydninger af dette ord gør, at projektet bestemt ikke i alle sammenhænge har levet op til kravene til et interventionsprojekt. Alligevel har rationalet for interventionerne været at fremlægge, diskutere og forstyrre den viden og især den etablerede undervisningspraksis på avu, således at lærere skulle intervenere i egen praksis og med udgangspunkt i forskningsviden om skrivning.-.

Som ovennævnte præsentation af interventionsforskningen fremhæver, er interventioner rammen om en potentielt kvalificerende ændring af praksis. Fokus for interventionsprojekter af denne art er det kollaborative og kollektive, hvor intentionen er rettet mod faglige, strukturelle eller organisatoriske forandringer. I indeværende projekt er det især den faglige forandring, vi er interesseret i.

Når man laver interventionsforskning, ønsker man at sam-skabe viden. Interventionsforskning er et samarbejde med og ikke for praktikere i felten, idet ønsket er at en kooperativ videnskabelse foregår mellem fx forskere og lærere. Interventionsforskning kan have flere formål; det kan udspringe af ønsket om en organisationsforandring, nye eller alternative læreprocesser, nye samarbejdsformer etc. eller flere af formålene samtidig.

Med indeværende 'interventionsprojekt' forstås, at der imellem forskerne og lærerne indgås aftaler om påvirkninger af felten af forandrende og/eller formativ karakter, således at 'interventioner', dvs. de aftalte påvirkninger af praksis skaber en form for 'forstyrrelse', der giver grundlag for refleksion over og evt. ændring af den praksis der skal kvalificeres. Interventionerne har baggrund i forskning og videnskabelige undersøgelser af det felt, der arbejdes indenfor. Interventionerne er udarbejdet af forskerne i samarbejde med praktikerne, lærerne. Interventionerne tages med ind i klasserummet og afprøves. Et væsentligt perspektiv er netop samarbejdet mellem forskeren og praktikerne om interventionerne. I dette projekts optik er interventionerne primært formative i deres karakter og fokuserer på en høj grad af samarbejde. I samarbejde med lærerne er forskeren tæt på praksis, men netop med et 'udefra' blik, styret af forskningen. Grundantagelsen er, at den viden og ekspertise, der er nødvendig for at ændre og kvalificere praksis og læreprocesser, opnås ved at undersøge strategier, teorier og metoder i et samarbejde – og ved at forholde sig kritisk til, hvad, hvordan og hvorfor der skal interveneres. Det skal dog fremhæves at projekter af denne art og af dette omfang har det interventionelle som idealt fokuspunkt, men reelt en begrænset mulighed for at arbejde interaktionelt på alle niveauer.

'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' (Cochran-Smith & Lytle, 2011, p. 19).

Karakteristisk for interventionsforskning er det kontekstbundne. Interventionerne foregår 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 (Reason & Bradbury, 2008). Undervisernes engagement i og gennemførelse af interventionerne er således forudsætning for at der sker en forandring og kvalificering af praksis. Omstruktureringer af praksis tager tid, hvorfor kvalificeringer af de pædagogiske eller didaktiske temaer, der skulle ændres, først kan vurderes efter flere gennemløb af interventionerne. Interaktionsforskningen er i høj grad afhængig af samarbejdet mellem praksis og teori, dvs. mellem læreren som fortrinsvis praktiker, og forskeren som fortrinsvis teoretiker, men med en udviklet praksissensitivitet. Vellykkede interaktioner, der bringer et frugtbart udbytte med sig, kræver et godt samarbejde, hvor kritiske refleksioner beriger både teori og praksis

Opsamlende kan det fremhæves at interventionsforskning udmærker sig ved at være dialogisk, og der lægges op til diskussioner, refleksioner og forslag til praksisændring i et samarbejdende forum.

Interventionerne skal, med baggrund i forskning, tilpasses praksis, hvorfor samarbejdet mellem forskeren og praktikerens spiller en fundamental rolle. Da pædagogiske forandringer er komplekse, forudsættes det, at der arbejdes videre med didaktiske og pædagogiske tiltag præsenteret i interventionerne, også efter udviklingsprojektets ophør for at få det bedste udbytte af forslagene. Interventioner er således ikke et problemløsende 'quick fix', men didaktiske forslag til en kvalificering af det praktiske arbejde, der kræver en struktureret implementering for at kunne give et optimalt fagligt udbytte.

5. Skolernes ansøgninger og Undervisningsministeriets udbudsmateriale

Hvad er det for et problem, Undervisningsministeriet og de deltagende kurser iagttager, og hvilke redskaber peger de på i forbindelse med løsningen af dem? I det følgende vil vi se på det med udgangspunkt i de didaktiske grundspørgsmål. Vi spørger, hvordan aktørerne svarer på spørgsmålene: *hvorfor* integreret skrivning, *hvad* er integreret skrivning, *hvordan* skal integreret skrivning gennemføres, og *hvordan* skal udviklingsprojektet evalueres.

Som allerede nævnt indledningen understreger Undervisningsministeriet i sit udbud, at dette udviklingsprojekt skal gennemføres, fordi tosprogede kursister har særlige problemer, fordi frafaldsprocenten generelt er for stor, og fordi videreuddannelsesfrekvensen er for lav. Der er en underforstået hypotese om, at integreret skriftlighed kan bidrage til at løse disse problemer, og derfor skal der skaffes viden og erfaring om effekten af den. Det skal ske gennem omlægning af undervisning og rettelarbejde på kurserne og gennem erfarings- og vidensudveksling i netværk. Evalueringen skal ske dels gennem følgeforskernes slutrapport, dels selvinitieret på det enkelte kursus. Hvad integreret skriftlighed er, uddybes ikke i Undervisningsministeriets materiale, men overordnet set opfattes det som et redskab til løsning af det nævnte problem.

Ser man på kursernes ansøgninger, er det overordnet tydeligt, at kurserne indskriver sig i den forståelsesramme, som Undervisningsministeriet har, men der er også nogle interessante præciseringer og nuancer. Der er naturligvis ikke tale om uddybede og færdigbearbejdede supplerende forslag – ansøgningerne er på 2-4 sider.

Når det drejer sig om, hvorfor der skal handles, er der fx et kursus, der tilføjer, at kursisterne skal lære fag gennem skrivning og skrivning gennem fag. Dette må opfattes som en tilføjelse, der både adresserer det specifikke problem (stort frafald etc.), men også mere generelt gør opmærksom på, at skriftmediet er tænkningens redskab og et redskab til at lære fag. Et andet kursus tilføjer, at mange kursister har svært ved at se meningen med deres skolegang. Både i forhold til deres livssituation generelt, men også i forhold til, om det faglige indhold er relevant for dem. Der kunne i denne formulering ligge en antagelse om, at skriftmediet ikke bare er et medie til vidensproduktion, men også til dannelse af egen identitet i mødet mellem kursisternes erfaringsbaggrund og den kulturelt overleverede viden, skolen formidler.

Når det drejer sig om indholdet i udviklingsprojektet, taler kurserne i deres ansøgninger ikke kun om omlagt og integreret skriveundervisning. De taler om kursusbaseret studietid (lektiecafé), introduktionsforløb, screeninger, inddragelse af IT og udvikling af lærer-kursist-relationer i forhold til den nye form for undervisning. Et kursus tilføjer, at de vil arbejde med, at kursisterne i højere grad reflekterer over deres skriftlige arbejde (metakognition kunne man kalde det), og et andet kursus tilføjer, at de ønsker at "udvikle effektive skrivecoachværktøjer, der i udvalgte fag kan fremme kursisternes læring i almindelighed og skriftlige kompetencer i særdeleshed." Vi ser altså en konkretisering af, hvad omlagt og integreret skriftlighed kan være. Der kan være tale om aktiviteter og redskaber, som kursisterne i andre sammenhænge allerede har gjort erfaringer med. Endvidere er der som nævnt et kursus, der direkte peger på nødvendigheden af at udvikle nye og

effektive "skrivecoachværktøjer" – det må forstås som konkrete redskaber, der er tæt på den daglige undervisning i fagene.

Når det drejer sig om, hvordan problemløsningsredskabet (omlagt og integreret undervisning) skal realiseres, har kurserne forskellige konkretiserende forslag. Et kursus taler om at organisere relationen mellem lærer eller lærere (hvis der er to-lærerordning) og kursisterne på nye måde, således at relationen både har en faglig og en social karakter. Et andet taler om at indrette klasserummene på en ny måde, så der bliver tale om faglige skriveværksteder. Og et tredje kursus taler om i starten at tilrettelægge korte, skriftlige forløb, hvor kursisterne under vejledning kommer alle skrivningens faser igennem, frem til de har et færdigt produkt. Flere taler om portfolioskrivning, kollaborativ skrivning og om ikke kun at have lærerrespons, men også peerrespons.

Når det drejer sig om den evaluering på kurset, går tilfredshedsundersøgelser (kursister og lærere) igen flere steder. Men flere taler også om komparative undersøgelser af, hvordan hold, der har deltaget i udviklingsprojektet, og holder der ikke har, klarer sig på parametre som gennemførelse og karaktergennemsnit. Det sidste er vi som følgeforskere skeptiske overfor. Det kræver et mere komplekst design at undersøge effekt, end blot at sammenligne to hold på to parametre. Som nævnt i afsnit 1 har vi heller ikke selv som følgeforskere lagt op til et undersøgelsesdesign, der umiddelbart gør det muligt at måle effekten af de redskaber, vi intervenserer med.

Alt i alt giver Undervisningsministeriets udbudsmateriale og kursernes ansøgninger os et indblik i, hvordan feltet forstår det problem, man står overfor, de redskaber, der kan anvendes til at løse det, og måder hvorpå dette arbejde skal foregå.

	Hvorfor deltage i projektet	Hvad skal indholdet i projektet være	Hvordan skal projektet gennemføres	Hvordan skal projektet evalueres
VUF	Mange kursister har problemer med at læse skrive og regne. De har svært ved at se en mening med deres skolegang. Mange har diagnoser og meget fravær. Målet er at skabe bedre relationer, mindske fravær og skabe tilhørsforhold	Udvikling af integreret skriftlighedsundervisning Studietid	Studietid med mødepligt i dansk, dansk som andetsprog, matematisk og engelsk (procesorienteret skriftlighed og reduktion af rettelser)	Kursisttrivselsmåling Øges gennemførelsesprocenten? Løbende kursist-lærersamtaler ifm studietid
VUC Århus	Fastholde svage kursister Få erfaring og vidensgrundlag med omlagt skriftlighed	Introduktion og screening Ny lærer-kursister-relation Omlagt skriftlighed med inddragelse af IT	Omlægge undervisningen med fokus på faglige og sociale relationer	Interviews og spørgeskemaer med lærere og kursister til slut Pædagogisk dag juni 15
VUC Lyngby	Kursister med andre forventninger – bryde social arv og opfylde 95% målsætningen Undersøge om kursisterne lærer mere og afleverer mere ved omlagt skriftlighed. Undersøge den nye lærerrolle – vejleder!		Skrivning i klassen – en del af skrivningen dér med vejledere/resurselærere	Spørgeskema til kursister Evalueringsmøde for lærerne Statistik ad aflevering, gennemførelse og eksamensresultater
VUC Roskilde	Ændret kursistgruppe, der har problemer med skriftlighed	Omlagt skriftlighed Udvikle effektive skrivetools, der i udvalgte fag kan fremme kursisters læring i almindelighed og skriftlige kompetence i særdeleshed	Processkrivning, formativ evaluering Samarbejde om helt forløb, målrettet opgaveformulering, kollaborativt arbejde Tolæringsordning. Lærer- og peerrespons Lærerteam	Sammenligne med andre hold. Portfolioevaluering
VUC Storstrøm	Kursisterne skal lære fag gennem skrivning og skrivning gennem fag. Lærere og kursister skal udvikle et fælles sprog om skrivning	Omlagt undervisning/skriftlighed	To-læringsordning og portfolio	Ikke afgjort
VUC Vestsjælland Syd		Større refleksion over produktion af eget skriftligt arbejde Omlagt undervisning og rettelser (delvist) ved tilstedeværelse	Indrette klasserum som værksteder med pc Team og ny lærerrolle og ny kursistrolle	Kursistsamtaler Statistik (fastholdelse, gennemførelse, gennemsnit) Kursist- og lærertrivsel
Fra Undervisningsministeriets udbud	EVA's rapport om avu fastslår, at de tosprogede har problemer, at der generelt er et stor frafald og at videreuddannelsesfrekvensen er for lav	Generere et vidensgrundlag for effekt af omlagt og integreret skriftlighed	Omlægge undervisning og rettelser Skabe netværk mellem forskellige kurser Følgeforskning	Følgeforskere og kurserne

Figur 4 Oversigt over de deltagende skolers ansøgninger

Figuren giver en oversigt over kursernes begrundelse for, hvorfor de ønsker at deltage i udviklingsprojektet, samt hvad de ønsker indholdet skal være, hvordan de vil arbejde med det, og hvordan de vil evaluere det. Nederst de svar, som Undervisningsministeriets udbudsmateriale giver på de samme spørgsmål

6. De tre interventioner

I afsnit 2 har vi allerede præsenteret de tre interventioner, der er gennemført i projektet. I det følgende beskrives interventionerne som de blev præsenteret for lærerne i udviklingsprojektet. Udgangspunktet var et overordnet genreperspektiv på skriftlighed og en stilladsering af de skriftlige ressourcer, da genrerne på avu er centrale og ganske ofte også er styrende for den daglige undervisning og dermed også for de skrivepraktikker der måtte vise sig. Skriftlighed var selvfølgelig et omdrejningspunkt for alle interventioner, men med forskellige optik på det skriftlige: At dialogisere (verbalt) om et skriftligt produkt, at arbejde på institutionen med et skriftligt opdrag og/eller at arbejde med at kvalificere et mundtligt oplæg på baggrund af et talepapir. Da rammen om alle interventioner var et genreperspektiv, var den naturlige rækkefølge af interventioner følgende: 1. *Genremodellering*, 2. *formativ respons/kollaborativ skrivning* og 3. *udarbejdelse af et talepapir*. I kapitlet præsenteres interventionerne kort (følgeforskernes præsentationer af interventionerne findes i bilag 2-6) efterfulgt af beskrivelser af konkrete interventionsforslag for de enkelte fag. I en kort opsamling pointeres de væsentligste didaktiske og/eller pædagogiske tiltag i interventionerne.

I indeværende skelner vi for overblikkets skyld mellem *fællesskrivning* og *samskrivning*. Fællesskrivning bruges om den skrivning der foregår på holdet med alle kursister og læreren involveret, altså mange (hele holdet) skribenter og én fællestekst. Samskrivning bruger vi, når vi refererer til to eller flere (fx en gruppe på fire), der arbejder på en fælles tekst, altså flere forfattere, én tekst. Begge dele er udtryk for et kollaborativt tekstarbejde og de to betegnelser adskiller sig således på et mere teknisk niveau – og for at bevare et overblik over, hvilken samarbejdsform der praktiseres.

Første intervention: Genremodellering eller 'The Teaching-Learning-Cycle'

Genremodelleringen var 'overliggeren' i forhold til interventionerne og udgangspunktet for det videre arbejde med skriftlighed. Genremodellering tager udgangspunkt i 'Teaching-Learning-Cycle', der beskriver de forskellige faser i modelleringen cyklisk. Genremodellering udspringer af 'den australske genreskole' og SFL¹ hvor interessen især var fokuseret på sproget og dets funktion i den sociale kontekst (Halliday et al., 1998; Halliday & Matthiessen, 2004; Halliday & Webster, 2009; Hyland, 2002), idet grundantagelsen er, at sprogbrugeren/skriveren altid vil bestræbe sig på at finde mening på den mest effektive måde i forhold til den sociale kontekst (under hensyn til de tilgængelige ressourcer og kompetencer). I den forståelse medierer genrer vores viden om og interaktion med den sociale og kulturelle virkelighed vi er del af og får væsentlig betydning og funktion, udover at der også ligger et demokratiserende og emancipatorisk projekt i at gøre kulturens og fagenes genrer tilgængelig for alle (Christie & Martin, 1997; Martin & Rose, 2007, 2008).

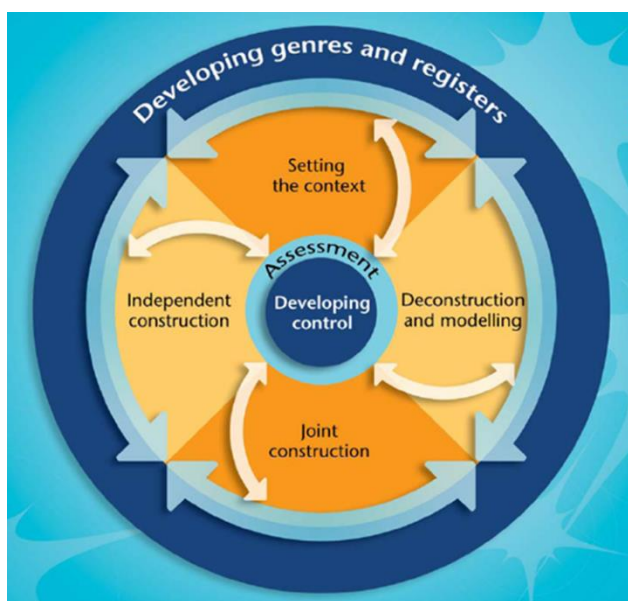
Baggrunden for at introducere genremodelleringen var, at der forskningsmæssigt er belæg for gode læringspotentialer i metoden og at metodens elementer består af fx fællesskrivning/samskrivning,

¹ SFL (Systemic Functionel Linguistics) forbindes traditionelt med Halliday og har i væsentlig grad påvirket sprog – og genreteori.

peer-respons og samtaler om skriftlighed, hvilket var væsentlige elementer i de efterfølgende interventioner også. Progressionen var tilrettelagt, så metaperspektivet på skrivningens menings- og kommunikationspotentiale var i fokus.

En væsentlig faglig kompetence er som nævnt at kunne beherske fagets genrer og have en viden om, hvordan og hvorfor genrerne fungerer i en kommunikativ uddannelseskontekst. Genreforståelse indebærer således en mere omfattende viden om fag og meningen med fagets genstandsfelt. I genreinstruktionen arbejdes med tre overordnede processer (som underinddeles mere detaljeret i praksis, se bilag 2-4): Første fase er modellering, hvor der arbejdes med kendskab til genrens faglige og kommunikative funktion. I denne del af processen skal der skabes en viden om konteksten for genren via underviserens præsentation af tekster: Hvad er deres egenskaber og formål, dvs. hvad er teksten til for, og hvilke kompositionelle elementer består den af? Anden fase er den kollaborative tekstskrivning på holdet/klassen og denne indeholder følgende: Der udarbejdes en tekst i fællesskab på hele holdet i form af en forhandlingsproces mellem underviseren og kursisterne, altså fællesskrivning på en fagligt anerkendelsesværdig eksempeltekst. Den tredje fase er individuel- eller parskrivningsfasen, som kan indledes med en kort opsamling på anden fase og derefter individuel-/samskrivning af en tekst med sideløbende formativ respons fra underviseren. Væsentligt er det at læseren/modtageren er ekspliciteret og at den endelige tekst offentliggøres i en eller anden på forhånd aftalt form. (Martin & White, 2008; Unsworth, 2000).

Modellen kan illustreres på følgende vis:



Figur 5 The Teaching Learning Cycle

Instruktionen til denne første intervention ligger som bilag 2-4. DE blev udsendt til skolerne efter det første netværksmøde. Af bilagene fremgår meget konkrete og detaljerede interventionsforslag.

Dansk:

Vores forslag til faget dansk, indeholdt 6 timers/3 modulers undervisning og rationalet var at interventionen skulle udvikle bevidsthed om centrale genrers formål, indhold og brug/funktion. Også egevaluering og begyndende peer-respons var del af interventionen. Timeforbruget var et anslået forbrug, afhængig af kursistsammensætning og genren; ved flere gennemløb – som anbefalet – vil tidsforbruget falde. Det var vigtigt at fremhæve at 'Teaching-Learning-cycle' (herefter genremodellering) ikke blot var en teknisk øvelse, men en mere omfattende og ny måde at tænke stilladsering og genrearbejde på. Samtidig skulle dele af fagets pensum dækkes af forløbet. I vores forslag var det genren 'læserbrevet', der skulle arbejde med, da det er en central eksamensgenre på avu. Fokuspunkterne var genremodellering ved hjælp af modeltekster, fællesskrivning på holdet og efterfølgende samskrivning af læserbrevet.

Engelsk:

Til engelsk foreslog vi et forløb på ca. 5 timer med samme anvisning og forbehold som ovennævnt. Vi foreslog genren 'referat', summary, da det er en central genre i faget. Formålet var også her at kursisterne skulle tilegne sig en forståelse for referatgenrens funktion ved en eksplicit dekonstruktion af genren i forhold til struktur og komposition. Den faglige viden om referatets kulturelle og faglige funktion var også central. Fællesskrivning af referatet skulle udbygge forståelsen af referatets skrivehandlinger: Hvilke afsnit med hvilken funktion og give kursisterne en fornemmelse af forskellen på talt og skrevet sprog. Ved fællesskrivning er det vigtigt at alle – eller så mange som muligt – byder ind med forslag til teksten. Dette kan stilladseres ved en forudgående 'hurtigskriv'-runde, så alle kursister har 'noget på papiret'. Som afslutning på forløbet (der selvfølgelig indeholder alle fire gennemløb, jf. illustrationen og bilag 3) kunne der trækkes paralleller til beslægtede genrer som resuméer, anmeldelser etc.

Matematik:

I matematik synes genrebegrebet ikke at være så anvendt og produktivt. Derfor anvendte vi begrebet 'aktivitetsformer', som dækker en række genkommende og afgrænsede matematiske opdrag, der gav mere mening end genrebegrebet, men der dog var tilnærmelsesvis synonym med det. Aktivitetsformer kunne være *overvejelsesaktivitet*, *produktionsaktivitet* eller *anvendelsesaktivitet*. I bilag 4 er de 7 aktivitetsformer gengivet i detaljer. Fokus for vores interventionsforslag var procentregning, og især *forståelse* af procentbegrebet. I interventionen indgik en del verbalsprog, således at matematikkens symbol-semiotiske sprog skulle omformes til verbaltekst. Omformningen kræver dels en grundlæggende faglig forståelse for fx procentregning, og dels et verbalsprog at formulere sig i; sidstnævnte fungerer som en metakompetence ift det matematiske sprog. Enhver 'oversættelse' er også en analyse og fortolkning. I interventionen indgik alle fire faser, men med særlig opmærksomhed på fællesskrivningen, hvor der kunne arbejdes med en opgaveformulering. Kursisterne er vant til opgaveregning, men at udarbejde opgaveformuleringer er ofte ukendt for dem. Den verbalsproglige fællesskrivning var en vigtig øvelse, inden kursisterne parvis skulle formulere opgaver for hinanden.

Fokuspunkter i interventionen:

Fællesskrivning:

Fællesskrivning på holdet opleves ofte som den mest udfordrende del af genrestilladseringen, da fællesskrivning er underdidaktiseret og bryder med den vante praksis om at skrivning og skriftlighed forgår individuelt og ofte uden for skolen. Men netop fællesskrivningsdelen indeholder et stort læringspotentiale (Christie & Martin, 2000; Martin & Rose, 2008; Rose & O'Reily, 1997). Under fællesskrivning bliver skrivning som proces synlig: Teksten udvikler sig, kan redigeres og vække modstand, dvs. at teksten kræver omformuleringer på baggrund af en viden om både form, indhold og formål (jf. om Bakhtin side 13). Forskellen på tale og skrift bliver også tydeligt og kursisterne bliver bevidste om at det talte sprog skal redigeres, omdefineres før det kan gå an som skriftsprog. Under fællesskrivningen bliver kriterier for både proces og produkt også vigtig, så både lærer og kursister 'øver sig' i at arbejde fokuseret i forhold til de aftalte kriterier.

De aftalte kriterier, der stilladserer processen og skaber en ramme om fællesskrivningen, kunne være følgende:

- Alle kursister skal byde ind – arbejde evt. med hurtigskrivning inden.
- Kursister kan fungere som skribenter – det skaber ejerskab (kursister) og overblik (lærer).
- Afsæt og begræns tiden!
- Stil tydelige krav til produktet og kriterier til tilblivelsen.

Kravet om at alle kursister byder ind på fællesskrivningen gavner ikke blot processen, men også ejerskabet over teksten. Ikke alle kursister kan byde ind på samme niveau med kvalificerede forslag, men alle kan (lære at) forholde sig til ord, sætninger, opsætning etc. Hvis man vælger at arbejde med hurtigskrivning inden, har alle kursister 'noget på papiret' der kan stilladserer fællesskrivningen. Erfaringen viser, at det kan frigive lærerressourcer, hvis en eller flere kursister på skift agerer skribenter. For kursisterne øger det ikke blot ejerskab, men det forpligter til øget deltagelse og præcisering af, hvad der skal skrives. Processen skal altid have en tidsrammen (ligeså alle andre faser i denne proces) og bør ikke overskride en lektion. I denne fase bliver det tydeligt for kursisterne at skrivning er en proces, at skrivning kan udvikles, at man kommunikerer forskelligt på hhv. tale og skrift og at faglig skrivning er 'offentlig' og til forhandling.

Tidsforbrug og lærerstyring:

Der synes at være to grundlæggende forudsætninger, der skal tages hensyn til ved genrestilladsering, nemlig tidsforbrug og lærerens styringsansvar. Til det første, tidsforbruget: De første implementeringer af genrestilladsering vil tage tid. Både lærere og kursister skal vænne sig til de ændrede skrivehændelser og skrivepraktikker og en klasserumskultur, der i de første faser er stærkere styret af læreren. Det pædagogiske rationale ved genrestilladsering 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 denne model 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 (jf. bilag 2-4). 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 lydhør, men autoritativ lærer, der er tydelig og evner at styre diskussioner under især fællesskrivningen. Lærerstyringen aftager gradvist i cyclen, hvor de sidste faser er kursiststyret.

Opsamlende kan man spørge om, hvorfor en genrestilladsering er oplagt i et interventionsprojekt om skriftlighed som dette? Det er der flere argumenter for. Dels inkluderer genrestilladsering 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 eksplicite kriterier for og feedback på den selvstændige tekstproduktion. Det er således en pædagogik, der eksplicit stilladserer de lærende til større uafhængighed og forståelse for skriveprocesser og produkt.

Anden intervention: formativ respons og samskrivning

Den anden intervention, som skolerne arbejdede med i efteråret 2014, ligger i forlængelse af den første intervention. Den fokuserer på to centrale punkter i Teaching-Learning Cycle, nemlig kriteriebaseret, formativ respons (respons som en del af den formative evaluering) og samskrivning. Dermed har interventionen også fokus på skrivning som proces.

Den instruktion til anden intervention, som vi udsendte til skolerne er vedhæftet bilag 5. Oplægget til interventionen indledes med en begrundelse for, hvorfor det er givtigt at arbejde med samskrivning og formativ respons.

Rationalet for at arbejde med formativ respons er oplagt. Black & William har forsket i responsformer i skolekonteksten i flere årtier og kan konkludere at formativ respons har et klart læringspotentiale og formentlig er den stærkeste enkeltstående didaktiske kvalificering af læring hos elever/kursister (P. J. Black & Wiliam, 1998; P. W. Black, Dylan, 2005; Dysthe, 2009; Hertzberg, 1994; D. Wiliam, 2009, 2011; D. T. Wiliam, M., 2007). Lignende konklusion finder man hos J. Hattie (Hattie & Timperley, 2007). Betydningen af formativ respons skal således ikke undervurderes:

"... formative assessment does improve learning. The gains in achievement appear to be quite considerable, [...] among the largest ever reported for educational interventions." (Black & William, 1998, p. 61).

På den baggrund foreslår vi et koncentreret forløb på 3 moduler i matematik, engelsk og dansk. Kursisterne skal arbejde i grupper (2-4 kursister i hver). Rationalet ved formativ respons er at det skal være en implementeret og gennemgående praksis i undervisningen; at gennemføre et enkelt forløb med formativ respons skal derfor ses som en forøvelse i at anvende denne responsform kontinuerligt efterfølgende.

I matematik er idéen, at kursisterne skal arbejde med at verbalisere og forklare matematisk viden. I matematik betyder 'forklare', at man i verbalsprog beskriver, hvad det er, man gør, når man arbejder med matematiske problemer og matematisk notation. Der er et dobbelt formål med dette: kursisterne *lærer* matematik ved at oversætte fra en repræsentationsform (fx matematisk notation) til en anden (fx verbalsprog), og de lærer at *formidle* matematik. Grupperne skal arbejde med en opgave, læreren har stillet, og de skal sammen skrive deres mini-rapport. Undervejs skal læreren fungere som coach og give respons (lærerrespons) til grupperne ud fra kriterier, der i forvejen er aftalt. Når den aftalte tid er gået, bytter grupperne to og to produkter og giver hinanden respons (peer-respons) ud fra de nævnte, aftalte kriterier, hvorefter grupperne foretager den sidste revision af deres produkt. Til allersidst fremlægger grupperne deres produkter, og hele processen evalueres i klassen. Dvs. at kursisterne opfordres til at reflektere over, hvad de har fået ud af forløbet.

I engelsk er udgangspunktet for vores forslag 'faglig dokumentation', sådan som man arbejder med det på E-niveau. Her skal grupperne fx arbejde med at skrive en anmeldelse af en bog eller en film. Kursisterne skal skrive deres anmeldelse og et oplæg til en mundtlig fremlæggelse, og undervejs får de løbende – dvs. formativ – respons af læreren med udgangspunkt i de kriterier, der er aftalt i klassen. Også her udveksler grupperne to og to deres produkter og giver respons (peer-respons). Vi foreslår, at i det første gennemløb giver læreren respons på nogle punkter (fx stavning, samspil mellem billede og tekst, fra skriftligt produkt til oplæg til mundtlig fremlæggelse), mens klassekammeraterne giver respons på andet (fx grammatik). Vi vender nedenfor tilbage til, at det er vigtigt, at respons gives fokuseret og selektivt. Der skal udvælges nogle fokuspunkter, og aktørerne – læreren og peers – kan dele dem mellem sig. Også her er forslaget, at processen evalueres på holdet, efter at grupperne har fremlagt deres produkter.

I dansk er udgangspunktet for vores forslag 'faglig dokumentation', sådan som man arbejder med det på F-niveau. Forslaget er, at grupperne arbejder med en avisgenre, helst én, de kender godt i forvejen. Kursisterne skriver sammen, og undervejs får de kriteriebaseret respons af læreren (lærerrespons), men de senere får respons af deres klassekammerater (peerrespons), når grupperne udveksler produkter to og to. Også her foreslår vi, at læreren og responsgruppen kan fokusere på forskellige forhold. Fx kan læreren fokusere på genre og argumentation, mens peergruppen kan fokusere på om artiklen reelt er rettet til sin målgruppe og på syntaks. Også her foreslår vi, at grupperne fremlægger deres produkter for klassen, hvorefter processen evalueres.

To fokuspunkter i interventionen

Som allerede nævnt er der to fokuspunkter i interventionen, nemlig samskrivning og kriteriebaseret, formativ respons. Vi vil her uddybe, hvorfor disse to tiltag er vigtige.

Samskrivning

Den forskning, som vi kender til, tyder på, at samskrivning er motiverende og fremmer læring i fagene. Det hænger sammen med, at samskrivning kan presse kursisterne til at reflektere over sproget som redskab til faglig læring og til at reflektere sammen over skriveprocesser. Kursisterne lærer at forhandle sig til rette med hinanden og læreren om, hvordan en faglig tekst skal lyde – de overvejer de sproglige og indholdsmæssige valg, deres brug af fagbegreber og deres faglige

argumentation. Dermed er der også en forbindelse til peer-respons, som vi vender tilbage til i næste afsnit.

Vi definerer samskrivning, som skrivning, hvor der er to eller flere forfattere, der er sammen om at producere én tekst. I princippet foregår denne skrivning på samme måde som individuel skrivning. Dvs. at der er tale om forskellige faser og funktioner i skriveprocessen. Her skelner vi mellem førskrivning eller tænkeskrivning, skrivning eller formidlingskrivning og revision.

Tænkeskrivning er rettet mod, at man får styr på, hvad man ved og ikke ved (og derfor skal samle viden om). I forbindelse med fællesskrivning kan gruppemedlemmer fx indsamle forskellige typer af information og data og skrive korte, orienterende oplæg til hinanden. Denne skrivning har karakter af at være tænkeskrivning – den er rettet til gruppen som kollektiv forfatter.

Når gruppen skal skrive det, der bliver til den fælles formidlingskrivning, kan skrivningen organiseres på forskellige måder:

- *Enkeltskribent*: En kursist skriver, mens de andre diskuterer og skriver. Fordelen er, at teksten bliver sammenhængende, og at man kan høre en skriverstemme. Ulempen er, at det ofte vil være en stærk kursist, der skriver, og måske ligefrem tager magten over teksten, mens de svagere kursister mister ejerskab til teksten og ikke selv får erfaring med formidlingskrivning. Man kan kompensere for disse problemer, hvis man arbejder med, at gruppemedlemmerne hver for sig arbejder med teksten i revisionsfasen, og hvis revisionen derefter foregår kollektivt.
- *Serielle enkeltskrivere*: Den første skriver udarbejder et udkast, som de andre skriver videre på og retter til. Ulempen er, at sidste skriver kan tage magten over teksten, men også her kan der kompenseres for dette problem, hvis alle gruppemedlemmer deltager i revisionsfasen.
- *Parallelskrivning*: Hver kursist skriver sit afsnit. Derefter går alle gruppens medlemmer afsnittene igennem og retter først hvert enkelt afsnit igennem og sikrer derefter at teksten globalt hænger sammen både sprogligt, formuleringsmæssigt og indholdsmæssigt (altså på alle responstrekantens niveauer –den præsenterer vi nedenfor). Her får alle kursister mulighed for at prøve kræfter med selv at skrive og alle kan – både i skrivefasen og revisionsfasen – få ejerskab til teksten. Det er en tidskrævende måde at arbejde på, men hvis der ikke er tale om trænede skrivere, der kender hinanden, er det nok den mest anbefalelsesværdige måde at arbejde på.

Samskrivning egner sig til større opgaver, hvor det umiddelbart er oplagt for kursisterne, at det kan være en fordel at dele skrivearbejdet op mellem sig. Mere middelbart kan det blive oplagt for kursisterne, at det er nødvendigt at give respons til hinanden(s dele) for at sikre, at der er sammenhæng i opgaven. Det er nok også vigtigt, at kursisterne skiftes til at skrive afsnit på forskellige taxonomiske niveauer. Ellers kan man igen ende i den situation, at det er den stærke kursist, der sætter dagsordenen og får ejerskab til de færdige opgaver.

Der er også den mulighed, at alle kursister skriver samtidigt. Det kan de fx gøre i et google docs-dokument, og der kan komme en wikipedia-inspireret tekst ud af det. Problemet er, at det kan være svært for kursisterne at koordinere en sådan form for samskrivning, og det kan også være et problem, hvis kursisterne finder det nødvendigt at have én, der færdigredigerer dokumentet. Ansvar kan blive skubbet over på denne kursists skuldre, og de andre kursister kan miste ejerskab.

På den anden side er det åbenlyst, at web 2.0-teknologier kan være oplagte at anvende i forbindelse med samskrivning. Disse teknologier giver mulighed for, at kursisterne kan være forskellige steder, mens de arbejder, og de behøver heller ikke at være i sync. Vi definerer web 2.0-teknologier som webmedierede skriveaktiviteter, der åbner mulighed for bruger-til-bruger-indholdsproduktion og åbner mulighed for interaktion mellem brugerne. Teknologierne bruges altså ikke kun til at modtage information; de anvendes til kollektiv vidensproduktion. Ud over google docs kan man også nævne YouTube, Twitter, Wikipedia, Facebook og sikkert også andre.

Forskningen peger også på, at brugen af samskrivning kræver en kulturændring i klasserummet og i de faglige skrivekulturer. Mange kursister forstår skrivning som en individuel proces og opgave. De er endvidere af den opfattelse, at man skal holde på sine gode idéer, så andre ikke stjæler dem, og de opfatter respons som summativ og mener, at det alene er læreren, der skal give den.

Samskrivning bygger på den opfattelse, at skrivning, vidensproduktion og problemløsning er et kollektivt anliggende og at det foregår situeret, dvs. i en bestemt kontekst – her: fagligt arbejde på et bestemt skoleniveau. Endvidere bygger samskrivning på den opfattelse, at det færdige produkt styrkes, hvis det diskuteres og reflekteres af såvel medkursister som læreren undervejs i processen. Skrivning er ikke en lineær proces, hvor man starter i øverste venstre hjørne og kort tid efter slutter i nederste højre hjørne. Det er en rekursiv proces, hvor deltagerne til stadighed indgår i en dialog om det produkt, der er på vej, og hvor man både undervejs i skriveprocessen og senere i revisionsfasen genlæser og ændrer i teksten.

I forskningen skelnes der mellem hierarkisk samarbejde og dialogisk samarbejde (Ede, 1990, 2011).

Det hierarkiske samarbejde *kan* være karakteriseret ved, at der er en klart arbejds- og magtdeling. Uden for skolen kan det fx være en arbejdsgruppe i en virksomhed eller et ministerium, der skal udarbejde en rapport. Andre har skrevet et kommissorium, og andre har bestemt, hvem der har hvilke opgaver i arbejdsgruppen. Skriveprocessen og produktet *kan* blive konserverende, fordi konventioner for skrivning og forståelse af de problemer, der arbejdes med, er givet og underforstået. I skolen kan der ske det, at kursister, der er fagligt stærke og har taget skolens projekt til sig, erobrer tasterne og – som vi har været inde på ovenfor – tager magten over teksten. Men det hierarkiske samarbejde behøver ikke nødvendigvis at være undertrykkende. I skolen kan et positivt hierarkisk samarbejde komme til udtryk som et stærkt stilladseret forløb, hvor læreren sætter rammer og begrænsninger, når det gælder arbejdsdeling, skriveformål, konventioner for god faglig skrivning, etc. Men også i den situation kan kriterierne diskuteres med kursisterne.

Det dialogiske samarbejde *kan* være karakteriseret ved en langt løsere struktur både i samarbejdet og måske også i (de første) tekster. Man kan høre de forskellige deltagers stemmer, og hvordan de

indgår i forhandling og dialog med hinanden. Dialogen *kan* være subversiv i og med, at den principielt stiller spørgsmålstejn ved vedtagne konventioner.

Forskningen peger dog også på, at al skrivning i sidste instans er dialogisk. Tekstforskere taler i forlængelse af Bakhtin om den dobbelte dialog (jf. afsnit 3). Alle tekster er på den ene side spændt ud mellem institutionaliserede normer for, hvordan fx en faglig tekst skal lyde (kulturens genrer og tekstnormer, tidligere tekster), og de mulige nybrydende elementer, der ligger i den konkrete tekst. Skriveren går i dialog med tekstnormer og tidligere tekster. På den anden side er de spændt ud mellem skriver og læser. De indgår også i et dialogisk forhold med fremtidige tekster, nemlig læserens. Det er i dette dobbelte dialogiske spændingsforhold at sprog og kultur udvikles. I den forstand er al skrivning og al erkendelsesudvikling fælles og situeret.

Samskrivning kan åbne kursisterne for det dialogiske i skrivningen, og samskrivning kan dermed også bidrage til, at kursisterne får et refleksivt blik på skriveprocessen og på de tekster, der kommer ud af den. Dermed kan det også åbne kursisterne for den kriteriebaserede peer-respons, der omtales i næste afsnit.

Samskrivning åbner også for forhandling i grupper (og med læreren) om, hvad der er gode faglige tekster. Eller sagt på en anden måde: Samskrivning åbner for kreative konflikter, og i den sammenhæng er det måske vigtigt at understrege, at disse godt må være hørlige i produktet.

Kriteriebaseret, formativ respons

I dette afsnit støtter vi os til forskellig forskning om feedback og respons, primært sådan som den er formidlet i forskningsreviews (P. J. Black & Wiliam, 1998; Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010).

Feedback eller respons tager sit udgangspunkt i, at

- Man bestemmer det niveau, som en given kursist(gruppe) har
- Man bestemmer det niveau, som den pågældende kursist skal nå
- Med udgangspunkt i kriterier fra det fag og den klasse, der er tale om, hvordan man kan komme fra det ene til det andet niveau
- Kursisten og læreren lægger en plan for arbejdet²

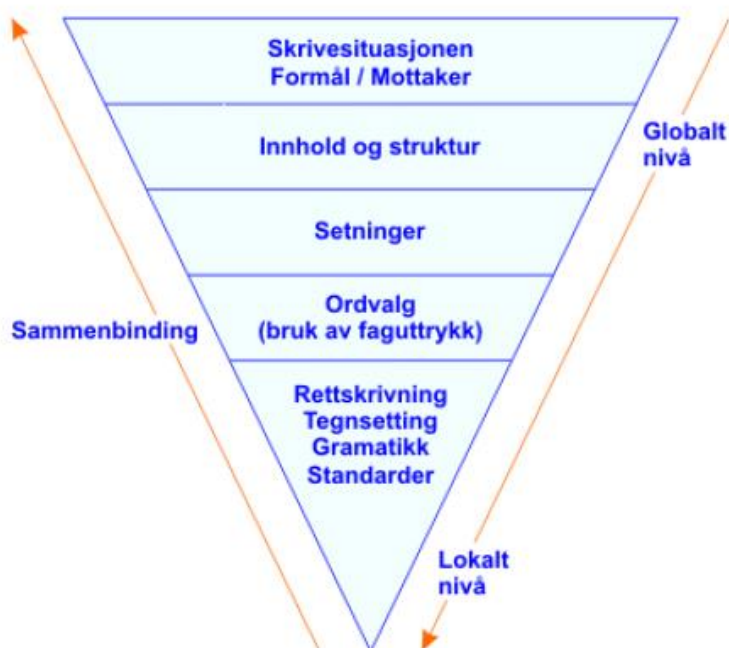
Dermed kan man sige, at vi i virkeligheden ikke kun taler om feedback. Vi taler om:

- Feed-up, altså en definition af, hvad målet er, og hvor kursisten skal hen. Her adresserer vi opgaveniveauet. Det var det, som vi var inde på i den første intervention, hvor kursisterne skulle dekonstruere en opgaveformulering. Men feed-up adresserer også mere overordnede mål for et undervisningsforløb

² Det er naturligvis lettest, hvis kursisten er dygtig og indstillet på at nå målet. Men der kan jo være situationer, hvor kursisten afviser at nå målet, og i de tilfælde kan det være legitimt og nødvendigt at redefinere målene. Opstille delmål. Værre er det selvfølgelig, hvis kursisten benægter målenes relevans og legitimitet. Hvis man skal henvise til læringsteori, kan man sige, at responsen skal tage højde for kursistens nærmeste udviklingszone.

- Feed-back, altså en bestemmelse af, hvor kursisten er lige nu. Her adresserer vi procesniveauet. Når læreren er coach, mens kursisterne skriver, giver hun løbende en respons, der får kursisten til at reflektere over, hvor hun er i skrive- og vidensprocessen
- Feed-forward, altså en diskussion af, hvordan man kommer videre. Med udgangspunkt i kriterierne diskuterer læreren og kursisten, hvad kursisten nu skal gøre

For det første er det vigtigt, at hele denne proces bygger på kriterier, der er diskuteret og måske også direkte formuleret i klassen. Arbejdet med at formulere kriterier kan tage udgangspunkt i en trekant om funktionel respons (Krogh, 2013):



Figur 6 Responstrekanten

Illustration fra <http://www.skriftlig.info/teori/skriveprosess.html>

Pointen i responstrekanten er, at vi på et alment plan kan sige, at respons kan gives på flere niveauer. Man kan fokusere på, om teksten opfylder genrekravene og dermed henvender sig på en formålstjenestelig måde til modtageren. Når det gælder genre, modtager og formål er der forskel på,

om man skriver et brev til sin mor, en opdatering på tweeter, en nyhedsartikel eller en videnskabelig artikel. Også selvom det er den samme begivenhed – fx et skoleskyderi eller en musikfestival – man skriver om. Det kommer bl.a. til udtryk i, at man vælger en forskellig diskurs, dvs. et forskelligt fagsprog, og en forskellig struktur, dvs. opbygning af teksten. Der er også forskellige krav til sætninger og ordvalg. I et tweet er der ofte korte og præcise sætninger, og da tweeten er kort, er der fx sjældent arbejdet med variation i ordvalget. Det er heller ikke i en videnskabelig artikel eller en naturvidenskabelig rapport, men det er, fordi der er et strengt krav om begrebslig præcision. Et vellykket brev vægter derimod ofte variation i både sætninger (stilistisk har det fx betydning om man begynder med subjektet, et tidsadverbium, en præpositionsforbindelse, eller et verbum) og ordvalg (forskellig substantiver til at beskrive den samme genstand). Endelig skal der naturligvis være orden i retskrivning og tegnsætning. Formalia – fx litteraturhenvisninger - skal også være på plads, men er ofte afhængig af genren.

Udfordringen er, at disse almene overvejelser skal transformeres til skoleformer og fag. Feedback er en social situeret proces, der altid foregår i et bestemt fagligt miljø. Og respons, der ikke tager højde for dét, virker ikke. Transformationsprocessen skal ske i det konkrete klasserum med en faglærer, og vi må antage, at det er bedst, hvis man betragter kriterielisten som work in progress. De krav, som kriterierne udtrykker, kan skærpes i løbet af et forløb (uanset om faget løber over et halv, et helt eller flere år). Endvidere må vi antage, at det er en fordel, hvis kursisterne er med til at formulere kriterierne. Af to grunde: For det første, fordi de dermed får ejerskab til dem, og det virker motiverende, og for det andet, fordi de gennem at formulere og diskutere kriterier får et refleksivt forhold til kriterierne og dermed til sig selv som skrivere. Det er af samme grund, at det er vigtigt at supplere lærerrespons med peerrespons.

Responstrekanten kan være udgangspunkt for selektion af feedback. I instruktionen til anden intervention var vi inde på, at lærere og peers kan fokusere på forskellige forhold i teksterne, og vi ved fra forskningen, at det er vigtigt. Kursisterne får mere ud af responsen, hvis der i forbindelse med en given tekst, eller på et givet tidspunkt i processen, er et eller nogle få fokuspunkter (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2000). Hvis responsen gives skriftligt, er det vigtigt, at den gives som en margenkommentar til det konkrete sted, der kommenteres, og at der angives, hvordan kursisten kan arbejde videre med det problem, der kommenteres (feed forward). I det enkelte fag må man overveje, hvordan man kan give responsen, så man ikke bare leverer det rigtige svar til kursisten, men viser vej for, hvordan man kan arbejde videre med problemet. I en læringssammenhæng får kursisten mere ud af at blive stilladseret til selv at arbejde videre end at få det rigtige svar leveret (P. Black & William, 1998).

Det peger endvidere på, at det er vigtigt, at responsen ikke kun er rettet mod det faglige indhold, men også mod de faglige procedurer og arbejdsformer.

Endvidere peger forskningen også på (Black and Williams 1998:52), at kursisterne får mindst ud af respons, der gives til opgaver, der er på lave taxonomiske niveauer. Kursisterne lærer mere af at få kriteriebaseret respons på opgaver, hvor det er et krav, at de ikke bare skal redegøre og gengive

fagligt stof, men hvor de selvstændigt skal analysere, diskutere og anvende fagligt stof i problemorienteret arbejde.

Afslutningsvis skal det tilføjes, at forskningen peger på, at respons, der adresserer kursisten, ikke virker, og det er vel egentlig oplagt. Den kriteriebaserede respons, vi taler om her, adresserer kursistens tekst og er rettet mod, hvordan den kan blive bedre. Hvis læreren roser eller kritiserer kursisten, bidrager det ikke konkret og produktivt til, at kursisten kan arbejde videre med sin tekst.

Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen fra det norske skrivecenter har i en anbefalelsesværdig artikel (Kvithyld, 2011) sammenfattet ovennævnte viden om funktionel respons i følgende fem teser. De er nærmere gennemgået i instruktionen til den anden intervention, men som det fremgår, er pointerne også inkluderet i ovenstående (Kvithyld, 2011):

- *Respons skal gives undervejs i processen*
Den formative respons virker bedre end den summative. Respons virker, når den er rettet mod, at kursisten skal arbejde videre med netop denne opgave eller tekst. Den skal være målrettet og gives på det rigtige tidspunkt i processen
- *Responsen skal være selektiv*
Og den skal være rettet mod, at kursisten netop nu skal blive bedre til en eller flere klart definerede ting – med udgangspunkt i en faglig kriterieliste
- *Responsen skal være i dialog mellem skriver og respons giver*
Kursisten skal have ejerskab til kriterierne for responsen og have et refleksivt forhold til disse
- *Responsen skal motivere til at revidere kursistteksten*
At arbejde videre med opgaven eller teksten indebærer, at den skal revideres og skrives om med udgangspunkt i kriterielisten
- *Responsen skal være forståelig og læringsfremmende*
Hvis læreren og kursisterne har diskuteret kriterier for faglige tekster, kan man referere tilbage til disse. Det vil gøre responsen mere forståelig for kursisten, virke stilladserende og dermed fremme kursistens læringsproces

Opsamlende skal det fremhæves at formativ respons ikke er læring i sig selv, men er en kvalificerende regulering af læreprocesser, der faciliterer læring. Kvithylds fem teser formaliserer og anskueliggør Wiliam & Thompson nøglestrategier (D. T. Wiliam, M., 2007), således at de fremstår instruktive og anvendelige i en dansk kontekst. Den sammenhæng der er mellem de fem kriterier skal ses som et helhedssyn og et forskningsbaseret bud på en anderledes evalueringskultur. For at gennemføre denne, behøver underviserne ovennævnte strategier og ifølge Wiliam m.fl. (P. Black & William, 1998; D. Wiliam, 2011) flere redskaber som bl.a. en tydeliggørelse af succeskriterier overfor kursister: Hvad er anerkendelsesværdigt i faget – og hvilke faglige

kvalitetskriterier kan ekspliciteres for denne opgave? Et andet væsentligt element er peer-respons og selvevaluering, som også er del af de efterfølgende interventioner.

Tredje intervention: Talepapiret – læringsintention, læringskontekst og kvalitetskriterier

Den sidste intervention, der skal præsenteres her, er udarbejdelsen af et kvalificeret og struktureret talepapir, der materialiserer et arbejde med læringsintention og læringskontekst. Formålet med denne intervention er dobbelt: Dels skal arbejdet med talepapiret kvalificeres og stilladseres, og dels skal forskellen på læringsintention, læringskontekst og faglige succeskriterier ekspliciteres. Talepapiret medierer mellem skrift og tale og fungerer som et skriftligt stillads for fx et mundtligt oplæg. For kursisterne er det en fordel at kunne strukturere et talepapir, så det fungerer som en støtte i fx oplæg, pp-præsentationer, synopsis og eksamenssituationer. Der er således flere skrivehændelser, hvori et talepapir er centralt, hvorfor et ekspliciteret arbejde med talepapir som genre synes væsentligt.

Typisk forstås tale som et 'nærmedie', da det er tidsforankret, dynamisk, interaktivt og cirkulerende, hvorimod skriften er et 'fjernmedie', der er mere statisk end dynamisk, permanent og med større distance til modtageren. Med den teknologiske udvikling er disse relativt faste forståelser dog forrykket: Vi kan skrive synkront på de sociale medier, vi kan skrive flere på samme dokument, skriften er dynamisk og foranderlig og meget lig talesproget etc. Talepapiret fungerer i den forstand som en bro mellem tale og skriften, eller mellem skriften og talen og medierer de to forskellige kommunikationsformer. Talepapiret skal skabe en sammenhæng mellem den viden og erfaring, der går forud for fx oplægget, og give mulighed for at skabe og reflektere i det verbale sprog i fx oplægssituationen. Sammenhæng og samarbejdet mellem skrift og tale er således centralt i talepapiret, samtidig med at kursisterne bliver opmærksomme på at skrift og tale er to forskellige kommunikationsmedier, der kan støtte hinanden.

Det ser ud til at en skelnen mellem læringsintention, læringskontekst og kvalitetskriterier er vigtig i mange undervisningssammenhæng (Glasson, 2009; D. Wiliam, 2011). Overordnet betyder det at kursisten skal vide, hvilken færdighed, viden, forståelse etc. der forventes at de lærer sig, så det bliver muligt at arbejde målrettet hen imod en opnåelse af intentionen. Det kan synes indlysende, at skulle forholde sig til læringsintentionen, men ganske ofte er denne tavs og implicit for kursisterne, på trods af undervisernes didaktisering af læringsintentionen. Denne skal derfor forklares og ekspliciteres for kursisterne. Underviseren har didaktisk tilrettelagt en række aktiviteter og er bevidst om, at aktiviteterne har en mere eller mindre afgrænset læringsintention, men kursisterne kan ikke altid skelne mellem selve aktiviteten (læringskonteksten) og den læring denne skal afstedkomme. En nøje indrammet og ekspliciteret læringsintention vil kunne guide kursisternes faglige opmærksomhed.

Læringsintentionen er således en pointering af, hvilken viden/forståelse/færdighed etc., der forventes af kursisten. Læringskonteksten kan være fagets emne eller en specifik aktivitet: I matematik kan læringskonteksten være arealudregning med dertil hørende ressourcer (fagbøger, ligninger på tavlen, regneredskaber, andre semiotiske ressourcer). Arbejdsformen kunne være

grupperarbejde. Én læringsintention kunne være at kursisterne skal have en viden om, hvordan man med matematiske formler og ligninger kan udregne arealet på et trapez. En anden læringsintention med samme kontekst kunne også være en forståelse af begrebet 'areal' i et matematisk sprog, eller læringsintentionen kunne være ønsket om et bedre samarbejde i grupper (hvor selve arealudregningen blot er en aktivitet– del af læringskonteksten). I nedenstående diagram anskueliggøres, hvordan læringsintention, produktkriterier og læringskontekst kan defineres for en specifik opgave som udarbejdelse af tale (dansk) og udarbejdelse af et bjælke-diagram (matematik):

Aktivitet

Aktivitet	Læringsintention	Produktkriterier	Kontekst
Udarbejd en tale for eller imod rygning	At kunne argumentere for sine synspunkter	xx argumenter Inddragelse af xx tekster	En tale om rygning til medkursister
Lav et bjælke-diagram over transportmuligheder til VUC	At kunne præsentere informationer via grafiske tegn	Kunne bruge xx programmer Tydelige angivelser af xx	Bjælke-diagram over mulige transportmidler

Figur 7 Oversigt over tredje intervention

Kvalitetskriterier i forhold til læringsintentionen skal også klarlægges: Hvad skal kursisten kunne/vide/forstå mm. for at blive anerkendt fagligt?

‘So, what is assessment for learning? Many people have come up with different kinds of formulations, but I would argue that there are five key strategies that encompass the terrain of assessment for learning or formative assessment. [...], and if you are doing assessment for learning, you’re doing one of these five things. The five key strategies are:

- Clarifying and understanding learning intentions and criteria for success
- Engineering effective classroom discussions, questions and tasks that elicit evidence of learning
- Providing feedback that moves learners forward
- Activating students as instructional resources for each other, and
- Activating students as owners of their own learning’

(D. Wiliam, 2006, p.6)

Anskueliggjort ved et eksempel, kan læringsintention og kvalitetskriterier konkretiseres på følgende måde: På avu, engelsk, skal kursisterne fx udarbejde en personkarakteristik. Læringsintentionen er at skrive en fagligt anerkendelsesværdig karakteristik med væsentlige og genkendelige genretræk, hvor kvalitetskriterierne ekspliciteres af et konkret produktkriterie, nemlig at læseren af karakteristiken får en fornemmelse af kendskab til den karakteriserede person, og at karakteristiken fx indeholder karakterens interesser, karakterens holdninger overfor sig selv og andre, personlighedstræk og sym- og antipatier mm. Kursisterne kan med en tydeliggørelse af læringsintention og kvalitetskriterier mere kvalificeret navigere sig igennem fx en personkarakteristik og forstå den respons der gives undervejs i forhold til de faglige kriterier. Forholdet mellem intenderet og faktisk tekst kan således justeres mere adækvat.

Læringsintention og kvalitetskriterier skal ikke bruges instrumentelt i alle timer og i forhold til alle didaktiske aktiviteter. Ikke alle kvalitetskriterier kan defineres a priori eller gengives som 'one-liners'. Det samme gælder visse læringsintentioner, der bevæger sig på metaniveauer som fx dannelse, forståelse for fagets genstandsområde, faglig kompetenceudbygning etc. I andre undervisningssituationer kan der være en didaktisk og/eller pædagogisk pointe i, at lade kursisterne komme frem til læringsintentionen selv – eller definere den i fællesskab efterfølgende.

I indeværende knyttede en eksplicitering af læringsintentionen og kvalitetskriterier sig til udarbejdelsen af et talepapir, hvor læringsintentionen er at kunne fremlægge et fagligt stof i et fagligt sprog gruppevis foran hele holdet. Produktkriterierne er at syntetisere og sammenfatte fagligt stof og at talepapiret bestod af nøglebegreber/begivenheder/årstal/ord og nøgleideer til fremlæggelse på et relevant standpunkt ift kursistersnes og fagets niveau. Proceskriterierne er følgende: Underviseren udleverede et emne med faglige stikord til gruppe. Stikordene skulle indgå i talepapiret og senere i oplægget. Hver gruppe skulle skrive en kort, sammenhængende sammenfatning ift. emnet og derudfra udarbejde et talepapir. Talepapiret skulle fremlægges gruppevis for hinanden, hvor hver gruppe skulle give respons på talepapiret (instrueret og kriteriebaseret!). Grupperne skulle derefter justere talepapiret og fremlægge på holdet. De andre grupper skulle give respons (instrueret og kriteriebaseret!) på oplægget og den opsamlende evaluering gav anledning til at definere kvalitetskriterier for et mundtligt oplæg.

Mundtlighed og skriftlighed var således konkret interdependent i denne intervention.

Et konkret eksempel i dansk er følgende:

Med udgangspunkt i 'faglig dokumentation' på F niveau og arbejdet med avisgenrer:

- På holdet en valgmulighed for at arbejde med relevante avisgenrer (højst tre som valgmulighed).
- Projektorienteret samskrivning – fx tre moduler (evt. synteseopgave-orienteret, se 2. intervention)
- Det skriftlige produkt skal præsenteres for medkursistgrupper.

- Ekspliciterede produktkrav, samskrivningsformål, evalueringskriterier.
- Læreren giver formativ respons undervejs – fokus på ét til to kriterier (genre, argumentation, præsentation)
- Miniprojektet/opgaven distribueres til en anden gruppe. Ekspliciteret kriteriebaseret respons.
- Produktet rettes ift. responsen.
- Mundtlig fremlæggelse eller forslag til 'offentliggørelse'.
- Evaluering af produkt og proces

Læreren udarbejder kriterier for både produkt og proces. Ved flere gennemløb og senere i undervisningsforløbet kan der co-producere kriterier sammen med kursisterne. Denne talepapirs-intervention er en konkretisering af de tidligere forslag og arbejdsmetoder i intervention et og to. Spektret for skriftlighed er hér spredt ud, så mundtligheden indgår eksplicit i interventionen – på baggrund af talepapiret. Et andet fokuspunkt er peer-responsen; kursisterne skal give hinanden feedback undervejs og som afslutning og evaluering efter fremlæggelsen (**se bilag xx**) for at fremme de metakognitive kompetencer. Det at give kriteriebaseret respons gør ikke kun produktet bedre, men har et læringsperspektiv også for den/de kursister der giver responsen:

'...students are much better at spotting errors and weakness in the work of others than they are in their own.' (D. Wiliam, 2011, p. 66)

Talepapiret stilladserer et akademisk (tale)sprog og strukturerer et mundtligt oplæg, således at kursisterne lærer at syntetisere et fagligt stof og fremlægge det for hinanden. Først for mindre grupper, derefter for hele holdet, hvilket er en udfordring for mange kursister. Intentionen med kriteriebaseret respons er, at denne udfordring forbliver faglig – det er talepapiret og fremlæggelsen der skal øves respons på. Ikke kursisten.

7. Oversigt over interventionsprojektets data

I forbindelse med arbejdet i udviklingsprojektet har vi oprettet en digital platform, hvor vi har uploadet centrale dokumenter. Følgeforskerne og de deltagende lærere har adgang til den digitale platform.

I dette afsnit er der en oversigt over de vigtigste af disse dokumenter. Afsnittet giver en oversigt over, hvordan projektet er blevet skriftligt dokumenteret. Mange af dokumenterne er analyseret andre steder i rapporten. Platformen indeholder 11 mapper.

Den første mappe hedder "Startkonferencen – dokumenter op til denne". I den første undermappe ligger Undervisningsministeriets udbud og vores tilbud om at blive følgeforskere. I anden undermappe følger følgeforskernes oplæg til startkonferencen, bl.a første oplæg om første intervention. Det drejer sig om indbydelsen til konferencen, følgeforskernes slides til diverse oplæg, arbejdsplaner til workshops, et referat fra danskgruppens arbejde og endelig et kort referat fra konferencen skrevet af følgeforskerne. Den tredje undermappe indeholder de seks kursers projektbeskrivelser og ansøgninger til Undervisningsministeriet.

Den anden mappe hedder "Netværkskonferencer" og har tre undermapper. Den første har dokumenter fra netværkskonferencen i marts 2014 i Roskilde. Den indeholder dagsorden til konferencen, følgeforskernes slides og to artikler om skriveidaktik, som følgeforskernes delte med lærerne. Endvidere referater fra faggruppernes arbejde og et følgeforskernes referat. På konferencen blev første intervention diskuteret – dette er dokumenteret via filerne i mappe 4. Den anden undermappe har dokumenter fra netværkskonferencen på SDU i september 2014. Den indeholder dagsorden og følgeforskernes slides. Den tredje undermappe har dokumenter fra tredje netværkskonference på SDU i februar 2015. Den indeholder dagsorden, følgeforskernes slides og oplæg fra 4 af kurserne, hvor anden intervention bliver afrapporteret.

Den tredje mappe hedder "Instruktion til første intervention (TLC)". Den indeholder tre instruktioner – til fagene dansk, matematik og engelsk – og en kort fælles introduktion.

Den fjerde mappe hedder "Afrapportering fra første intervention". Her er der afrapporteringer fra 4 dansklærere, 1 engelsklærer og 2 matematiklærere. Afrapporteringerne indeholder eksempler på kursistopgaver, både fra lærebøger og lærerudarbejdede, eksempler på kursistbesvarelser og endelig lærernes besvarelser på de indberetningsark, som følgeforskerne havde bedt dem udfylde.

Den femte mappe hedder "Instruktion til 2. intervention". Der er tale om et enkelt oplæg, der introducerer til interventionen i alle fag.

Den sjette mappe hedder "Afrapportering fra 2. intervention". Her er der dokumenter fra fem af kurserne. To engelsklærere fra Århus VUC har uploadet filer, der dokumenterer deres forløb. Forløbene på VUF er dokumenteret via dokumenter indsamlet i forbindelse med følgeforskerens besøg på kurset. Endvidere følgeforskerens notat om dette besøg. Fra VUC Storstrøm har en dansklærer og en matematiklærer uploadet filer, der dokumenterer deres forløb. Fra VUC Roskilde er der dokumenter fra følgeforskerens besøg i en dsa-klasse og følgeforskerens feltrapport fra

samme. Endvidere dokumenter fra en dansklærer, en engelsklærer og en matematiklærer, som følgeforskeren fik ved det møde, der blev holdt efter besøget i dsa-klassen.

Den syvende mappe hedder "Instruktion til 3. intervention" Den indeholder følgeforskernes oplæg til interventionen og deres afrapporteringsskema til lærerne.

Der er ingen lærere, der har dokumenteret deres forløb i tredje intervention, og derfor er mappe 8 tom. Også mappe 10 – "Kursernes egne evalueringer" – er tom. Vi ved ikke, om tredje intervention og evalueringerne er gennemført. Er de det, er det ikke afrapporteret på den digitale platform.

Mappe 9 indeholder følgeforskernes powerpoints fra slutkonferencen.

Endelig indeholder mappe 11 to powerpoints fra en konference om AVU-fagevaluering afholdt af Undervisningsministeriet i maj 2014. Den første er en præsentation af Evalueringsinstituttets evaluering af AVU (fra april 2014), og den anden er et tilsvarende oplæg udarbejdet af Undervisningsministeriet.

8. Analyser

Indledning

De cases, der analyseres i det følgende, er udvalgt efter følgende kriterier

- Vi har valgt cases fra begge de interventioner, hvor skolerne har indberettet deres resultater
- Vi har prioriteret cases, hvor vi (følgeforskerne) har overværet undervisning og har indsamlet skriftligt materiale fra lærere og kursister
- Vi har suppleret med andre cases for at få dækket flere fag og VUC'er ind

De tre første analyser adresserer den første intervention, de to sidste den anden.

Analyse af første intervention på VUC Lyngby

I det følgende fremlægger vi en case fra VUC Lyngby. Casen blev fremlagt af læreren på interventionsprojektets netværkskonference i marts 2014, og vi har et indgående kendskab til den gennem lærerens omfattende fremlæggelse på netværksmødet og gennem lærerens afrapportering af den på projektet digitale platform. Her har læreren uploadet et skriv om undervisningsforløbet og eksempler på kursisttekster. Interventionen er foregået i en dansk-som-andetsprogs klasse (dsa G-niveau). Læreren har afrapporteret casen skriftligt på projektets digitale platform. Eksempler på kursisttekster er også uploadet dér.

Læreren karakteriserer selv interventionen som vellykket, selvom der, som hun skriver, er tale om "en ret autonom fortolkning" af instruktionen. Med det mener hun, at hun ikke har gennemført interventionen punkt for punkt, men ladet sig inspirere af idéen.

Klassen havde arbejdet med forløbet "Fra barn til voksen" og havde i den forbindelse læst et interview fra Berlingske Tidende med Michael Oxhøj. Han er en ung mand, der er opvokset i et velhaverkvarter i Gentofte. Men bag den pæne facade udøvede hans far og stedmor både psykisk og fysisk vold mod ham. Han brød med familien og er på det tidspunkt, hvor han bliver interviewet, ved at uddanne sig til socialrådgiver. Denne artikel var kursisterne meget optaget af, og læreren valgte at lade den være udgangspunkt for interventionen. Læreren tænkte, at kursisternes store interesse for Michael Oxhøj måtte kunne omsættes i skriftlighed. Vi formoder, at hun har tænkt, at selvom der var tale om en outreret historie, ville i hvert fald nogle af kursisterne kunne spejle sig i den. Deres erfaringsbaggrund og deres primære diskurs ville kunne aktiveres. Gennem arbejdet med denne sag kunne kursisterne også skrive deres identitet frem. Med reference til skrivehjulet (se side 14), antager vi at det dels er de indre motiverede skrivehandlinger og det identitetsdannende og reflekterende der var et centralt læringsmål for skriveøvelsen, og dels at arbejde eksplicit med en adresseret modtager, dvs arbejde bevidst med den kommunikative hensigt.

Der er som sagt tale om en dansk-som-andetsprog-klasse på G-niveau, og læreren understreger, at det er svært at få dem til at producere noget som helst skriftligt. Vi tolker det sådan, at læreren ønskede at etablere et fagligt rum, hvor skriftlighed indgik, og hvor der var nogle ritualiserede mønstre eller skrivepraktikker for skrivningen. Hun ønskede at afprøve mulighederne i dette rum og udvide rammerne for mere velkendte skrivepraktikker.

Læreren gav følgende opgave til kursisterne: "Skriv et brev til Michael".

Læreren dekonstruerede ikke et brev sammen med klassen, men foretog en vidensopbygning og genremodellering i en brain storm. Hun stillede spørgsmålet: "Hvad er vigtigt, når man skriver et brev?" til klassen, og følgende kom på tavlen:

- Vide hvem man skriver til – ven, kommune, familie, lærer, en man kender?
- Dato og by/sted
- Starte med "Kære" eller "Hej" – afhænger af modtager
- Skrive en kort "Indledning"
- Fortælle, hvorfor man skriver (specielt, hvis det er til en, man ikke kender)
- Slutte af med "Venlig hilsen", "Kærlig hilsen", "knus" – afhængig af modtager

Som det fremgår, var kursisterne meget orienterede mod, at brevgenren kan være mange ting, afhængigt af hvem man skriver til, og hvilken relation man har til den pågældende. Der er en klar sammenhæng, hvilken form man vælger, hvad man skriver om, og hvem man skriver til, ville vi sige med reference til Bakhtins ytringstrekant. Denne indsigt, formoder vi, er produktivt fremprovokeret af, at kursisterne ved, at de skal skrive til én, de ikke kender, om et kontroversielt og måske tabubelagt emne. Der foregår altså en eksplicit genrestilladsering, og kursisterne deltager i processen og er for så vidt med til at stilladsere sig selv. Tænkes der i Smidts 'Ti teser...' (se side 16), er det tydeligt, at der både diskuteres formål med skrivearbejdet og opbygges fagrum, hvori skrivningen bliver en synlig del af og i faget.

Læreren gennemførte ikke en joint construction af et brev, inden kursisterne selv skulle skrive, men satte dem til først at lave en individuel brainstorm om, hvad de ville "fortælle" Michael Oxhøj, hvilke "spørgsmål" de ville stille, og hvilke "personlige ting" de ville fortælle ham (begreberne i citationstegn er lærerens). Hermed blev genren for så vidt præciseret: Det indgår i et sådant brev, at man skal fortælle noget, herunder noget personligt, og at man skal stille spørgsmål. Identitetsaspektet bliver adresseret i et fagligt rum, hvor koblingen mellem forskellige erfaringsdiskurser ikke blot tillades, men er nødvendig og sammenhængsskabende.

Derefter var der 60 minutters "turboskrivning". Kursisterne skulle skrive løs med fokus på indhold og komposition, sagde læreren. Men det ligger også i genremodelleringen, at de skulle fokusere på forholdet mellem formål, modtager og genre ved et brev rettet til en person, man ikke i forvejen kender (jf. ytringstriaden side 13). Læreren markerede altså, med vores ord, hvad hun i første omgang ville fokusere i responsen. Grammatik, ordforråd, stavning og tegnsætning var ikke i fokus i første omgang. De eksempler på kursisttekster, der foreligger, tyder på, at kursisterne faktisk skrev løs og ikke lod sig hæmme af, at de ikke skriver 100% korrekt, når det drejer sig om de nederste lag i responstrekanten.

Derefter diskuterede klassen et af brevene (60 linjer). Læreren havde udvalgt det som et eksempel på et vellykket brev. Først præsenterer kursisten sig. Derefter fortæller hun om det forløb, de er i gang med i dansk, og at de i den forbindelse har læst noget fra hans blog. Det leder over til nogle refleksioner over Michael Oxhøjs historie, fx "Der er mange ulykkelige børn i hele verden lige som

dig. Men jeg tror ikke at alle dem er stærk og modig som dig." Hun ender med at konkludere, at han "er et rigtigt godt eksempel for børn som har det dårligt derhjemme". Derefter stiller hun spørgsmålet: "Hvorfor snakkede du ikke med en lære[r] eller kommunen om dit liv?" Derefter slutter brevet med en opfordring til, at han fortsat skal gøre noget for børn, der er i den situation, han selv har været i. Når læreren fremhæver dette brev som vellykket, formoder vi, at det hænger sammen med, at kursisten er i stand til at kontekstualisere. Hun hæver sig over det rent private og skriver ind i den kontekst, som de har aftalt, og forsøger at gå fra private referencer til mere almene sociale og eksistentielle refleksioner. I skrivehjulets optik etablerer hun i denne kontekst en interpersonel relation til Michael Oxhøj, hun reflekterer over sin egne handlinger, og hun skriver om to temaer: Klassens arbejde med temaet "Fra barn til voksen" og spørgsmålet om vanrøgtede børn. Man kan ikke decideret sige, at hun behandler det sidste problem fagligt, men hun forsøger at reflektere over det på en måde, der rækker ud over hendes egne erfaringer og primære diskurs. I den forstand er der tale om en fagliggørelse.

Med udgangspunkt i, at klassen har dekonstrueret dette vellykkede brev, diskuterer de et andet, som læreren finder mindre vellykket. Læreren har altså fået en kursist til at stille sit brev til rådighed for respons, selvom kursisten vidste, at hun ikke havde skrevet et helt vellykket brev. Læreren prøver dermed at etablere en skrivepraktik, et mønster, hvor kursisterne giver formativ respons til hinandens tekster for at gøre dem bedre. Der etableres dermed et skriftsprogligt fagligt rum. Formålet er altså, at kursisten kan få en klasse-respons, så hun kan skrive sit brev om. Begge udgaver ligger på projektets digitale platform. Denne indvandrerkursist spejler sig i Michael Oxhøjs historie og skriver løs om, hvordan hun selv havde lyst til at forlade sin familie, da hun var ung. Michael Oxhøjs fortælling sætter hende i gang med at fortælle sin egen historie. Der er i den forbindelse en stærk spænding i brevet mellem, at hun fortæller om, at hun som ung havde lyst til at forlade sin familie, fordi der var så meget piger ikke måtte, og at hun fortæller, at hun som voksen forstår og accepterer sine forældre og deres traditioner. Men spændingen mellem disse to erfaringer fra hendes primære diskurs virker uforløst. Hun henviser til, at "vores traditioner og religion kan have påvirket dem meget". De to udgaver har det samme substantielle indhold, men den reviderede udgave er lidt længere end den første, og den reviderede udgave er sat op, så det grafisk er klart, hvornår hun præsenterer sig, hvornår hun fortæller sin egen historie, og hvornår hun kommenterer Michael Oxhøjs historie. Hun spørger ham, om han har tilgivet sin far og stedmor, og om de er blevet straffet? (Det fremgår af den artikel, klassen har læst, at svaret på begge spørgsmål er nej). Kursisten har også fået nogle hints om, hvordan hun kunne forbedre sit sprog, men det er ændringerne af strukturen og den grafiske opsætning, der først og fremmest springer i øjnene. Men det skyldes nok, at det er det fokus, der har været i responsprocessen.

Derefter satte læreren klassen til at lave "turboskrivning" i 60 minutter igen. Hjælpebidlerne var læreren, klassekammeraterne, ordbøger, mv. Og vel først og fremmest, at de skulle lade sig inspirere af den joint reconstruction af en tekst, som klassen netop havde gennemført. Responsen er til stadighed integreret i det mønster for skrivning, som læreren arbejder med.

Publiceringen var et scoop. Læreren sendte brevene til Michael Oxhøj, der svarede hver enkelt kursist og desuden mødte op i klassen og diskuterede med kursisterne. Kursisterne var ifølge

læreren begejstrede og "MEGET talende, spørgende og lyttende". De følte, at deres "'skoleprodukt' gav mening", skriver læreren. Hun tilføjer, at det altså var "anvendelsesorienteret" og havde "den rette modtager". Der var tale om en stærkt meningsgivende skrivning for kursisterne

Læreren slutter af med at notere sig, at "alle kursister havde formået at skrive minimum én side (på computer), hvilket ikke er sket tidligere. Interessen for 'emnet' bidrog naturligvis hertil, men jeg vurderer, at de to gange 'turboskrivning' bestemt var effektivt og noget, som jeg vil arbejde videre med på DSA-hold." Hun ser altså selv på det på den måde, at hun har fået redskaber til at etablere en skrivepraktik på netop hendes hold, hvor hun inddrager kursisters erfaringer og primære diskurs, hvor skrivning integreres i undervisningen på skolen, og hvor respons er del af denne proces.

Casen ser vi som et eksempel på, hvordan man kan arbejde med integreret skrivning på en måde, så der opbygges skrivepraktikker, genkommende mønstre, hvor kursisterne stilladseres til at skrive, skrive relativt meget og udvikle en genrebaseret, faglig skrivekyndighed (jf. afsnittet om literacy, side 18 ff).

Analyse af første intervention på VUC Storstrøm, Faxe

Dansk:

I det følgende fremlægges analysen af en intervention, gennemført på VUC Faxe på et F-dansk hold. Interventionen var genrestilladsering og dermed implementering af 'Teaching-Learning-Cycle' som foreslået i det første loop af interventioner. Holdet var i gang med et forløb om avisens genrer med særligt fokus på nyheds- og opinionsgenrer da jeg besøgte det. Udgangspunktet var en Metroxpressartikel "Mikael fortryder sin ansigtstatovering" der handler om en Michael, der har svært ved at finde et arbejde efter en fængselsdom og ganske tydelige ansigtstatoveringer. Skriveordren for skriveøvelsen var: "Skriv en kommentar til avisen". Forløbet strakte sig over to undervisningsgange, med tre timer timers moduler til hver undervisningsgang. Følgeforsker AP overværede tre timer d. 19.11.14; timerne var således del af et længere forløb. Holdet arbejdede med 'kommentar'-genren og havde, som nævnt, en opstart på denne genre et par dage før. Læreren havde planlagt timerne jeg overværede på følgende måde: Starten var en opsummering af, hvad kommentar-genren indeholder og hvilket formål kommentaren har, derefter fællesskrivning på holdet med fokus på indledning, efterfulgt af parvis færdigskrivning af kommentaren. Afslutningsvis skulle kursisterne give kriteriebaseret peer-respons i fire-mands grupper. De færdige tekster skulle uploades i Fronter.

Via mail sendte læreren årsplanen for holdet, forløbsbeskrivelsen for det indeværende forløb, materialer og kontekst for forløbet inden forskeren skulle overvære undervisningen. Efterfølgende fik forskeren fire elevtekster tilsendt.

Endvidere bygger nedenstående på følgeforskerens feltkommentar fra den 19. november og på lærerens beskrivelse af forløbet.

Første intervention, genrestilladsering:

Som nævnt i afsnit 6, side 29 ff er hovedfokus for denne intervention en stærk stilladsering af genrer, først implicit igennem læsning og dernæst eksplicit igennem analyser af genren, derefter fællesskrivning på klassen, hvor lærere og kursister i fællesskab skriver en tekst eller dele af en tekst. Teksten skrives efterfølgende færdig individuelt eller i par med formativ respons undervejs, der gives peer-respons og teksten rettes til og publiceres. Formålet med denne intervention er at kursisterne får et solidt kendskab til den genre der arbejdes med og forstår det faglige formål med denne genre.

Interventionen på holdet:

Læreren har arbejdet med delelementer af interventionen før og har planlagt en udførlig intervention med fokus på genren 'kommentar'. Kommentaren er en eksamensgenre, hvorfor det er oplagt at arbejde intensivt med denne. Holdet har inden forskerbesøget arbejdet med forskellige avisgenre, således at konteksten for kommentarøvelsen var indlejret i et større og længere forløb. Inden selve interventionen har holdet læst et par kommentarer. Emnet for kommentararbejdet er ansigtstatoveringer. Læreren vil gerne finde et emne der appellerer til kursisterne og kan danne et fagligt grundlag for genrearbejdet. Selve skriveordren var: '*Skriv en kommentar til avisen*'.

Kursisterne havde inden besøget arbejdet med kommentaren som genre og havde læst dagens tekst. Læreren skriftlige instruktion til undervisningsgangen inden forskerbesøget var følgende:

Skriv til avisen

Skriv en kommentar med udgangspunkt i nyhedsartikel

- Skriveøvelse forud for skrivning af dokumentationsopgave

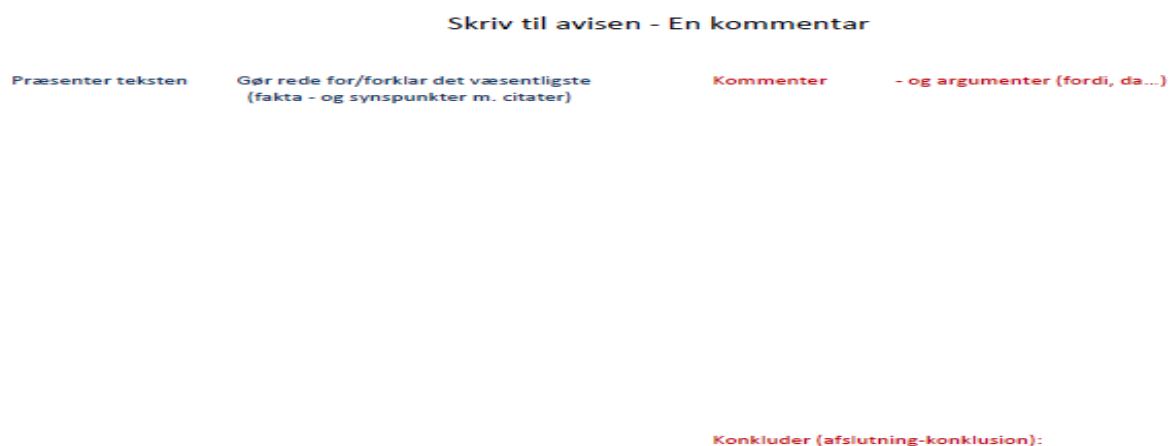
- 1) Læs nyhedsartikel fra Metroxpress: "Michael fortryder sin ansigtstatovering" Makkerpar 2 og 2:
Marker nøgleord eller sætninger: Oplysende FAKTA med blå, SYNSPUNKTER med rød og evt. ARGUMENTER med orange!

Brug herefter notatark til nyhedsartikel- og besvar hvem, hvad, hvor....

- 2) Læreroplæg (smartboard): Hvad skal en kommentar indeholde?:
 - Præsenter
 - Gør rede for/ forklar det vigtigste
 - Kommenter og argumenter
 - Konkluder

Figur 8 Skriveordre, dansk, VUC Faxø

Underviseren havde udarbejdet et notatark, som kursisterne skulle udfylde skriftligt i kort form; dette dels for at træne faglig læsning og dels for at fastholde genrens særtræk. Interessant er her samspillet mellem læst tekst og notatarket, der ikke blot skulle fastholde og lagre den viden kursisterne havde fået ved at læse kommentaren om 'Michaels ansigtstatovering', men også fastholde forskellige skrivehandlinger som fx argumentér, redegør for og forklar. Se notatark nedenstående:



Figur 9 Notatark, dansk, VUC Faxe

Timerne starter med at læreren viser arbejdsarket på whiteboardet og skriver opsamlingen på tavlen. Der er ca. 15 kursister tilstede ved undervisningsstart og et par stykker mere kommer 'dryssende' ind i klasselokalet løbet af de første 10 minutter - og det går ikke stille for sig. Det er et gennemgående skrivepraktik – eller genkommende mønster - ved undervisningen at både whiteboard og tavle bruges aktivt. Der arbejdes med skriftlighed i form af stikord og helsætninger og langt de fleste kursister ser ud til at tage notater uden at de bliver opfordret til det. Der er en del sekvenseringer i løbet af undervisningen. Kursisterne synes heller ikke at være koncentreret mere end højst 10 min ad gangen. Efter dette opsamlings – og stilladseringsarbejde, hvor fagbegreber fra undervisningen fastholdes (argumentere, redegøre, konkludere) introducerer læreren til fællesskrivning. Introduktionen indeholder ikke blot en forklaring af hvad og hvordan fællesskrivning skal foregå, men læreren argumentere for, hvorfor det er hensigtsmæssigt at være to eller flere om at skrive. Kursisterne lytter aktivt og kommenterer, men der er ingen negative eller kritiske kommentarer til fællesskrivningen. Læreren gør opmærksom på at skrivning er en proces, som både skal øves og trænes således at produktet løbende kan gøres bedre. Det synes at kursisterne godtager forklaringen; en stærk stilladsering og formålsangivelse kan virke motiverende for kursisternes arbejde med interventionen.

Fællesskrivningen foregår således at der er en kursist som melder sig som 'sekretær'. Kursisten er synlig glad for – og lidt genert – over rollen som skribent for klassen. Der skal skrives en indledning til kommentaren som skal kunne bruges til det videre arbejde. Kursisterne melder nu ind med forslag til indledningen; der er en del grammatik-kommentarer til 'sekretæren' der kommer til at stave forkert. De første runder af kursistkommentarer referer til responstrekantens nederste del (retskrivning, det lokale niveau) og først efter flere italesættelser om ikke at 'rette' mens der skal generes idéer og findes en form på indledningen, arbejder kursisterne efter de mere globale niveauer (indhold, modtager etc), idet der kommenteres på indhold, henvendelsesform etc.

Læreren påpeger at det er vigtigt ikke at bremse skriveprocessen, så fejlrettelser skal vente. Samtidig anerkendes kursisternes faglige opmærksomhed med '*...at det er jo super vi allerede nu kan rette til.*' Der er både anerkendelse af den faglige aktivitet og en eksplicitering af fokus for fællesskrivningen.

Der er generelt pæn aktivitet blandt kursisterne, men en gruppe på fire-fem kursister er især aktive (jf. om fællesskrivning side 31). En del kursister siger ingenting; de har placeret sig på bageste række og kommenterer en del på arbejdsprocessen, men ikke på indholdet. De dominerer dog ikke det faglige udbytte – og bidrager på sin vis til en utvungen social atmosfære. Deres kommentarer tydeliggør, at den primære diskurs (uformel sprogbrug, private erfaringer, humor etc.) ofte dominerer over den sekundære diskurs, der arbejdes med i faget – og måske også bruges kompenserende specifikt i forhold til denne skrivehændelse.

Fællesteksten finpudses sprogligt og efter ca. 15 min er fællesskrivningen slut. Resultatet er følgende:

Ansigtstatoveringer – provokation eller udsmykning ?

En kommentar til Metroxpress af 10 klasse vuc

"Mikael har fortrudt sin ansigtstatovering" sådan lød overskriften i en nyhedsartikel i MX forleden. Den 35 årige Mikael Jensen fortæller om sit dilemma ved at have en ansigtstatovering, når man skal tilbage på arbejdsmarkedet efter 5 års fængselsdom.

Figur 10 Fællesskrivning, dansk, VUC Faxø

Lærerens evaluering af fællesskrivningen er følgende: '*Fællesskrivning af indledning på smartboard - her med en af kursisterne som sekretær- virkede overraskende godt. Dette frigjorde mig som lærer til lettere at styre processen med kursisternes forslag til formulering. Kursisterne*

måtte efterfølgende gøre brug af denne fælles indledning, som de desuden havde et ejerskab til - og oplevede således, at de allerede var godt i gang med skrivningen. (Lærer på F-dansk hold).

I forbindelse med præsentationer af genrestilladsering og Teaching-Learning-Cycle er der ofte udtalte forbehold overfor fællesskrivningsdelen; oftest fordi det er en ny didaktisk og pædagogisk praksis, der kræver nye lærer-kursistroller, men især fordi et fælles og processuelt arbejde med skriftlighed integreret i undervisningen bryder med traditionen om privat og afgrænset skrivning med én skribent og én tekst. Dette forbehold kunne ikke spores hos hverken kursister eller lærer i dette eksempel. Tværtimod gik kursisterne i gang med at byde ind, godt hjulpet af førstilladsering og tydelige angivelser af kriterier for fællesskrivningen – både med hensyn til proces og produkt. Det synes således at en motivation til at arbejde med alle dele af denne intervention i høj grad er afhængig af en lærer der er engageret og kan skifte imellem at igangsætte og instruere; klasserumskulturen synes også at spille en rolle for, hvordan fællesskrivningen forløber.

Efter fællesskrivningen skal kursister parvis skrive kommentaren færdig. Kursisterne får 45 minutter til parskrivning og et kvarter efterfølgende til respons i grupper. Læreren introducerer til både pararbejde og respons, hvor der refereres eksplicit til responstrekanten. Med stikord på whiteboardet (som de fleste kursister uopfordret skriver ned) - og kursister, der positivt utålmodigt stopper læreren med at introducere så de kan komme i gang, begynder pararbejdet med at skrive kommentaren færdig. Under arbejdet er der en del 'pausetid', hvor kursisterne foretager sig andet end at skrive. Det ser ud til at være et genkommende pædagogisk træk på avu at kursisterne får god tid til at arbejde med opgaver i undervisningstiden (gruppearbejde etc). Denne skrivepraktik er også positivt forventeligt, da interventionen i høj grad appellerer til at trække skrivningen ind i undervisningstiden. Det genkommende kan aflæses af at kursisterne synes vant til at bruge skrivning i undervisningen. Om der er tale om for store hensyn til kursister behov i form af løs tidsstyring, eller om dette er udtryk for at lærerne tilpasser tidsstyringen til den uhomogene gruppe af unge og lidt ældre med store behov for 'adspredelse' og sekvensering, kunne yderligere observationer og interview afgøre mere præcist.

Nogle par arbejder intensivt med teksten, andre prøver sig frem og nogle bruger tid på de sociale medier. Samarbejdet fungerer i de fleste grupper. Under responsgivningen er det tydeligt at kursisterne giver grammatisk eller sproglig respons, frem for det de blev bedt om, nemlig konkret dels at pege på forbedringsmuligheder og gode tekststeder (jf. responstrekanten side 38). For kursisterne er respons på det lokale niveau (retskrivning, tegnsætning) umiddelbart nemmest; det kan være en udmærket vej ind til en mere global respons, men vejen skal vises og adresseres via klare kriterier. Kriterier kan ritualiseres idet de ekspliciteres og formålsangives - og afprøves flere gange. Det er oplagt at peer-respons skal øves og stilladseres kraftigt. Også meget konkrete kriterier synes nødvendige i de første peer-respons øvelser.

Læreren giver følgende instruktion til responsen:

7) SKRIVECOACHING undervejs i 4 personers grupper- med udgangspunkt i responsark og fokus på, hvad en kommentar skal indeholde.

- Hvad fungerer godt i forhold til læseren? - nævn 2 ting
- Og hvilke forbedringsmuligheder er der? - nævn 2 ting

8) Fortsæt skriveprocessen som

- Journalist: Rediger, rediger... - vær obs på afsnitinddeling
- Sekretær: Læs korrektur, tilret stavning og sæt kommaer ...

Figur 11 Lærerinstruktion til respons, dansk, VUC Faxe

Læreren vurderede selv at der var en relativ høj arbejdsaktivitet i de pågældende timer og at næsten alle grupper afleverede en kommentar – eller det de havde nået og forstået at producere. Teksterne skulle afslutningsvis uploades til Fronter, hvor der var en mappe til holdets avis-forløb.

Læreren evaluerer parskrivning og de efterfølgende sekvenser på følgende vis:

*'Jeg/vi oplevede at parskrivning automatisk giver en forhandlingsproces/dialog om indhold og formulering- og således en større bevidsthed om genre, faglige begreber og sætningskonstruktion. De 15 minutters respons/feedback på hinandens arbejde undervejs er en hel læreproces i sig selv - og kræver fortsat øvelse og fastholdelse af bestemte fokuspunkter. 23 kursister mødte op og virkede meget positivt indstillede i arbejdsprocessen - alle arbejdede sammen parvis (evt. 3) og udviste en god arbejdsenergi.'*³

Hvordan skriver kursister en kommentar?

De kursisttekster, der kom ud af interventionen var meget forskellige, både hvad angår længde, indhold, fagligt niveau og opsætning/formalisering. Diversiteten er iøjnefaldende og det er tydeligt at de kursister der har vanskeligheder med fagsproget og den skolske sekundærdiskurs, har de største skriftlige udfordringer. Når man lærer et fag skal man blandt andet lære at forstå og anvende en række fagbegreber og fagforståelser (dvs. fagets måde at forstå og forklare fænomener på). Der er forskel på at forklare og forstå fx en pyramide i hhv. historie eller i matematik, eller forholde sig til ansigtstater i dansk eller biologi). Fagbegreberne præsenteres løbende i faget og anvendes, når kursisterne fx skal beskrive, forklare, argumentere og reflektere fagligt

³ 'Vi' referere til at forskeren AP og pædagogisk konsulent fra VUC Storstrøm også var med til og observerede undervisningen.

anerkendelsesværdigt. For mange kursister er fagbegreber et 'nyt sprog' der skal trænes, anvendes og tilpasses konteksten; og for mange betyder det at de benytter sig af færdige begreber (se p. xx) der er bundet til en anden social og kulturel kontekst end skole, og hvorfra betydningen opstår. At anvende færdige begreber kan således være udtryk for at nærme sig et fag, en sekundærdiskurs, og at der således er en sammenhæng mellem hverdagens færdige begreber og fagsproget idet fagsproget fyldes med indhold qua de færdige forståelser. Denne 'udpakning' af begreber ses i en del kursisttekster, hvorimod en efterfølgende faglig indpakning i et fagsprog kræver en sproglig abstraktion og en forståelse for fagdiskursen, som ikke alle kursister magter. Når begreber eller forklaringer først er forstået via en 'udpakning' og dermed genkendelighed, er bevægelsen tilbage til det mere abstrakt-faglige åbenbart vanskeligere.

Et eksempel på en kursisttekst (refereret som i originalen):

'Dansk Opgave

Ansigtstatoveringer - provokation eller udsmykning?

En kommentar til metroxpress af 10. klasse

"Mikael har fortrudt sin ansigtstatovering" sådan lød overskriften i en nyhedsartikel i Metroxpress forleden. 35 årig Mikael Jensen fortæller om sit dilemma ved at have en ansigtstatovering når man skal tilbage på arbejdsmarkedet efter 5 år fængselsdom.

Vores kommentar til denne nyhedsartikel om Mikael's ansigtstatoveringer er at det er meget forståeligt at han vælger at få dem fjernet så han har en mulighed for at få et fremtidig job. Da der er mange virksomheder som ikke vil ansætte medarbejdere med ansigtstatoveringer.'

Figur 12 Kursisttekst, dansk, VUC Faxe

En oplagt indvending er, at det ikke er meget tekst, disse kursister har fået skrevet på 45 minutter. De har brugt fællesskrivnings-forlægget og fortsætter derefter med en tre linjers kommentar. Det interessante i forhold til dette er, at 'kommentaren' ikke modsvarer fagets kommentargenrer (med redegørelse, argument mm i en faglig kontekst), men netop er en hverdagslivs/færdig kommentar. Kommentargenren bliver taget for pålydende, således at kursisterne kommenterer i henhold til deres personlige holdning og mening, måske fordi emnet har en nærhed og dermed oplagt mulighed for identifikation i forhold til en privatlivssfære. Kommentaren indeholder en 'forståelse' for Michaels (tekstens hovedperson) dilemma og denne forståelse kommer måske i vejen for en faglig tilgang til kommentaren.

En anden aflevering af kommentar-genren er følgende (refereret som i originalen):

'Mikael er en fyr med ansigtstatoveringer.

At det er noget pis at man ikke må have ansigtstatoveringer bare fordi folk har dem gør det dem ikke til et dårligt menneske

Men det er da fint nok at han får dem fjernet men man skal sku da selv vælge hvordan man ser ud og folk skal ikke dømmes på grund af nogen tatoveringer som ikke er banderelateret.

Arbejdsgiveren bør ikke tænke over hans ansigtstatoveringer da de ikke er banderelateret.'

Figur 13 Kursisttekst, dansk, VUC Faxe

At sproget er tæt på primærdiskursen er oplagt. Ord som 'pis' og 'sku' ('sgu') hører ikke hjemme i en faglig kontekst som denne. Det personlige engagement er også tydeligt i teksten; der er en udtrykt harme over at blive dømt som menneske pga. ansigtstatoveringer og der er interpersonelle ressourcer i forhold til de indirekte henvendelser til læseren som fx '*folk skal ikke dømme...*' og '*arbejdsgiveren bør ikke tænke over...*'. At kursisten véd, at der skal bruges argumenter, fremgår af 'banderelateret': Tatoveringerne er ikke banderelateret, ergo bør arbejdsgiveren ikke tænke over dem, synes argumentet at være. Kursisten formår ikke at opbygge en faglig adækvat argumentationsrække, og sproget er det hverdagslige nære sprog, men der ligger implicit en viden om, at der skal argumenteres. Argumentet bliver hentet fra en ikke-skolsk viden om tatoveringer og bandekendetegn og indsat i fagkonteksten. I forhold til førnævnte begrebslig 'udpakning' og abstraktionen ved faglig (gen)indpakning, kommer kursisten til kort ved både udpakning og indpakning, men følger en argumentation der er subjektivt genkendeligt og tæt på en hverdagslig problemstillingen med ansigtstatoveringer.

Den næste kursisttekst er længere og skriver sig mere ind i en faglig kontekst:

'Ansigtstatovering – provokation eller udsmykning?

En kommentar til MetroXpress af: xx, xx og xx

"Mikael har fortrudt sin ansigtstatovering" sådan lød overskriften i en nyhedsartikel i MX d. 25 september 2014. 35 årige Mikael Jensen fortæller om sit dilemma ved at have en ansigtstatovering da han skulle tilbage til arbejdsmarkedet efter at have siddet i fængsel i 5 år.

Mikael er meget ked af sin ansigtsudsmykning da han forgæves forsøger at finde job men konstant får afslag fordi han er anderledes end flertallet. F.eks. da han søgte job på et lager, lederen spurgte om han måtte tage et billede af hans ansigt så han kunne vise det til sine medarbejdere. Mikael siger "jeg svarede ja, og han lovede at ringe tilbage, men jeg hørte bare aldrig fra ham".

Vi mener ikke at man som arbejdsgiver kan være bekendt at behandle folk på den måde, bare fordi han ikke er som folk er flest. Og det er ikke særligt professionelt at sige "jeg ringer tilbage" og bare lade som ingenting. Man kan som person ikke tillade sig at dømme folk på deres udseende, for det er op til folk selv at bestemme.

Da Mikael skulle søge virksomhedspraktik fik han ikke afslag men fik stillet et krav om at få fjernet sine "tusser". Det er en langvarig proces da det skal gøres over flere måneder og flere gange.

Konklusionen er, at du skal tænke dig godt om før du laver permanent om på dit udseende, da folk generelt er hurtige til at dømme før de kender dig. For Mikael var det et dårligt valg da "tussen" forhindrede ham i at komme viderer på arbejdsmarkedet.'

Figur 14 Kursisttekst, dansk, VUC Faxe

Eksemplerne, kursisterne vælger i denne kommentar, er fra brødteksten (artiklen om Michael og hans problemer med en fængselsdom og ansigtstatoveringer, udleveret inden kommentarskrivningen), og udgangspunktet synes at være en berettiget harme over eksklusionen af Michael på arbejdsmarkedet. Problemet med at få et arbejde er centralt i kursisters kommentar – og i øvrigt i (næsten) alle andre kommentarer fra dette hold – hvilket er interessant, da dette fokus er valgt i fællesskrivningen. Andre fokuspunkter var også oplagte, men forfølges ikke i kursisters arbejde. Fællesteksten determinerer indholdet og argumenterne i kommentaren og illustrerer den modellerende funktion fællesteksten har, synes konklusionen at være. Sprogligt har kursisterne valgt at gengive og redegøre tekstnært, således at både Michaels og arbejdsgivernes stemme høres. Det har en betydningsmæssig effekt på læseren, da det dels afspejler kursisters identifikation med Michael og dels anskueliggør argumentationen og harmen over Michales forgæves forsøg på at finde et arbejde. Kursisterne arbejder efter en redegørelse, argumentation, konklusion – model i deres kommentar, så formen (jvf den Bakhtinske triade) synes tydelig; indholdet er også styret af det faglige forlæg, mens formålet måske ikke er så entydigt i denne kursisttekst. Formålet synes dobbelt: Dels vil kursisterne vise deres harme over fordømmende arbejdsgivere, og dels vil de advare den intenderede læser om at få lavet ansigtstatoveringer. Især sidstnævnte er oplagt, når der arbejdes med kommentar-genren. Den direkte henvendelse med *'..du skal tænke dig godt om..'*, illustrerer de interpersonelle ressourcer, primært i forhold til subjektive holdningstilkendegivelser.

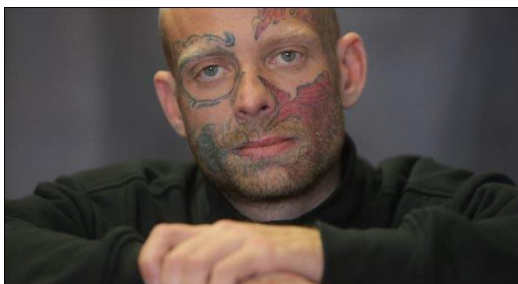
I den sidste kursisttekst i denne analyse, er der flere modaliteter og 'tekster' på spil: Dels er der indsat et billede af Michael (fra den primære brødtekst) og dels indsætter kursisterne modellen fra undervisningen i deres tekst. Indholdsmæssigt er fokus også et andet, nemlig holdninger til tatoveringer generelt:

'Ansigtstatovering- er det provokation eller udsmykning?

Kommentar til Metroxpress Af xx og xx.

"Michael har fortrudt sin ansigtstatovering" sådan lød overskriften i en nyhedsartikel i MX forleden.

Den 35-året Mikael Jensen fortæller om sit dilemma ved af have tatoveringer i ansigt når man skal tilbage til arbejdsmarkedet efter 5 års ophold i fængselt. Mikael har oplevet flere afslag pga sine tatoveringer i ansigtet og derfor kan han godt se meningen i af for dem fjernet. Efter rådgivning fra arbejdsgiveren vælger Mikale at fjerne sine tatoveringer i ansigtet for at have beder mulighed for at for arbejde inde for flere fag, dette vil sker inde for de næste 18 mrd.



Kommentar	Argumenter
-----------	------------

-Vi er tildelt enig med af ansigtstatoveringer kan virker provokerne for nogle mennesker.

Men samtidig synes vi at provinsen skal rykke sig i forhold til tøj, tatoveringer og piercinger. Det er en for gammeldags holdning og vil i fremtiden også skabe flere debatter og konflikter da dette ses for det fleste mennesker som et symbol og sætter disse mennesker i bås.

Hvis man kigger ind i den pædagogiske verden har de rykket sig meget og giver disse mennesker med tatoveringer en chance, for de ser mennesket bag tatoveringerne. Måske bank verden kunne gør det samme, det vil skabe lighed i vores samfund, da tatoveringer er kommet for at blive. I gammel dage så man mest tatoveringer hos sømænd som havde sejlede det meste af deres liv. I dag forbinder man tatoveringer med f.eks barnets navn, familiemedlemmer og livsoplevelser. Og derfor må samfundet respekter tatoveringer.'

Figur 15 Kursisttekst, dansk, VUC Faxø

I ovenstående kursisttekst trækkes der indholdsmæssigt på holdninger til tatoveringer og formmæssigt på forlæggets opsætning (artiklen om Michael). Kursisterne synes at aflæse formålet med kommentaren som et 'opråb' til at ændre holdning til tatoveringer, og fremhæver især 'bankverdenen' som 'gammeldags'; bankverdenen forstås vi som synonym eller metonym for det etablerede og service-orienterede arbejdsliv. Sproget er præget af talesprogssyntaks og talesprogsretskrivning og ligger dermed i forlængelse af et subjektivt og mere personligt indhold, der også synes tæt på kursisternes liv udenfor skolen. Fokus er ikke primært Michaels problemer med at finde et arbejde, men en 'udpakning' af problemstillingen, så det bliver generelle betragtninger over udgrænsning pga. tatoveringer og et historisk blik på dem. (Gen)Indpakningen i en faglig kontekst er vanskelig for kursisterne, men forsøges ved argumenterende sprog som '*Vi er enig med*', '*samtidig synes vi*', og '*derfor*', som tydeligt markerer en viden om at der skal argumenteres i en kommentar. Igen er primærdiskursens sprog og forståelse markant; emnet appellerer til kursisterne, hvilket skaber mulighed for identifikation og brug af færdige begreber, men måske også vanskeliggør den faglige distance der er nødvendig for at skabe en fagligt anerkendelsesværdig tekst.

Diskussion

Læreren evaluerede interventionen som positiv, både i forhold til kursistengagement og fagligt udbytte og pegede som et indsatsområde på peer-respons som en udfordring. Det kan vi som følgeforskere være enige i (jf. vores diskussion i afsnit 9). I forhold til interventionen, kan der opsamlende bemærkes, at kursisterne arbejder sammen i par (eller i tre-mands/kvinde grupper) og

alle afleverede en kommentar, hvilket ikke er en selvfølge ved skriftligt arbejde udenfor skolen ellers. Der var stor aktivitet og kursisterne opfordrede selv underviseren til at *'stoppe med at snakke og skrive på tavlen'*, så de kunne komme i gang med at skrive. De ville gerne anerkendes som faglige skrivere og langt de fleste arbejdede med teksten. At det er vanskeligt for en del kursister at arbejde med skriftlige produkter og især at producere en længere tekst, var ganske synligt under processen. At klasserumskulturen muliggjorde både fællesskrivning og ansatser til peer-respons blev også tydeligt. Trods en del forstyrrelser (kursisters private problemer og sociale ditto) blev der arbejdet koncentreret, men også med distraktioner, facebook og andet. Kursisterne synes generelt at have brug for mange sekvenseringer og nøje tilrettelagte og tidsligt afgrænsede arbejdsopgaver. 45 minutters parskrivning blev måske for lang, da kursisterne generelt så ud til at have svært ved at strukturere tiden og arbejde med deres tekst i en længere periode. Teksten var 'færdig', når den var skrevet; at arbejde mere procesorienteret, og rekursivt at vende tilbage til teksten med forbedringer skal fremadrette integreres mere – på tværs af fagene. Kursisterne synes ikke at have et fagligt sprog eller faglige arbejdsmetoder til at forholde sig metareflektende til tekstproduktion – og det kan være at det heller ikke kan forlanges på dette niveau. Dog kan der på tværs af fag arbejdes mere procesorienteret med skriftlige opdrag. At kunne forholde sig kritisk til egen og andre tekst kræver ikke blot øvelse, men indebærer en ændring af den velkendte klasserumskultur og den didaktiske praksis. Også relationen mellem lærere og kursist bliver sat på prøve, når rollerne som 'evaluator' ændres. Arbejdet med interventionen i denne case var dog helt 'efter planen' og den respektfulde relation imellem lærere og kursister muliggjorde et begyndende og konstruktivt arbejde med fx fællesskrivning, samskrivning, peer-respons og genrestilladsering.

Læreren påpeger selv at peer-respons kræver mere didaktisk opmærksomhed. Det blev synligt under respons-runden. Kursisterne forholdt sig til sproglige formuleringer og stavefejl og var ofte synligt stolte af at kunne påpege 'fejl' af denne art i medkursisters tekster. Ikke for at kritisere medkursister, men for at vise en viden om sprog, de ville anerkendes for. Kun ganske få kursister forholdt sig til de udleverede kriterier for responsen og der var også en vis skepsis at spore hos mange: Hvorfor skulle de læse hinandens opgaver, og hvorfor gjorde læreren det ikke? Men denne skepsis gav sig ikke til udtryk som modvilje, men blot som endnu ikke udviklede faglige ressourcer til faglig respons. Peer-respons er således et didaktisk fokuspunkt, der kræver et intensivt og eksplicit arbejde med kriterier – og ændring af en traditionelt hierarkisk klasserumskultur. At læreren er fagpersonen og dermed per se en faglig autoritet skal selvfølgelig ikke tilsidesættes, blot skal responskulturen åbne for en forståelse af symmetriske responsprocesser. Det kræver yderligere didaktiseringen af peer-respons på avu-niveau.

Analyse af første intervention på VUC Storstrøm, Faxe

Matematik:

I denne analyse af genrestilladserings-interventionen i matematik på F-niveau, beskrives og analyseres et forberedende arbejde med 'problemformulering' i forbindelse med faglig dokumentation, fællesskrivning på en problemformulering og par-/gruppearbejde efterfølgende med fokus på problemformulering som del af en synopsis. Følgeforsker AP overværede tre timers matematik-undervisning d. 19. november. Læreren havde tidligere arbejdet med interventionen om

'verbalisering' i matematik, hvor fokus især var verbaliserede matematiske forklaringer på matematiske fænomener og begreber. Kursisterne havde således prøvet at arbejde eksplicit med forskellige repræsentationsformer – og oversættelse imellem dem – før.

Inden undervisningen havde læreren valgt at sammensætte par/hold efter niveau, men også med hensyn til en række praktiske begrænsninger som fremmøde til timerne og aktivitetsniveau. På VUC og især på avu, synes fremmøde at være en strukturel og didaktisk udfordring, der påvirker undervisningen i væsentlig grad, hvorfor det må medtænkes i planlægningen af interventionerne også. Lærerne er i høj grad bevidst om dette, da det påvirker planlægningen af undervisningen dagligt.

Læreren havde sekvenseret undervisningen således, at han startede med et oplæg om problemformulering med fokus på hvad, hvordan og hvorfor, altså en eksplicitering af, hvad en problemformulering består af, hvordan den kan og skal se ud, og hvorfor kursister skal lære at udarbejde problemformuleringer. Undervejs var der en række eksempler på problemformuleringer. Interventionen var del af forberedelsen til 'faglig dokumentation', der skulle afleveres i forlængelse af undervisningsforløbet. Kursisterne skulle efter fællesskrivningen arbejde videre med en problemformulering og synopsis indenfor et par emner de kunne vælge imellem. Som afslutning og opsamling vistes de producerede problemformuleringer og potentialer og begrænsninger blev diskuteret.

Inden observation af undervisningen havde læreren og følgeforskeren korresponderet via mail om forløbet. Endvidere bygger nedenstående analyse på feltkommentarer fra undervisningen og lærerens egen evaluering af forløbet.

Interventionen på holdet:

Undervisningen introduceres ved at læreren har bekendtgørelsen på whiteboardet, hvor afsnittet om 'faglig dokumentation' er highlighted. Der følger en kort faglig forklaring på, hvordan 'faglig dokumentation' indgår i undervisningen, hvorefter læreren fortæller, at der skal arbejdes med 'skriftlighed' og at han har sat grupper/par sammen. Kursisterne kritiserer par/gruppe sammensætningen og spørger om de '*står til ansvar for hinanden*'. Par- og gruppearbejde, sammensat af læreren, synes at være mere udfordrende i matematik end i fx dansk og accentuerer at fagligheden i høj grad er indlejret i sociale praktikker på uddannelsesstedet. Fagene har forskellige faglige, men også sociale praktikker, og arbejdsformer i fx dansk kan ikke uden modstand overføres til matematik. Fagenes diskurser er kendte af kursisterne og hænger sammen med deres forståelse af, hvordan 'der gøres' i de enkelte fag.

På whiteboardet vises efterfølgende et dokument, med fokus på synopsis i matematik på F- og E-niveau. Interessant er det, at der i det fremhævede dokument står, at den enkelte faglærer bestemmer, hvad en synopsis skal indeholde. At fag har egne genrer og er defineret ved netop genrens kendetegn, refererede vi til under teorien. Bemærkelsesværdigt er det alligevel, at det er faglæreren og ikke faget, der er definerende for synopsis-opbygningen. Efter ekspliciteringen er der en række konkrete eksempler på synopsis og især problemformuleringer. Det er eksempler fra 'det virkelige liv', altså anvendt matematik som fx 'storebæltsbroen' (forskellige matematiske

problemstillinger i forhold til denne) og de fire regnearter, der er obligatoriske for 'faglig dokumentation' på dette niveau. Læreren viser forskellige måder at arbejde med problemformulering i en synopsis på, blandt andet en 'statement'-problemformulering om rygning, der består af en række påstande, der via matematiske udregninger, begreber, funktioner etc. kan be- eller afkræftes. Det er meget instruktive eksempler og kursisterne synes at 'følge med' i og er aktivt lyttende og spørgende i problemformulerings-modellering.

Fællesskrivningen bestod af en problemformulering i forhold til de krav, der blev præsenteret forinden. Emnet for problemformuleringen var 'Anskaffelse af kæledyr'. Der kom mange forslag fra kursisterne, så læreren arbejder med at strukturere de mange forslag. Et forslag var '*Hvad koster det at anskaffe en hund*'; mange af forslagene var meget generelle og bundet til hverdags erfaringer, således af det fortrinsvis var det færdige sprog og de færdige begreber, der var aktive og skulle omformes til og i en faglig kontekst. Efterhånden kom der flere konkret matematiske forslag til problemformuleringen (se nedenstående), og synopsisen tager form. Koblingen mellem problemformuleringen som genre og de matematiske emner, der skulle arbejdes med til 'faglig dokumentation', var uundgåelig, således at der altid var et dobbelt blik på synopsisen; at problemformuleringer er vanskelige at producere viser parallel-skrivningen på flere niveauer i synopsisen: Både formuleringen af det problem, der skulle undersøges, og udfyldningen af de andre kategorier i den 'faglige dokumentation'. Problemformuleringen var - ikke overraskende - både en fortætning og et koncentrat af matematisk viden, der bedst skrives på flere niveauer samtidig, synes det. Hunde-emnet var tæt på kursisters hverdags erfaring, og mange erfaringer og overvejelser fra primærdiskurser blev også tydelige. Diskussioner om slanger fremfor hunde, hvilke hunderacer, etc., overtog ofte den faglige diskussion. Læreren stoppede ikke diskussionen, men dirigerede kursisterne tilbage til fællesskrivningen efter et stykke tid – og kursisterne justerede selv de mange private 'indbrud' med intern justits som '*det kører af sporet*' etc., således at opmærksomheden rettedes mod fællesskrivningen. Der er meget viden hos kursisterne om hunde og omkostninger etc., og læreren omformulerer og sætter disse forforståelser og førsproget ind i en faglig kontekst. Mens der fællesskrives, spørger en kursist om, hvor meget en synopsis egentlig må/skal fylde: '*vi skal jo vide, hvad en synopsis skal fylde, før vi kan lave en problemformulering.*' Selv om det betyder et afbrud i skrivningen, er spørgsmålet relevant; dels peger det på, at viden generes, mens man skriver – og undren ligeså – da spørgsmålet er afledt af fællesskrivningen og arbejdet med problemformuleringen, og dels er spørgsmålet udtryk for en forståelse for sammenhæng mellem form, indhold og formål (jf. side 13).

Resultatet af fællesskrivningen er følgende:

Matematik F - Faglig dokumentation

Navn:	Fællesskrivning
Kursistnr.:	
Emne/periode:	Anskaffelse af hund/kæledyr
Problemformulering:	<p>Vi vil gerne have en hund og vil gerne deltage i agility stævner.</p> <p>Når man vælger at anskaffe en hund (eller andet kæledyr) er man nødt til at gøre sig forskellige overvejelser fx:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Udgifter ved at holde hund. Mad, pleje, dyrlæge, kørsel til stævner mm 2. Tidsforbrug til luftning, træning mm 3. Løbegræs med hundehus. Materialer, størrelse, udformning (fx i forhold til haven)
Disposition/matematiske emner:	<p>Budget over udgifterne (4 regningsarter, %, diagrammer og Excel)</p> <p>Graf over tidsforbrug (funktion)</p> <p>Hundegård og hundehus form og størrelse (Geometri)</p>
Dato:	Underskrift: _____

Figur 16 Fællesskrivning, matematik, VUC Faxe

Lærerens evaluering:

Det var en meget positiv dag med stor deltagelse og ildhu fra kursisternes side - stor ros til dem.

Jeg vil helt sikkert forsætte med at bruge metoden fremover, idet der skal foretage små justeringer, bl. a. vil jeg næste gang starte med at lade alle kursisterne skrive én problemstilling om et givent emne for vi begynder på selve fællesskrivningen. Jeg forstiller mig herefter at tage en runde i hele klassen, simpelthen for at få alle kursister i tale.

Læreren fremhæver, at der var stor aktivitet, og at der kom et anerkendelsesværdigt produkt ud af fællesskrivningen. Samtidig afføder erfaringerne fra denne interventionsform overvejelser over fremtidig tilrettelæggelse af fx fællesskrivningen, idet læreren fremhæver, at han vil prøve med individuel skrivning om en problemstilling, inden fællesskrivning på klassen; fordelene ved det kan være at kursisterne har 'noget på papiret' de kan byde ind med, og at der er et mere stringent fagligt fokus for fællesskrivningen efterfølgende. Også aktiveringen af alle kursister i form af 'at tage en runde' forpligter kursisterne og stilladserer fællesansvaret for produktet.

Hvad skrev kursisterne?

Nedenstående er der tre eksempler på kursisttekster, produceret i interventionen. Første fælles tekst:

Matematik F - Faglig dokumentation

Navn:	
Kursistar,;	
Emne:	Vand i stride strømme (vandforbrug) svømmehal
Problemformulering	Vuc svømmeklub har 50 medlemmer og der betales et halvårigt beløb for at være medlem. Svømmehallen har 2 bassiner og 3 vipper. Det store bassin indeholder 5 store svømmebaner. Det lille bassin er til børn, og der kan holdes børnefødselsdag.
Disposition og matematiske discipliner:	<ul style="list-style-type: none"> - Budget for medlemmer - Rumfang af bassiner - Højde af vipper - Fødselsdags tilbud - klor indhold og rensning - forbrug
Dato	Underskrift

Figur 17 Kursisttekst, matematik, VUC Faxe

Problemformuleringen i kursisternes tekst følger i hovedtræk forlægget fra fællesskrivningen: Der er angivelse af område, nemlig en svømmeklub med 50 medlemmer, hvorefter der følger detaljer om problemstillingen med angivelse af antal af vipper, svømmebaner og børnebassin.

Problemformuleringen minder mere om en problemafgrænsning og mangler forlæggets (fællesskrivningens) struktur med nuancering og hierarkisering af matematiske problemstillinger.

Læser man kategorien '*Disposition og matematiske discipliner*', bliver man dog lidt klogere på udkastet til problemformuleringen: Her angives der sammenhæng mellem problemafgrænsningen og den matematiske problemstilling (budget, rumfang etc.). Verbaliseringen af det matematiske

'problem' synes at være en udfordring. Formuleringerne er 'statements' om svømmehallen uden forbindelser til udregning eller matematiske problemstillinger. At forbinde sproglige forklaringer til matematisk viden, kræver metakognitive og gode sproglige 'oversættelses'kompetencer, der indebærer en sproglig abstraktion og kondensering af viden, som forståelig nok er vanskelig for en del kursister.

En anden kursistaflevering ser således ud:

Matematik F - Faglig dokumentation

Navn:	Gr 2
Kursistnr.:	
Emne/periode:	Drømmerejsen
Problemformulering:	<p>Når man vælger at tage på sin drømmerejse er man nødt til at gøre sig forskellige overvejelser.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Udgifter ved rejsen. Fly, hotel, forsikring mm. 2. Tidsforbrug ved rejsen. Afstand, tidszoner, hastighed mm. 3. bagage størrelse, vægt mm. 4. vurderinger positive, negative mm. 5. rejsende antal, alder mm.
Disposition og matematiske discipliner:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Privatbudget (4 regnearter, procent, excel) 2. afstand (geometri) 3. rumfang af bagage (geometri) 4. positive vurdering (procenter, diagramer) 5. forskellen mellem alder og rejsende (funktioner)
Dato:	Underskrift: _____

Figur 18 Kursisttekst, matematik, VUC Faxe

Strukturen i kursistteksten følger forlægget med både ordlyd og opbygning, dog udvidet i forhold til til matematiske problemstillinger. Teksten er mere udfoldet og verbaliseringen af matematisk sprog

følger en hierarkisk struktur med over- og underordninger. Det synes tydeligt, at forlægget er et mønster for denne kursistaflevering. Interessant er det, at beherskelen af sproglige eller symbolske markører som fx parentes og forskellig skriftstørrelse, kvalificerer problemformuleringen og gør den mere 'stilsikker'.

Sidste kursisttekst ser ud som følger:

Matematik F - Faglig dokumentation

Navn:	gruppe 4
Kursistnr.:	
Emne:	Vand i stride strømme (vandforbrug)
Problemformulering	<p>Vand har en stor betydning i vores land, da det er en nødvendighed i Danmark.</p> <p>Hvordan kan en families budget se ud for en familie på 5 personer. (2 voksne og 3 børn). I Danmark bliver vores vand iltet i et rensnings anlæg og hvor efter bliver delt ud til husdanne i landet.</p> <p>I en families have, har faderen en have han går op i og har derfor en rengvands tønde til at vande hans blomster.</p>
Disposition og matematiske discipliner:	<p>Tøndens vandmængde (geometri, rumfang)</p> <p>Privat budget (de 4 regningsarter, % mm og excel)</p> <p>Pris på vand (% eller diagram)</p> <p>Rensningsanlæg (% eller diagram)</p>

Figur 19 Kursisttekst, matematik, VUC Faxe

Ovenstående kursisttekst har en anden struktur og måde at præsentere indhold på. Der er ingen punktopstillinger i problemformuleringen, og der startes med en mere generel overvejelse, nemlig betydningen af vand for et land som Danmark. Efter det generelle udsagn konkretiseres problemstillingen med eksempler fra en familie på 5 personer. Der er således både distance – den generelle udfordring med nok vand i Danmark – og nærhed – en familie på 5 – i problemstillingen. Der bliver også præsenteret en ekstraviden om vand i problemformuleringen: *'I Danmark bliver vores vand iltet i et rensnings anlæg...'*. At der mangler yderligere kontekstualisering (hvilket

vandforbrug, alder på børnene etc.) er oplagt, men forsøget på at verbalisere og forklare 'problemet' og dermed tilegne sig den faglige genre er åbenlys.

Diskussion:

Fokus for matematiklærerens intervention var kollaborativ skrivning i form af fællesskrivning af problemformulering på holdet, og efterfølgende samskrivning i grupper af problemformuleringer. Under både fællesskrivning – og samskrivningsprocessen er det tydeligt, at der er langt fra kursisters hverdagssprog fra primærdiskursen til matematikkens fagsprog – og i forbindelse med problemformuleringer metasprog om fagsproget. Ofte har kursisterne den matematiske forståelse og viden der er nødvendig for at arbejde i faget, men har vanskeligere ved at omsætte forståelsen til et anerkendelsesværdigt fagsprog og forklaring. Det er ikke overraskende, da et af hovedfundene i forskningsprojektet om skriftlighed ved SDU, FoS-projektet⁴, er, at skriverudvikling går forud for skriveudvikling. Før man i kursisttekster kan se og dokumentere en faglig udvikling, er der foregået en del læring hos kursisten, som først langsomt 'sætter sig' synligt i kursisters skriftlige arbejde. Intrapersonel læring og faglig forståelse for genrer og aktivitetsformer (skriverudvikling) går altså ofte forud for interpersonel dokumentation af denne læring (skriveudvikling); begge processer er dog interdependent og betinger hinanden, synes det. Kursisterne har generelt en faglig matematisk viden, men har en udfordring i at verbalisere og forklare denne; de mangler et stabilt fagsprog at 'oversætte' den indre forståelse med, kunne man fristes til at sige. At udvikle et fagsprog tager tid og megen øvelse. Interventionerne om 'matematiske forklaringer', som læreren har gennemført inden fælles- og samskrivningsinterventionen, har således et godt – og vigtigt – potentiale i at arbejde med fagsproget. Læreren fremhæver selv at i '*.. matematik er der, modsat dansk og engelsk, ikke de store skriftlige processer, men dog lidt mulighed for skriftlig udfoldelse i forbindelse med udarbejdelse af problemformuleringen til den faglige dokumentation.*' Netop derfor er det vigtigt at arbejde eksplicit med et verbaliseret matematisk fagsprog, så viden og forståelse kan omsættes til fx forklaring og kondensering i problemformuleringer. Kursisters produkter kan også give anledning til en endnu stærkere styring og stilladsering af fx problemformuleringer. En stærkere instruktion og tidsstyring kan rammesætte kursisters arbejde yderligere, da koncentrationen under samskrivningen skrider for en del kursister. Mange har vanskeligt ved at fastholde koncentrationen i længere tid, så afgrænsede gruppearbejder med peer-respons og mere sekvenseret skrivning kan i nogle perioder være en fordel. At der foregår meget andet end fagligt samarbejde også, synes at være genkommende på avu.

Analyse af anden intervention på VUC Roskilde

I det følgende fremlægger vi og analyserer en case fra VUC-Roskilde. Det drejer sig om et undervisningsforløb i dansk som andetsprog (dsa) på F-niveau i efteråret 2014 med særligt fokus på en undervisningssekvens og tre timer, hvor den ene følgeforsker, Peter Hobel (herefter PH), deltog. Klassen arbejdede i denne periode med projektets anden intervention. Klassen består af 25 kursister, der alle har dansk som andetsprog og er kommet til Danmark som unge eller voksne. De har

⁴ http://www.sdu.dk/om_sdu/institutter_centre/ikv/forskning/forskningsprojekter/faglighed_og_skriftlighed

normalt 2 x 4 lektioners undervisning om ugen – visse uger den ene dag suppleret med 2 timers skriveværksted i dansk.

PH har via mail kommunikeret med klassens lærer om undervisningsforløbet og har overværet tre lektioners undervisning på kurset den 2. december 2014. Følgeforskeren har indsamlet forløbsplan, tekster og andet materiale udleveret til kursisterne, eksempler på kursisttekster, eksempler på kursisternes skriftlige peerrespons, kriterielister for skrivning i genrer, mv. Endvidere bygger nedenstående på følgeforskerens feltkommentar fra den 2. december og på lærerens skriftlige opsummering af forløbet.

Vi betragter denne case som en kritisk case, dvs. en case, hvor vi antager, at dét, der sker i denne klasse, nok også ville ske i andre klasser. Kursisterne virker som ganske gennemsnitlige flersproglige kursister i en dsa-klasse, og læreren er en engageret lærer, der har sat sig grundigt ind i interventionen og gennemfører den efter instruktionen. Læreren organiserer et klasserum, hvor skrivning er i centrum (Smidt, Solheim, & Aasen, 2013), og hvor skrivning forstås som en kollaborativ proces – både i forbindelse med skrivning af, respons til og revision af tekst. Den skrivepraktik – det mønster for skrivning – som læreren forsøger at realisere i klassen, er et mønster, hvor kursisterne i par og med respons fra læreren skriver længere tekster, der færdiggøres i timerne. Der er tale om integreret skriftlighed.

Instruktionen til den anden intervention

Som allerede nævnt var temaet for anden intervention fællesskrivning og kriteriebaseret formativ feedback. I instruktionen til interventionen bliver det foreslået, at lærerne i dansk (her: dansk som andetsprog) arbejder med avisgenrer, og at kursisterne sættes til at skrive to og to sammen. Det understreges, at der skal være eksplicite produktkrav og evalueringskriterier, og at det skal klargøres for kursisterne, hvad formålet med samskrivning er. Endelig lægges der op til, at ikke bare læreren, men også en peergruppe skal give formativ respons undervejs, og at forløbet afsluttes med en præsentation, hvor kursisterne fremlægger der skriftlige produkt.

Anden intervention på i dsa-klassen

Klassens lærer planlagde ikke bare ét, men tre undervisningsforløb helt efter instruktionen. Hun understreger i et oplæg til PH, at det sker for at se "fordele og ulemper" ved interventionen. Læreren afsatte 2 x 2 lektioner plus en halv time introduktion til hvert gennemløb. Efter introduktionen arbejder kursisterne i den første dobbeltlektion med samskrivning i par. Det fortsætter de med i den anden dobbeltlektion, hvor de også skal give og modtage peerrespons og reflektere over deres tekst. Endelig er der en opsamling, hvor kursisterne skal formulere kriterier til feedback.

I det første gennemløb arbejdede klassen med genren anmeldelse. De læste Karen Blixens "Skibsdrengens fortælling" og fik besøg af to professionelle skuespillere, der opførte fortællingen for dem. Kursisterne skrev deres anmeldelse med udgangspunkt i gennemgåede modeltekster. I det nævnte oplæg til følgeforskerne skriver læreren, at der ikke blev tid til at foretage en samlet evaluering af forløbet, men at hun hørte, at flere af kursisterne havde sagt, at det var "frugtbart at skrive, og at de havde måttet diskutere meget for at nå frem til formuleringer". Hun overvejer, om

det skyldes, at de er autoritetstro, eller om det har noget på sig. Hun skriver også, at der har været problemer med at få adgang til pc'ere til kursisterne. Her er læreren inde på, hvordan et tæt kollaborativt arbejde er sårbart over for logistiske problemer og en institutionskultur, der ikke altid er gearret til en ny skrivekultur.

I det andet gennemløb skulle kursisterne skrive et brev fra en mobber til et mobbeoffer. Af forskellige logistiske grunde var dette forløb ikke helt vellykket. Endnu engang lægger læreren vægt på, at de institutionelle rammer kan være en hæmsko. Hun har fremhævet især lokalebooking og booking af computere.

Det tredje gennemløb er det, vi vil se nærmere på nedenfor.

Læreren skriver om planlægningen og gennemførelsen af dette forløb. Nedenstående er skrevet efter dobbeltlektionen den 2. december, men inden dobbeltlektionen ugen efter:

3. forløb:

Tirsdag den 2/12-2014.

Skrive en kommentar parvis på baggrund af lyrikforløb, der afsluttes med et digt ["Barndom"] af Yahya Hassan, en sagtekst fra nyhedsside på nettet og et videoklip med Yahya, der fortæller om at vokse op i et miljø præget af beton både fysisk og billedligt.

Organisering og start:

(Samme struktur som skitseret øverst ved 1. forløb, men med peer respons /parvis feedback lagt ind før deltagerne er færdige med at skrive deres tekster sammen).

Læse digt: lærer at læse digtet højt, grupperne ved bordene finde mening i digtet.

Fokus på gloser før/under/efter oplæsning af digt

Læse nyhedstekst med og om YH, se 8 minutters video 'Himlen over os'

Skrive en kommentar sammen: Være 2 sammen, fælles mindmap på Smart Board, der uploades til Fronter, så kursisterne senere kan hente det, opfordring til at lave deres eget på papir, hvilket nogle gjorde, mens andre fravalgte det og straks gik i gang med at skrive. Hente bærbare / bruge mediateket, lærer går rundt og vejleder

Feedback: Jeg overvejede at lave kriterierne sammen med kursisterne, men valgte at lave dem selv før timerne, fordi vi skulle nå meget, og jeg var usikker på, hvordan de ville reagere på at læse Yahya Hassan, og om det kunne trække energi fra skriveforberedelserne.

Publicering: oplæsning af tekster & fælles fokus på kriterier (afhænger af tid, om vi kan nå skriftlig feedback og skrive videre eller vi nøjes med mundtlig læsning og feedback gruppevis).

Overvejelse: Skal kriterier være de samme for alle eller differentiere?

Forslag til kriterier:

Overholder teksten krav til indhold i en kommentar?
Er teksten skrevet i nutid, datid, førnutid eller andet?
Er der brugt positive, neutrale og negative ord i teksten?
Argumenter / indhold og fokus i kommentaren

Figur 20 Lærerrefleksion over forløb, dsa, VUC Roskilde

Læreren understreger, at fordi det er et dsa-hold, er det i høj grad nødvendigt at arbejde med læseforståelse. Det drejer sig om betydningen af såvel førfaglige hverdagsbegreber som betydningen af fagbegreber. Det drejer sig også om medbetydninger til ord – konnotation – og om, hvordan der skabes sammenhængende betydning i teksten som helhed. Jeg så flere eksempler på, hvordan det er nødvendigt for læreren at tilrettelægge undervisningen, så dette aspekt kommer med. Et eksempel følger nedenfor.

Rapport fra undervisningen

Jeg fulgte undervisningen i en 3-lektionsblok den 2. december.

Den første lektion indledes med, at læreren læser Yahya Hassans "Barndom" op. Læreren må forklare førfaglige begreber som "kølle" og den semantiske forskel på "tis" og "pis". Klassen ser også et youtube-klip med Hassan, og igen er der faste vendinger, der skal forklares, fx "mortensand". Dermed er grunden lagt til at klassen kan diskutere digtet, blive klogere på det, inden de skal i gang med deres samskrivningsprojekt og skrive en kommentar. Læreren spørger derfor, hvad de tænker om digtet, men der er ingen, der svarer.

Der kommer mere aktivitet, da kursisterne bliver sat i grupper og dér diskuterer, hvilke temaer og emner Hassan tager op. Efter denne sekvens kommer følgende på whiteboardet:

- Udtale
- Opdragelse
- Patriarkalsk
- Manden bestemmer
- Sandheder?
- Foto
- Parallelsamfund
- Flere kulturer
- Forældre
- Kommune
- Uddannelse
- Kriminalitet

Læreren aktiverer en kollaborativ førskrivning med denne brainstormøvelse, og taler om og med tekster, så de bliver relevante og meningsgivende i den faglige sammenhæng (se Smidts "Ti teser" side 16).

Læreren opfordrer kursisterne til at uddybe, forklare og definere begreberne mundtligt, og det fører bl.a. til en præcisering af, at i et parallelsamfund er der to *adskilte* samfund. Her er det et fagbegreb, der er blevet defineret. Jeg bemærker, at der ikke er nogen af kursisterne, der skriver listen af. Kursisterne ser tilsyneladende ikke dette som en del af mønsteret for faglig skrivning. Men det står jo også på tavlen, mens de skal skrive deres kommentar i løbet af timen. Men læreren bemærker dog efterfølgende, at kursisterne normalt kun gør det, de får besked på. Hun mener, at det sandsynligvis hænger sammen med traditioner fra deres respektive hjemlande. Man gør kun det, man får besked på.

Læreren læser derefter skrive- og arbejdsordren op og udleverer den til kursisterne. De har mødt en skriveordre af denne type i første gennemløb og synes bekendt med den:

I har nu læst digt af Yahya Hassan og lidt baggrund om ham fra to nyhedssider på internettet og et videoklip. Så I har et indtryk af den unge digter og hans liv.

I skal nu skrive en kommentar sammen parvis. Dvs. I skal være 2 i skrivegruppen.

I skal kommentere på Yahya Hassan ud fra det han fortæller og skriver, og I skal overholde kravene til en kommentar som genre. Se på kopien til hjælp.

Når I har skrevet jeres tekst, skal I give teksten til en anden gruppe, der giver jer feedback. I skal også selv give feedback til en anden gruppe.

Læs feedback'en og se, om I kan bruge det til at gøre jeres tekst endnu bedre.

Til sidst hører vi noget fra jeres tekster i klassen læst op.

Figur 21 Skriveordre, dsa, VUC Roskilde

Hun minder dem også om, at de har fået et genreskema for genren "kommentar". Den indeholder følgende fem punkter:

- Synspunkt, situation – præsenter tekstens emne i form af et resumé af synspunktet eller en redegørelse for situationen
- Dit hovedsynspunkt – skriv dit hovedsynspunkt. Gør det kort og præcist
- Uddybning – uddyb dit synspunkt med argumenter og personlige eksempler
- Løsning – har du en løsning på problemet, skriver du den her
- Gentag dit hovedsynspunkt, eller anbefal læseren at handle på en bestemt måde

Dermed har kursisterne fået et stillads til deres genreskrivning.

Læreren uddeler også et responsark, der skal anvendes til peerrespons:

- Se på genreskemaet for kommentar. Overholder teksten krav til indhold i en kommentar?
- Er der brugt positive, neutrale og negative ord i dine kammeraters kommentar?
- Er der en god afslutning?
- Hvis I har tid: bestem selv noget, du synes er vigtigt at give videre til forfatterne.

Læreren understreger, at man godt må have et synspunkt i en kommentar. Man må fx gerne sige, at man ikke bryder sig om Hassans sprog. Derefter bliver kursisterne inddelt i to-mandsgrupper.

Læreren opfordrer kursisterne til at skrive mindmap'en ned, og arbejde videre med den, så den bliver deres egen, men tilføjer, at de også gerne må gå direkte til skrivningen.

Kursisterne går i gang med at skrive. Det sker i klasselokalet og i biblioteket. Der går nogen tid med at finde steder, de kan sidde, og med at hente bærbare computere. Men da kursisterne først er kommet i gang, er der pæn aktivitet. Jeg bemærker mig, at jeg ikke observerer nogen kursister, der benytter sig af den tænkeskrivningsaktivitet (mind-map), som læreren har foreslået, men der bliver talt og skrevet, og der kommer flere og flere linjer på skærmene i løbet af de 50 minutter, kursisterne har til at skrive.

Læreren går rundt og vejleder kursisterne. Hun gør meget ud af at understrege, at det ikke er en redegørelse, de er i gang med, men henviser ikke konkret til genreskemaet – men det har hun jo så strengt taget gjort tidligere, og kursisterne har også arbejdet med genreskemaet før. Hun diskuterer også ord og formuleringer.

Læreren fortælle mig, at en af kursisterne har spurgt hende om genreskemaet er noget, de skal følge i deres egen tekst, eller om de skal undersøge, om Hassans tekst er bygget op efter det. Hun fortæller også, at det er svært for kursisterne, fordi de på den ene side skal skrive og have en holdning, og på den anden side skal de have i baghovedet, at de skal overholde genrekrav, og at deres tekst skal have feedback af peers. Det er komplekst for dem på en gang at skulle være på et konkret skrive niveau, hvor de skal skrive på et andet sprog end deres modersmål, og på et metaniveau, hvor de skal forhold sig til genrekrav og at de skal give og modtage peerrespons.

Læreren sikrer sig, at kursisterne uploader og gemmer og derefter bliver de sat til at udfylde peerrespons-arket. Tomandsgrupperne når at skrive lidt mere, efter de har modtaget responsen.

Kursisterne er meget arbejdsomme. Der er meget lidt tjekken mobiltelefon og facebook, og der er kun én autoriseret pause i forløbet, og det er der ikke nogen, der brokker sig over.

Den efterfølgende undervisningsgang publicerer kursisterne. Det sker på den måde, at de læser deres tekster op, hvorefter de andre kursister kommenterer. Jeg var ikke til stede i en lektion, og har derfor kun adgang til responsen via en skriftlig læreropssummering af klassens diskussion af tre kursisttekster.

- Kursisterne mener, at alle teksterne følger opbygningen i kommentargenren, sådan som den er blevet præsenteret for dem
- Kursisterne kategoriserer ord som negative (kritiserer, problem, bryder mig ikke om, tæsker, kriminel) og neutrale (tradition, religion). Det virker som om, at kursisterne rubricerer ordene efter, hvordan de selv opfatter dem i en sammenhæng, hvor de ikke er kontekstualiseret til den tekst, de indgår i

- Kursisterne mener, at teksterne har en god slutning. For den ene teksts vedkommende begrunder de det med, at "den samler og også foreslår en løsning", for den anden, at "der er en personlig mening (...) til sidst"
- Kursisterne efterlyser i den ene tekst noget om digtet og forfatterens liv

Hvad skrev kursisterne?

Fra læreren har vi modtaget følgende tekster, der er skrevet af kursisterne:

- 9 udfyldte peerrespons-ark (ikke alt felter er udfyldt, så de kan læses)
- 4 færdige kommentarer skrevet af kursistpar

Vi har ingen oplysninger om, hvordan disse tekster er koblet, og vi har heller ingen eksempler på, hvordan teksterne har set ud før og efter peer-responsen. Men lad os se på dem.

Kursisternes udfyldning af peerrespons-skemaerne er sammenfattet i nedenstående figur. Som sagt ved vi ikke, hvilken respons der er knyttet til hvilken tekst, så dét vi kan sige noget om, er:

Se på genreskemaet for kommentar. Overholder teksten krav til indhold i en kommentar?	"Jeg kan ikke finde løsning og afslutning" "Han har præsenterer Yahya Hassans situation" "Indhold er godt" "Fantastisk arbejde" "Situationen er flot. I har startet godt. Der er også hovedsynspunkt og uddybning. Men mangler løsning" "God kommentar ☺" "Han har skrevet kun om digtet. Han har ikke kommentar om hans mening (ud fra det han fortæller og skriver)"
Er der brugt positive, neutrale og negative ord i dine kammeraters kommentar?	"Positiv" "Ja" "?" "Det var neutrale" "Flere negative ord" "Positive"
Er der en afslutning?	"Ja" "?" "Der er en ok afslutning" "Den er ikke færdig" "Mangler slutning" "Ja ☺" "Nej"
Hvis I har tid: bestem selv noget, du synes er vigtigt at give videre til kommentarens forfattere.	"Ja" "?" "☺" "I har skrevet meget flødende og forståelse. Man kunne godt forstå teksten ☺" "Nej"

Figur 22 Peer-respons, dsa, VUC Roskilde

Til det første spørgsmål svarer kursisterne først og fremmest alment rosende på en måde, der både adresserer teksterne ("Indhold er godt"), men måske også skribenterne ("Fantastisk arbejde"). De svarer dog også mere specifikt og konkret ved at efterlyse delelementer fra genren (løsning og afslutning) eller fremhæve, at de er med (hovedsynspunkt og uddybning). Men de kommer ikke ind på, hvordan man kan se, at løsning og afslutning mangler, eller hvor der er tale om hovedsynspunkt og uddybning. Derfor bliver responsen svær at anvende i en feed-forward-sammenhæng.

Til det andet spørgsmål skriver nogen, at der er brugt positive ord, andre, at der er brugt neutrale ord, og atter andre, at der er brugt negative ord. Vi har ingen mulighed for at se, hvad kursisterne mener med henholdsvis positive, negative, neutrale ord. Om det er ord, der er det i tekstens kontekst eller i kursisternes hverdagskontekst. Det interessante i denne sammenhæng er, at ord altid får betydning i kontekst.

Til det tredje spørgsmål begrænser kursisterne sig stort set til at konstatere, om der er en slutning eller ej, og til det fjerde spørgsmål forsøger et enkelt peer-par at karakterisere tekstens sprog.

Vi har fire eksempler på kommentarer skrevet af kursistpar. Alle fire følger den matrix for en kommentar, som læreren har udleveret. Tre ting er karakteristisk for de fire tekster: For det første er der to af kommentarerne, der afviser Hassan med udgangspunkt i egne erfaringer. Udgangspunkt for at tage afstand fra Hassan er den ene af kursisternes erfaringshorisont og primære diskurs. De to andre forsøger sig med en generaliseret argumentation. I tekst 1 konstateres det, at Hassan er svær at forstå, og han opfordres til at vælge en form, hvor hans (ifølge kursisterne) gode holdninger kommer klarere igennem. I tekst 3 fremhæves det, at det på den ene side er godt, at temaet vold tages op, men at man på den anden side må acceptere, at kulturer er forskellige, og at fysisk afstraffelse har en forskellig rolle i dem. For det andet er der – naturligvis – en masse formelle fejl, der bunder i, at dansk ikke er kursisternes modersmål. Men det hindrer dem ikke i at skrive. Hver gruppe får skrevet en sides penge, og det er sammenhængende tekst. Læreren lægger vægt på at anerkende dette og lægger dermed vægt på i første omgang at give kursisterne respons øverst i responstrekanten. For det tredje er der et "jeg" i alle teksterne. Tilhører dette "jeg" den kursist, som har erobret tasterne? Er den anden kursist enig i de synspunkter, der fremføres i kommentaren? I tekst 2 og 4 kunne man godt få den tanke, at der er en kursist, der har erobret ikke bare tasterne, men også magten. Den er, formoder vi, den pågældende kursists erfaringer (se i figuren under 'uddybning'), der bliver argumentet mod Hassan.

I figuren følger en oversigt over indholdet i de fire tekster:

	Kommentar 1	Kommentar 2	Kommentar 3	Kommentar 4
(Hassans) synspunkt	Præsenterer Hassan og hans tema	Præsenterer Hassans tema og parafraserer digtet	Præsenter Hassans tema og parafraserer digtet	Præsenterer Hassan og hans tema
(Dit) synspunkt	Anser Hassan for en dårlig digter (på grund af hans form)	Erklærer sig enig i, at det er forkert at tæske børn	Mener, det er godt, at temaet (vold mod børn) tages op	Er uenig med Hassan. Der er ikke rigtigt, indvandrereforældre mishandler deres børn
Uddybning	Godt, at Hassan skriver om et tabuemne, men ærgerligt, at han er svær at forstå (hans form)	Giver et eksempel: egen erfaring fra Afghanistan – tæsk fører til narkomani og kriminalitet	-	Fortæller om sit eget harmoniske og muslimske liv med forældre
Løsning	Skriv anderledes!	Forældre: vær ansvarlige over for jeres børn	Men man må respektere, at kulturer er forskellige, og at mennesker ikke handler ens	De voksne skal være opmærksomme på deres børn, og børnene skal acceptere forældrenes kultur og værdier
Afslutning	Hassan kan åbne for, at andre kan skrive bedre	-	Hassan er lille og ensom	Kan ikke lide Hassans dig

Figur 23 Oversigt over fire kursistgruppetekster, dsa, VUC Roskilde

Få trods af, at der er mange formelle fejl i alle de fire tekster, har alle fire grupper produceret en længere, kohærent og genrestilladseret tekst. En tekst, hvortil der meningsfuldt kan gives respons på alle responstrekanterens niveauer, og en tekst, der ligeledes meningsfuldt kan anvendes som udgangspunkt for en diskussion i klassen om, hvordan man skriver en god kommentar.

Lærerevaluering af undervisningssekvensen

Efter forløbet har læreren sendt en skriftlig opsummering til mig. Hun kommer bl.a. ind på følgende:

Kursisterne har i tomandsgrupperne brugt meget tid på at forhandle formuleringer og forhandle, hvordan en tekst skal opbygges. De bruger tid på at finde formuleringer, der er godt dansk. Men samtidig giver de udtryk for, at de opfatter samskrivning som "noget mærkeligt noget". Læreren mener, at to stærke, der arbejder sammen, får noget ud af dette, mens de svage er tilbøjelige til at give op. Derfor mener læreren også, at det er et problem at flytte (for meget af) respons(en) fra summativ slutevaluering til løbende formativ evaluering. De stærke kursister 'erobrer' læreren som vejleder, og de svage får ikke en klar tilbagemelding på, om det, de har skrevet, er korrekt dansk. "Jeg oplever, at de bliver usikre, og nogle mister skrivelysten, fordi det 'flyder', skriver hun. Denne indvending er, som vi tidligere har været inde på, væsentlig. Men som vi har understreget, er det er muligt at tilrettelægge skriveforløbet, så begge kursister både i skriveprocessen og revisionsprocessen får ejerskab til teksten. Dermed bliver det muligt at flytte responsen fra

summativ til formativ evaluering alligevel. Men ingen tvivl om, at det er en svær proces, hvor det er vigtigt at holde sig for øje, at alle kursister får respons, der kan anvendes af netop denne kursist i en feed forward-sammenhæng.

Læreren peger også på, at kursisterne ikke regner deres medkursister som seriøse responsgivere. Det gælder i al almindelighed, siger hun, men det kan også dække over kulturelle konflikter. Fx giver en tyrker ikke noget for respons fra en kurder eller en afghaner. Det er interessant at se, at den generelle mistillid til peerrespons, man ser i mange sammenhænge, kan forstærkes i kulturmødekonteksten, vurderer læreren.

Læreren deler kursisters frustration over, at de ikke får en grundigt summativ evaluering, hvor de får at vide, hvad der er rigtigt og forkert dansk. Hun er altså på den ene side utryg ved, at kursisterne ikke får en summativ slutevaluering, men på den anden side skriver hun også, at det er hendes indtryk, at man ved at vejlede under skriveprocessen, kan hjælpe sprogudviklingen i en god retning.

Diskussion

Casen viser, at kursisterne er opsatte på at blive faglige skrivere. Selvom de stærke i høj grad styrer formuleringer og strukturering i tomandsgrupperne, er alle kursisterne orienterede mod at få skrevet. De identificerer sig med det at være faglige skrivere, og de vil gerne anerkendes som sådanne. Vi ved fra forskningen, at skriverudvikling går forud for skriveudvikling, altså at det at ville være en anerkendelsesværdig skriver i den konkrete kontekst – at kunne skrive tekster som de forelagte modeltekster – går forud for det at være det (jf. side 68). Men vejen til at blive den anerkendelsesværdige skriver besværliggøres tilsyneladende af, at kursisterne har svært ved at operationalisere vejen ad hvilken (feed forward), af at de mangler sproglige resurser – og vel også af de rammefaktorer, vi nævner i slutningen af dette afsnit.

Når kursisterne skal give peer-respons, går de tilsyneladende ansvarsfuldt til arbejdet, men de har problemer med at karakterisere teksterne konkret både i et feed back- og feed forward-perspektiv. De har ikke et udviklet dansk sprog og fagligt begrebsapparat, hvori de kan diskutere teksterne som tekst, der hører hjemme i en specifik faglighed og er skrevet i en given genre. Derfor er det også forståeligt, at kursisterne sætter forhandling i tomandsgrupperne om sproglige formuleringer og struktur højere end peer-responsen. Selvom de heller ikke her har et begrebsapparat til samtalen, sker der alligevel noget, fordi der kommer flere og flere bogstaver på skærmen. Vi ved fra forskningen, at mange elever og kursister i skolen ikke har et sådant sprog om det faglige sprog, så det behøver ikke at komme bag på os, men casen synes at vise, at kursisterne alligevel er på vej. De forsøger at begrunde over for hinanden, hvad der er rigtigt dansk, og hvad der skal til, for at deres tekst – kommentaren – følger genrekonventionerne.

I afsnit 6, side 34 ff noterer vi os, at forskningen peger på, at arbejdet med samskrivning og peerrespons kræver ændring af klasserumskulturen. Det fremgår også af denne case.

Det fremgår af casen, at kursisterne er skeptiske over for at anvende tænkeskrivningsstrategier som mindmap. PH iagttager, at der simpelthen ikke er nogen, der skriver en mindmap, selvom de er

blevet præsenteret for denne form for førskrivning. De går i gang med at skrive. Men selvom kursisterne måske opfatter dét, de skriver, som færdig tekst, kan man også opfatte det på en anden måde, nemlig at de tænkeskriver i fællesskab: De omformulerer og ændrer hele tiden – skriveprocessen bliver en rekursiv proces, hvor tekstens dele ikke er færdige, før hele teksten er færdig. Selvom der er en kursist, der har erobret tasterne, og der i den forstand er tale om enkeltskrivning, gør dét, at de er to – der måske har forskellige opfattelser af, hvilke formuleringer der er de bedste, og hvilken struktur der er den bedste – at tekstens dele hele tiden er til forhandling. Begge kursister kan stille spørgsmål til, om teksten lige nu er anerkendelsesværdig. Gennem denne proces transformeres teksten langsomt fra en tænkeskrivningstekst til en formidlingstekst, der kan forelægges peers og senere publiceres via oplæsning for klassen. Vores data er desværre ikke så 'tykke', at vi kan følge og dokumentere denne proces nærmere og følge teksternes tilblivelse. Og som sagt er der også noget, der tyder på, at den fælles forhandling af teksten nogle gange sker på den ene kursists præmisser. Det er som nævnt i hvert fald tydeligt, at det er den ene kursists erfaringshorisont, der trækkes på. Men den ville jo godt kunne udfoldes og reflekteres af to skribenter i fællesskab.

Men samtidig med at kursisterne faktisk arbejder i deres skrivepar, giver de udtryk for, at de ikke forstår rationalet bag, og de er mere end skeptiske over for peer-respons. Sandsynligvis først og fremmest, fordi de opfatter 'skole' som et sted, hvor læreren skal afgøre og fortælle, hvad der er rigtig, men i denne klasse iagttog jeg også, at nogle kursister var skeptiske over for at få respons fra medkursister med anden kulturel baggrund end deres egen.

Når kursisterne i denne case alligevel gennemfører interventionsforløbet, hænger det ifølge læreren sammen med, at de er meget autoritetstro. Noget, der muligvis er en del af deres kulturelle baggrund. De er socialiseret til at se læreren som en autoritet, der afgør, hvad der er rigtigt og forkert, og de opfatter muligvis læring som det at kunne gengive, hvad læreren har forelagt af viden, og efterligne lærerens måde at handle på – fx i genreskrivning. Når læreren siger, at de skal arbejde på denne måde, gør de det, selvom de måske er lidt tilbageholdende, fordi det strider mod deres tavse forståelse af, hvordan man lærer, og hvem der har autoritet til at afgøre, hvad der er rigtigt og forkert. Det kan bestemt heller ikke afvises, at de er tilbageholdende, fordi det både kognitivt, affektivt og socialt anstrengende for dem at arbejde på måder, de ikke har prøvet før. Det kræver investering af meget energi på alle disse tre niveauer.

Casen giver os ikke mulighed for at afgøre, om det er rigtigt, at de uden at kny gør, hvad der bliver sagt, men vi har iagttaget høj aktivitet i klasserummet på trods af kursisternes skepsis. Kursisterne efterspørger summativ evaluering, men modtager alligevel gerne procesvejledning, hvor læreren cirkulerer mellem de skrivende par og deltager i disses forhandling om, hvordan en anerkendelsesværdig tekst skal formuleres og struktureres. De accepterer en organisering af rummet, hvor skrivningen foregår på denne måde.

Læreren er også utilpas ved, at den summative evaluering nedprioriteres. Hun fungerer som vejleder i kursisternes skriveproces, men er usikker på, om de i tilstrækkeligt omfang sort på hvidt (lærerens

skriftlige, summative slutrespons) kan se, hvad der er rigtigt og forkert. Man kan bestemt ikke udelukke, at kursisterne fornemmer det, og at det præger deres indstilling.

En ændring af klasserumskulturen hen imod, at kursister og lærere i højere grad fokuserer på proces og udvikling, end på resultatet, synes nødvendig.

Når vi taler om denne ændring, er det også klart, at der er rammefaktorer, der blokerer. Læreren i denne case taler om, at der er problemer med lokalebooking, med at bestille og få pc'ere, som kursisterne kan skrive på, og med læreplaner, der foreskriver, at kursisterne skal nå så meget stof, inden de skal til prøve, at der ikke er tid til didaktisk at planlægge og gennemføre undervisningsforløb a'la dette efter bogen. Rammefaktorer ligger rundt om undervisningen og afgrænser den, og det ser ud til, at faktorer som tid, rum og læringsmål for og bedømmelseskriterier ved de afsluttende prøver, kan blokere for arbejdet med integration af skriftligt arbejde i uddannelsestiden og funktionel, formativ respons.

Men vil vi også understrege, at læreren i denne case arbejder med at etablere en skrivepraktik, nogle faste mønstre for skrivning, som bliver ekspliciteret over for kursisterne, og som stilladserer dem i skriveprocessen. Den skrivepraktik, som læreren sigter mod, kan gøre det muligt for kursisterne at arbejde med og diskutere, hvad faglig skrivning er – både når det gælder genre, fagligt indhold og faglige begreber og formulering af tekst – og dermed bidrage til udvikling af deres skrivekyndighed.

Analyse af anden intervention på Voksenuddannelsescenter Frederiksberg

I det følgende fremlægger og analyserer vi en case fra VUF. Udgangspunktet er følgeforskeren Peter Hobels besøg på VUF den 19. november 2014. PH overværede dansk som andetsprogsundervisning i 3 klasser – to på FED-niveau og en på basis/G-niveau. Lærerne arbejdede med den anden intervention om samskrivning og kriteriebaseret feedback.

Instruktionen til den anden intervention

Som allerede nævnt var temaet for anden intervention samskrivning og kriteriebaseret formativ feedback. I instruktionen til interventionen bliver det foreslået, at lærerne i dansk (her: dansk som andetsprog) arbejder med avisgenrer, og at kursisterne sættes til at skrive to og to sammen. Det understreges, at der skal være eksplicite produktkrav og evalueringskriterier, og at det skal klargøres for kursisterne, hvad formålet med fællesskrivning er. Endelig lægges der op til, at ikke bare læreren, men også en peergruppe skal give formativ respons undervejs, og at forløbet afsluttes med en præsentation, hvor kursisterne fremlægger deres skriftlige produkt.

Interventionen lægger op til at etablere et fagligt skriverum (jf. Smiths ti teser side 16) hvor kursisterne finder en form, der er genrerrelevant, og skriver om et indhold, der er rettet til en defineret modtager. Interventionen lægger således op til at arbejde med udgangspunkt i den Bakhtinske triade (se side 13). Der lægges også op til en skrivepraktik, en organisering af skrivning i rummet, hvor tekst forstås som noget, der bliver skabt i en kollaborativ proces. Både i skrivefasen og i respons og revisionsfasen.

På VUF så jeg ikke undervisning, hvor lærerne systematisk og ritualiseret havde arbejdet med interventionen, men den undervisning, jeg så, blev præsenteret som inspireret af interventionen – herunder naturligtvis, at der skulle være fokus på fællesskrivning og kriteriebaseret respons.

En konkret historie fra VUF illustrerer nogle af de problemer, lærere og kursister står over for. Nogle af kursisterne har en del af deres skriftlige studietid i et skrivecenter på skolen. Her mødte PH en kursist med thai-baggrund. Hun er i begyndelsen af 20'erne og har boet i Danmark i over 10 år. Hun gik i sin tid ud af folkeskolens 8. klasse, fordi hun følte, at hun blev mobbet. Desuden blev hun diagnosticeret som ordblind og efter eget udsagn nærmest opgivet. Hun sagde selv, at hun havde fået diagnosen, fordi hun ikke kan høre nutids- og datidsendelser på verberne. Om hun er ordblind, ved jeg ikke, men årsagen til problemet kunne også være et andet: På thai bøjes verberne ikke. Tiden angives ved at sige 'i går', 'i fremtiden', etc. Denne kursist bruger en gang om ugen studietid i skrivecentret, og måske er hun henvist til dette på grund af diagnosen. Jeg så hendes tekstportfolio og kunne se, at hun i skrivecentret fik sproglig respons på sine tekster. Den indholdsmæssige respons, får hun i fagene. De to sider er altså dekoblet, og den sproglige respons er løsrevet fra den faglige kontekst. Hun får støtte både på form og indholdssiden – og i nogen sammenhænge også på brugssiden – men det sker i forskellige institutionelle sammenhænge. Der er ingen tvivl om, at der bliver gjort meget for denne kvinde, men det er også klart, at der er nogle institutionelle forhindringer, der er knyttet til den nævnte dekobling, og der er også noget, der kunne tyde på, at kursistens skriveridentitet er knyttet til en diagnose, der måske er forkert.

Undervisningen 1

PH overværede et modul i dansk som andetsprog med en FED-klasse, hvor kursisterne og læreren fortalt om undervisningen. Klassen fortalte, at de havde arbejdet med korte fællesskrevne tekster og med genren 'kommentar', hvor kursisterne har skrevet individuelt og under anvendelse af en matrix og nogle hjælpeark, som læreren har produceret. De er også blevet præsenteret for modeltekster. Læreren har altså arbejdet med at etablere en skrivepraktik, et mønster for skrivning i klassen, hvor skrivning er en kollaborativ proces, både når det gælder produktion af tekst, respons og revision. Der er tale om en stærk stilladsering af kursisterne og skrivningen – både de korte samskrevne tekster og også de længere 'kommentarer', der mimer de skriveopgaver, som kursisterne møder til eksamen.

PH indsamlede fem eksempler på korte (5-6 linjer hver) samskrevne tekster om hhv. madspild, skoleproblemer, fravær (2 ex) og facebook. Emnerne er aktuelle problemer, der som udgangspunkt er tæt på kursisternes erfaringshorisont og deres primære diskurs, men som også peger ud mod, hvad man kunne kalde epokale nøgleproblemer, der kræver en faglig behandling.

Genremæssigt lægger de op til den kommentarskrivning, som kursisterne skal skrive i henhold til styredokumenterne. Teksterne er alle bygget op således, at kursisterne først præsenterer et problem og derefter argumenterer for et synspunkt angående dette eller præsenterer et pro et contra.

Teksterne er i nogle tilfælde dikteret til læreren, der har skrevet på tavlen, i andre tilfælde har kursisterne selv skrevet på tavlen. Læreren fortalte, at teksterne er rettet i fællesskab, men uddybede ikke, hvad det indebærer, altså efter hvilke kriterier de er rettet. Men under alle omstændigheder

fremstår teksterne som mulige modeltekster, kursisterne kan skrive op mod, når de skal skrive mere omfattende kommentarer.

Et eksempel er nedenstående tekst, hvor kursisterne har noget på hjerte og synes motiverede til at skrive på dansk.

Skoleproblemer

Der er mange mennesker på skolen, der taler om religion og politik.

Det synes vi er meget dårligt fordi der er mange forskellige religioner her på skolen og vi kan ikke lide de samme ting. Derfor er der et stor risiko for, at der bliver et stort problem. Ude i verden er der mange, der bliver dræbt på grund af religion og politik, det kunne lige så nemt ske her på skolen.

Vi synes ikke, at man skal snakke om private ting for ikke at såre andre.

Figur 24 Kursisttekst, dsa, VUF

Teksten tager udgangspunkt i et lokalt og aktuelt problem: snak om religion og politik på skolen. Det er kursisterne imod. De mener, at når der er religiøse mennesker med forskellige synspunkter i samme rum, vil det føre til problemer. Belægget er, at det sker ude i verden. Derefter sætter de den præmis, at religion er en privatsag. Belægget for, at man ikke skal tale om privatsager, er, at man kan komme til at såre andre. Kursisterne trækker på deres erfaringer og deres primære diskurs og det virker til, at de har svært ved at kontekstualisere til skolen. De ser ikke skole som et sted, hvor der kan være en faglig diskussion af forskelle og ligheder mellem religioner og af religiøse konflikter.

Men det ændrer ikke ved, at teksten ville kunne anvendes som en modeltekst, hvor andre kursister diskutere styrker og svagheder ved teksten og opstiller kriterier for 'kommentarer'.

Klassen har også arbejdet med de mere omfattende kommentarer. Læreren har stilladseret kursisterne kraftigt ved at give dem en matrix med fem punkter, der skal indgå i kommentaren (se figuren nedenfor). Hun understreger, at en de i en 'kommentar' skal redegøre, uddybe i to tempi, løse og afslutte, og at disse skrivehandlinger skal have en bestemt form. Jeg indsamlede fire eksempler på sådanne kommentarer, hvor kursisterne har skullet forholde sig til en tekst, hvor en ung dansk kvinde argumenterer for, at man ikke skal få børn. De fire kursister argumenterer med udgangspunkt i deres egen erfaringshorisont. Her følger en af teksterne, der hverken er rettet af læreren eller peers:

Kommentar

<p>1</p> <p>Gør rede for hovedsynspunkt og argumenter i artiklen</p>	<p>Jeg har læst en kommentar, som er skrevet af Marie Louise. Hun mener, at vi skal holde op med at få børn. Efter hendes mening er livet nemmere uden børn. I kommentaren argumenterer hun med, at et liv uden børn er effektivt, lettere og pengebesparende. Forældrene får endvidere mere tid.</p>
<p>2</p> <p>Dit hovedsynspunkt</p>	<p>Jeg er enig med Marie Louise, at livet uden børn er effektivt og lettere. På den ene side synes jeg, at det er svært at har børn. På den anden side synes jeg, at har børn det er fantastisk.</p>
<p>3</p> <p>Her uddyber du, hvad du mener. Kom med dine argumenter og eksempler og forklaringer.</p>	<p>Livet uden børn er effektivt og letter, fordi man kan bruge tid til sig selv. For eksempel, jeg kan ikke gå på en restaurant og slappe af der. Mit barn laver ballade hele tiden. Jeg kan ikke huske, når jeg var på biografen. Jeg har ikke fritid nu, som det var før, når jeg kan bare ligge eller sover over. Små børn tager meget energi. Det er meget hårdt arbejde.</p>
<p>4.</p> <p>Løsninger</p>	<p>Jeg synes, det er en god ide at har en hjemmehjælper. Hvis man har penge nok. Bedsteforældrene kan også hjælp godt hvis de har lyst 😊</p>
<p>5</p> <p>Afslutning</p>	<p>Alt i alt synes jeg, at har børn er mest spændende, at kan ske i os liv. Fordi børn det er fortsættelse af vores mest. Og vi kan se det hver dag.</p>

Figur 25 Kursisttekst, dsa, VUF

Teksten er interessant og ville også kunne tjene som modeltekst, dels fordi kursisten mestrer genrematrixen, dels fordi hun tilsyneladende ubevidst skaber en interessant spænding i teksten: på den ene side er det hendes erfaring, at det at have børn, hæmmer hende, på den anden side mener hun, at børn er det mest spændende, der kan ske i ens liv. Teksten kan også tjene som modeltekst, fordi denne dsa-kursist på trods af sine problemer med at skrive formelt rigtigt dansk på sætningsniveau, har skrevet en relativt lang og sammenhængende tekst. Kursisten følger genren, dvs. lærerens matrix, men det kan diskuteres, om hun indholdsmæssigt kontekstualiserer sine hverdagserfaringer til den faglige skolekontekst. Generaliserer hun sin hverdagserfaringer, eller står den nævnte spænding i teksten ureflektet?

Det modul, jeg overværede, synes at indgå i et forløb, som læreren har gennemført før, men der bliver produceret tekster i samskrivning, der kan anvendes som udgangspunkt for at diskutere, hvad samskrivning kan, og både disse tekster og de længere tekster, der er skrevet individuelt, kan anvendes som og analyseres som modeltekster, og denne analyse kan være udgangspunkt for opstilling af kriterier for gode 'kommentarer'.

Undervisning 2

Den anden undervisningssekvens var også med en FED-klasse i dansk som andetsprog.

Klassen arbejder med Herman Bangs novelle 'Pernille' (1880). En impressionistisk novelle, der handler om en ung pige – Marie – der skal til maskebal og skal være klædt ud som Pernille (tjenestepigefiguren i flere af Holbergs komedier). Ved ballet lægger en hr. Herløv voldsomt an på Marie. Hun er helt forelsket, også næste dag, da der ankommer en billet (et brev) fra hr. Herløv.

Læreren læser novellen op, men stopper dér, hvor Marie skal til at læse Herløvs brev. Kursisterne skal derefter skrive det brev, som Herløv har skrevet til Marie. De gør det to og to, og efterfølgende går grupperne sammen to og to og læser udkastene op og diskuterer dem. Der er altså tale om samskrivning og om peerrespons i grupper. Responsen er fokuseret i den forstand, at den alene skal adressere spørgsmålet om, hvorvidt det er sandsynligt, at hr. Herløv ville skrive sådan. Der er dog et sidefokus på, at de skal skrive deres tekst som et brev og at dette brev skal indgå i en fiktiv tekst i genren novelle.

På tavlen har læreren skrevet, at et brev "er en personlig meddelelse med modtageren i centrum. Sprog. Tone." Endvidere står der, at en novelle slutter med "a) ny forståelse, b) forståelsen for tilværelsen bryder sammen, c) åben, uafklaret slutning."

I den firemandsgruppe, som jeg sidder i nærheden af under gruppearbejdet, er der to forskellige bud på, hvad indholdet i brevet er. Den ene tomandsgruppe mener, at Herløv skriver til Marie, at hun er for ung, og at han derfor må skuffe hende, mens den anden mener, at Herløv inviterer Marie ud. Efterfølgende fremlægger grupperne deres forslag, og så r afslører læreren, hvad Bang har skrevet. Hr. Herløvs brev er, som det nok vil være mange læsere bekendt, meget kort: "Også for Dem, frøken, var jo alt det, der hændte i aftes, kun en lykkelig spøg."

Kursisterne er enige om, at slutningen er lukket: Maries forståelse af verden bryder sammen. Der følger også en længere diskussion om, at denne slutning i virkeligheden ikke kan komme bag på

læseren, fordi der er lagt spor ud i novellen, der peger i den retning. Kursisterne har klart styr på og taler ubesværet om novellegenrens virkemidler.

Diskussionen om brevet som genre fokuserer på, hvilke ord man ville anvende i 1880. Om der er tale om 'en personlig genre med modtageren i centrum', som læreren har formuleret, diskuteres ikke. Men kursisterne breve har eksplicit hr. Herløv som afsender og Marie som modtager.

Det var tydeligt, at kursisterne var motiverede af novellens temaer: Forførelse, køn, ægteskab, synd, skam, ære – kunne man i flæng nævne. Selvom kursisters tekster var korte, var de ivrige efter at skrive. De så bort fra, hvad de måtte have af grammatik-, syntaks- og staveproblemer og fik produceret tekst. Specielt hvis teksterne havde været lidt længere, kunne de fint fungere som modeltekster og være udgangspunkt for, hvordan et godt-brev-i-en-impressionistisk-novelle ser ud. En sådan kriterielisten ville kunne have styrket sekvensen med peerrespons, således at responsen ikke kun var gået på, hvad der var det mest sandsynlige svar. Den kunne samlet have adresseret form, indhold og adressat i forbindelse med brevgenren og også sproglig korrekthed.

I dette eksempel er der tale om en lidt anden skrivepraktik end i det foregående eksempel. Aktiviteten i klassen er primært mundtlig og skriftligheden understøtter den mundtlige aktivitet. Det er også væsentligt, at kursisterne synes fortrolige med mønstret for mundtlig analyse og diskussion af en litterær tekst. Eksemplet adskiller sig også fra det foregående ved, at kursisterne kontekstualiserer deres skrivning til faget, til den litterære analyse, som de er fortrolig med.

Undervisning 3

Endelig overværede jeg en del af et modul på et dansk-som-andetsprog basis/G. Her er undervisningen heller ikke designet med udgangspunkt i den instruks til intervention, som følgeforskerne havde udsendt. Men modulet adresserer, som det vil fremgå, nogle af interventionens temaer. Også her opbygges der et skriftligt fagrum omkring en genre, som kursisterne kommer til at møde til afgangsprøven.

Kursisterne skal skrive i genren 'kommentar'. De har fået udleveret en kopi fra en lærebog med en kommentar af en vis Andersen Andersen, der har titlen "Børn skal passes hjemme". Jeg forestiller mig, at teksten og temaet er valgt af læreren, fordi kursisterne er ældre, og mange af dem har børn.

I den sekvens, jeg overværer, skal kursisterne diskutere Andersens tekst i 10 minutter, og derefter skal de i par skrive en kommentar til kommentaren. På tavlen har læreren skrevet: "Uddybning, afsnit (3-4), eksempler, lave en plan for teksten, dvs. hvilke emner I vil have med". Dette synes at være kriterierne for en god kommentar, som læreren har givet til kursisterne, og hun har talt med dem om listen i forrige lektion. Med disse tavlenoter antydes også en genrematrix. På tavlen står der også: "Pro: tryghed og omsorg, for få pædagoger. Contra: selvstændige, sygdomme (som de skal have), børn bliver stærkere, sociale, lærer meget i institutioner, venner, udvikling." Dette er resultatet af en indledende diskussion, klassen har haft i forrige lektion.

Tomandsgrupperne går i gang med at diskutere teksten, men også med at skrive, hvilket læreren stærkt opfordrer dem til. Efterfølgende går læreren rundt til grupperne, og jeg ser eksempler på, at læreren formulerer tekst sammen med kursisterne. Der er altså – kan man sige – tale om

fællesskrivning, hvor læreren deltager i og stimulerer skriveprocessen. Læreren hjælper kursisterne med at omsætte deres synspunkter til kommentargenren, og hun hjælper dem med at formulere sig korrekt på dansk.

Syv tomandsgrupper og én enmandsgruppe afleverede. Af disse er de syv enige med Anders Andersen, mens én er uenig. Alle teksterne er skrevet på den måde, at gruppen begynder med at sige, om de er enige eller uenige, og derefter kommenterer de med udgangspunkt i de pro et contra-noter, der var blevet skrevet på tavlen. De kobler disse til deres egen erfaringsverden. Teksterne virker på den måde opremsende og mimer måske mere en hurtig mundtlig udveksling af synspunkter fra hverdagen end genren 'kommentar'. Kursisterne kontekstualiserer i mindre grad til faget.

Diskussion

Der var ikke noget af den undervisning, jeg så på VUF, der strict var designet med udgangspunkt i følgeforskernes forslag til intervention. Men samskrivning og også respons indgik i det mønster for skrivning, som flere af lærerne byggede op.

De tekster, kursisterne har skrevet, er relativt korte, og de fleste er bundet til deres erfaringsbaggrund og deres primære diskurs. Sjovt nok indskrives de korteste af teksterne – hr. Herløvs brev til Marie – sig i en faglig og sekundær diskurs. Her er kursisterne klar over, at det er en faglig tekst, og de er bekendte med mønstret for, hvordan fagligt informeret analyserer og diskuterer en litterær tekst.

Ikke alle lærere har arbejdet med samskrivning, men alle har arbejdet med, at kursisterne i timerne skrev i forbindelse med et igangværende emneforløb. De har også skrevet med udgangspunkt i kriterier for god faglig skrivning, som lærerne havde præsenteret. Det er ikke klart for mig, om disse kriterier er fremlagt af læreren eller forhandlet mellem læreren og kursisterne.

Respons har jeg primært observeret som mundtlig, kriteriebaseret respons givet af lærerne til kursisterne, mens de skrev i timerne. Formativ skriftlig respons fokuseret med udgangspunkt i kriterier har jeg ikke observeret.

Når det gælder publicering af kursisttekster, har jeg observeret mundtlige fremlæggelser, men ikke skriftlig publicering og diskussion fx på digitale platforme.

Opsamling af analyserne

De fem cases, som vi har analyseret ovenfor, adresserer alle integreret skriftlighed. Kursister og lærere arbejder med skriftlighed som en del af undervisningen på en måde, hvor kursisterne lærer sig fag gennem skrivning. Skrivningen er både orienteret mod faglig læring og mod stilladseret træning af de kompetencer, som kursisterne skal kunne for at beherske afgangsprøven.⁵ Det er vores indtryk, at der på AVU er tradition for at arbejde på denne måde. Kursisterne får mulighed for at lave dele af deres skriftlige arbejde som en del af undervisningen. Det vil sige, at det nye i de interventioner, som vi har gennemført, ikke er, at skriftligheden er integreret. Det nye er omfanget af integrationen og de redskaber, vi har foreslået til at kvalificere den integrerede skriftlighed med.

Som igangsættere af interventioner og som følgeforskere har det været vores intention, at lærerne skulle etablere faglige rum, hvor skriftligheden er reflekteret integreret, og det har vi gjort ved at komme med nogle forslag til, hvordan man kan stilladsere skriveprocesserne – eller mere præcist: hvordan man kan opbygge en undervisning, hvor skriftlighed indgår som et stabilt og integreret element i den daglige undervisning. Vi lægger op til, at lærerne udvikler skrivepraktikker, dvs. genkommende mønstre, teknikker og måder skrift bruges på i arbejdet med fag. Det er ikke alle lærerne, der systematisk har fulgt de interventioner, som vi har præsenteret, men alle lærere i de analyserede cases har taget udgangspunkt i dem, reflekteret over dem og bearbejdet dem. Endvidere har de præsenteret idéerne bag interventionerne for kursisterne og dermed reflekteret dem med dem. Processen bliver altså potentielt ikke kun transparent og reflekteret for lærerne. Vi har set mønstre og praktikker, hvor faglighed og skriftlighed er integreret.

Hvis vi ser på proces fra kursistvinklen, er det interessant at iagttage, at kursisterne skriver meget i alle casene – og lærerne bemærker i flere af casene, at kursisterne skriver mere, end lærerne normalt ville forvente af dem. Skriveprocesserne er kollaborative. Den skrivning, vi har set, er ikke (kun) individuel, og den er ikke tavs. Vi har set fællesskrivning, både med læreren og med kursister ved tasterne. Vi har set samskrivning, hvor kursisterne diskuterede formuleringer, sprogrigtighed, indhold og struktur. Begge dele oftest med udgangspunkt i modeltekster.

Vi har set lærere give løbende, formativ respons til kursisterne, og vi har set kursisterne give respons til hinanden. Responsen har i nogle tilfælde været stilladseret af skemaer, som læreren har udleveret, men det lader til, at der i det faglige skriverrum kun i begrænset omfang er et sprog til rådighed, hvori man kan tale om hinandens tekster. Der tales om skrivehandlinger og taksonomiske niveauer, om fagbegreber og om afgangsprøvens genrer. Men alligevel har man en fornemmelse af, at nødvendigheden af et fagligt metasprog er underkommunikeret. (Jf. responstrekanten side 38).

I forbindelse med samskrivning har vi set, at kursisterne tænkeskriver. Kun i begrænset omfang under anvendelse af traditionelle tænkeskrivningsværktøjer som mind map, brain storm i stikord, hurtigskrivning, osv., men snarere ved at kursisterne skriver løs på en tekst, som de muligvis i første omgang opfatter som færdig tekst, men som de i næste omgang diskuterer og retter i, og igen

⁵ Herman Bang-eksemplet fra VUF-casen udgør måske en undtagelse. Her har skrivningen en støttefunktion i forhold til det mundtlige arbejde med litterær analyse. På den anden side er der både fokus på brevgenrens struktur og indhold. Og de korte skriftlige produkter bliver publiceret via oplæsning i klassen.

diskuterer og retter i, når læreren kommer forbi og giver respons. Vi ser i den forbindelse også eksempler på, at dsa-elever har noget på hjerte og får skrevet meget og sammenhængende tekst. De synes ikke voldsomt hæmmede af, at de ikke til fulde behersker de formelle dele af de danske skriftsprog. Sprogligt-formelle problemer kan i anden omgang være fokuspunkter i responsen, ligesom problemer med fagdiskursen og tekstopbygning kan det.

Hvis vi går fra at se på skriveprocessen til at se på kursisternes tekster som skriftlige-triadiske-ytringer-i-genre (jf. side 13), ser vi følgende:

Når det gælder form, er teksterne stærkt stilladserede. Lærerne udarbejder matrixer, som kursisterne skriver i, og på den måde bliver elevernes hverdagsforståelse af tekstopbygning kontekstualiseret til fag. Casene viser, hvordan det sker i dansk/dsa og i matematik, og at det sker fagspecifikt. Kursisternes tekster får en struktur, der er adækvat til det formål, teksten har. I hvor høj grad dette er reflekteret af kursisterne, er svært at vurdere.

Når det gælder det faglige indhold, er det interessant, at mange af lærerne vælger et fagligt indhold, der ligger tæt på kursisternes hverdagserfaringer – eller provokerer disse. Det giver tydeligt kursisterne en indre motivation. Men det er tydeligt, at mange af kursisterne kæmper med at bruge deres hverdagserfaringer i en faglig kontekst. Hvordan man kontekstualiserer hverdagserfaringer til den faglige diskurs (fx gennem at stilladsere et fagligt informeret blik på erfaringerne og gennem at anvende fagbegreber) er underdidaktiseret. Det er ikke tematiseret af lærerne på samme måde som stilladseringen på struktursiden.

Når det gælder brug, anvendelse og adressivitet, ser vi, at teksterne kommer i bevægelse. Læreren, der lader kursisterne skrive til Michael Oxhøj (se side 48 ff) har selvfølgelig gjort et scoop, men 'mindre' kan også gøre det. Tekster bliver læst op, tekster bliver kommenteret, tekster bliver anvendt som modeltekster.

Gennem arbejdet med form/struktur, fagligt indhold og social brug kan kursisterne lære sig at blive genre- og skrivekyndige og dermed tilegne sig væsentlige kompetencer, der sætter dem i stand til at navigere mere sikkert i fagene..

Skrivning er ikke let, og der bliver kæmpet hårdt i de faglige skriverrum, men vi ser kursister, der skriver meget og som er engagerede. Vi ser kursister, der gerne vil være anerkendelsesværdige faglige skrivere. De har en skriveridentitet, de ikke kan udfylde selv endnu, men de bliver stilladseret til at kunne det, de tilsyneladende gerne vil. Og de skriver relativt lange tekster. De er på vej til at blive skrivekyndige.

Opsamling – med særligt henblik på tosprogede og dansk som andetsprog

Et af de forhold, vi er blevet opmærksomme på som meget centrale, er spørgsmålet om kursisternes aktivering af deres erfaringsbaggrund, eller med et andet ord: deres primære diskurser. Som vi har været inde på ovenfor, har kursisterne en forståelse med sig både af form, indhold og brug. Vi har set, at lærerne er meget orienterede mod dette specielt i forbindelse med det faglige indhold. Kursisterne skal præsenteres for og have mulighed for at lære sig fagbegreber og konventioner for,

hvordan man udtrykker sig i fag. Vi har også vist, at lærerne i mindre grad arbejder med og sammen med kursisterne reflekterer over faglig form og faglig brug.

Det er vigtigt at få alle tre dele med. Når man lærer et fag, lærer man i virkeligheden et nyt sprog, der anvendes i en ganske bestemt kontekst. Alle fag har et sæt af fagbegreber, konventioner for strukturering af tekst og konventioner for, hvem man henvender sig til. Brugen af fagbegreber indgår således i en kontekst, og kursisterne skal lære sig disse for at kunne kommunikere i og med udgangspunkt i faget. Det gælder både når de skal læse og lytte, og når de skal tale og skrive i faget, at de skal kunne mestre fagbegreber. Fagbegreber anvendes i skrivehandlinger som be

skrive, forklare, argumentere og reflektere og dermed struktureret på en bestemt og fagligt anerkendelsesværdig måde. Og kursisterne tilegner sig dem gennem at anvende dem aktivt og selvstændigt.

Vi har ovenfor vist eksempler på, at kursisterne, når de skal arbejde fagligt, anvender eksempler fra deres hverdagskontekst og deres primære diskurs, og at de anvender de hverdagsbegreber, der bliver brugt i denne sammenhæng. Det kan bestemt være en god ide at gøre dét, men hvis hverdagserfaringerne skal kontekstualiseres til skolen, skal generaliseringer fx foregå under anvendelse af faglige begreber og under anvendelse af fagligt anerkendelsesværdige forklaringssekvenser. Et eksempel kunne være vores kursistinformant fra VUF (se side 81), der skriver om, at hendes erfaring er, at det på den ene side er besværligt at have børn, mens børn på den anden side er det bedste, der kan ske i ens liv. Hun skriver, at en løsning kan være hjemmehjælp eller bedsteforældre, men hun analyserer ikke sit eget dilemma fagligt – hun refererer til løsninger, der er aktuelle og mulige inden for rammerne af hendes livsverdenshorisont. Denne analyse kunne foregå med udgangspunkt under inddragelse af fagbegreber som 'familie', 'kønroller', 'kønsspecifik arbejdsdeling', 'uddannelse', mv.

Disse begreber findes selvfølgelig også som hverdagsbegreber. De bliver brugt og får betydning i hverdagssammenhængen og i den primære diskurs, hvor de er bundet til en bestemt social og kulturel kontekst.

Der er gode grunde til at tro, at der er en sammenhæng mellem hverdagsbegreberne og de faglige begreber på den måde, at de faglige begreber udvikles og indholdsfyldes med udgangspunkt i hverdagsbegreberne. Det gælder både for etnisk danske kursister og indvandrerkursister. Men indvandrerkursisterne kan have det problem, at de ikke kender den førfaglige udgave af begreber som 'familie' etc. i den danske udgave med de konnotationer, det har der. Men de kender det, som det bruges i deres egen hverdagskontekst. Der opstår så et problem, hvis denne kontekst ikke aktiveres i undervisningen. Ligesom der opstår problemer, hvis der anvendes førfaglige begreber i en anden sammenhæng – nemlig hvis der anvendes hverdagsord, som de etniske kursister ikke kender og forstår, til at forklare de faglige begreber med.

Vi er blevet opmærksomme også på et andet forhold, der specielt adresserer tosprogede elever. Når kursister skal lære at skrive på et andet sprog end deres modersmål, er det vigtigt, at de ikke venter med at skrive, til de mener, at de kan skrive korrekte, længere og sammenhængende tekster. Sproget

er et funktionelt redskab, som man træner og anvender på de allerede nævnte tre niveauer: formsiden, indholdssiden og brugssiden. Ligesom det ikke er et problem, hvis kursister udtrykker det faglige indhold med 'deres egne ord' som en vej til at forstå og internalisere fagets begreber, er det heller ikke et problem, hvis de i skriveprocessen – altså inden, der foreligger et færdigt produkt – ind i mellem slår over i og skriver på deres modersmål. Det skyldes, at man, når man lærer et nyt fremmedsprog, bruger modersmålet som formidler mellem den verden, man refererer til, og det nye sprog. Man bruger altså det meningsindhold, som ordene har på modersmålet som oversættelsesled for ordene på det nye og fremmede sprog. Det er også bedre, hvis kursisterne skriver en længere tekst med sproglige fejl, end hvis de ikke skriver en tekst. Når der foreligger en tekst, kan man diskutere den og give respons med fokus på form, indhold og brug (jf. responstrekanter side 38) og diskutere, hvad der skal til på disse niveauer for at teksten kan blive bedre (Johansen, 2007) (Andersen, 2015; Applebee, Langer, & Wilcox, 2013). Meget af dette gælder naturligvis også for etnisk danske kursister. Der er naturligvis også nogen af dem, der har problemer med det formelt sproglige og med, hvordan hvilke konventioner der er for, hvordan man 'taler' fagligt. Der gælder det på tilsvarende vis, at det er en god ide, at de leverer længere tekststykker, der kan være udgangspunkt for respons.

9. Diskussion

I det følgende vil vi pege på de udfordringer og indsatsområder, vi kan få øje på i forhold til projektets udkomme. I fokus vil være de tiltag, vi har prioriteret i interventionerne: Hvad kan der arbejdes videre med, hvad kræver yderligere didaktisering, og hvilke tiltag synes at have fundet fodfæste? Vi vil også kort diskutere vilkår for interventionsprojekter som indeværende, og i hvilket omfang interventioner kan implementeres som langdistance-projekter. Sidst vil vi forholde os til betydningen af samspillet mellem det didaktiske, det pædagogiske og det institutionelle som en strukturel betingelse for udviklingsprojekter. Med det didaktiske sigtes der til den konkrete tilrettelæggelse af undervisningen, det pædagogiske er de mere overordnede værdier og forestillinger, der knytter sig til en pædagogisk praksis, og med det institutionelle tænkes der på de mere strukturelle organiseringsformer og ledelsesbeslutninger, der vedrører både det pædagogiske og didaktiske arbejde.

Genrestilladseringen, der var 'overliggeren' ift. de andre forslag til integration af det skriftlige arbejde, synes at være nemmest at integrere; lærerne anerkendte umiddelbart kursisters behov for at kunne agere i fagets skriftlige genrer, og betydningen af, at eksamensgenrerne er definerende for det faglige arbejde i undervisningen generelt. Genrestilladsering, med baggrund i *Teaching-Learning-Cycle* og den australske genreskole, er stærkt didaktiseret og med anvisninger på meget konkrete og umiddelbart applicerbare teknikker og metoder, hvilket delvis er en forklaring på, at mange har gennemført denne intervention og i evalueringerne skriver, at de vil fortsætte med at bruge denne metode. Det er dog interessant, at fællesskrivningen – altså det kollaborative skriftlige samarbejde på holdet – ofte ikke gennemføres eller underprioriteres. Netop denne del af genrestilladseringen har et meget højt lærings- og stilladseringspotentiale, men synes at være en didaktisk udfordring for lærerne, der kræver yderligere afprøvning og lærernes didaktiske og pædagogisk refleksion. Et kritikpunkt fra nogle lærere var, at man risikerede en 'genre-formalisme', hvis man blot underviste i genrestilladsering. At forholde sig til reflekterende til genrens variationer og muligheder skal selvfølgelig prioriteres, men fra forskningens side er der overbevisende belæg for, at skrivere først kan forholde sig dynamisk og mere kreativt til genren, hvis denne er forstået ift. krav, skrivehandlinger, struktur, sprog etc. At arbejde kreativt indenfor genrerne kræver således et grundigt genrekendskab, som den ovennævnte metode stilladserer overbevisende (M. M. D. Bachtin et al., 1986; Martin & Rose, 2007, 2008).

De mest fremtrædende udfordringer ligger i *peer-respons*, *kollaborative skriveprocesser* (sam- og fællesskrivning) og *formativ respons*. I vores observationer og i de tilbagemeldinger, vi har fået af lærerne, er *peer-respons* en massiv udfordring af flere årsager: dels kræver det en mere omfattende omlægning af didaktisk praksis, og dels kræver det en pædagogisk nytænkning af skriftlighed og feedback-praksisser. To markante problemfelter lærerne italesætter er at det er vanskeligt at overbevise kursisterne om, at når man giver *peer-respons*, så giver man respons til et fagligt produkt og ikke til personen; kursisterne kan være sårbare og have svært ved at skelne faglig fra personlig kritik, er lærernes argumenter. Det andet problemfelt var bekymringen for, om kursisterne under *peer-responsen* deler uvidenhed med hinanden. Bekymringen skal selvfølgelig tages alvorligt, men kan i høj grad undgås ved at arbejde med eksplicite kriterier for responsen og efterfølgende opsamling på responsprocessen, hvor læreren er garant for at *peer-responsen* havde et fagligt formål

og at dette var i fokus. Den traditionelle klasserumskultur med klart fordelte roller, hvor læreren er evaluator, og kursisterne lader sig evaluere, bliver brudt op og omkalfatret. Det forskningsmæssige belæg for læringspotentialer ved peer-respons fremgår af teoriafsnittet (se side 39), så i indeværende diskussionsafsnit vil vi blot pege på, at peer-respons kræver yderligere didaktisering, hvor følgende fokuspunkter med fordel kunne integreres: Eksplícitte respons- og kriterieark til kursister og tydelige markeringer af læringsformålet (se i bilag 6 om talepapiret). Kriterierne skal være instruktive og afgrænsede og forholde sig til forskellige dele af responstrekanten (se side 38) med indbygget progression igennem undervisningsåret. Kursisterne skal mødes med kriterier, de kan magte og forstå. Peer-respons skal altid stilladseres, og formålet med responsen skal være klar. På hold, hvor peer-respons er en vedvarende udfordring, kan denne med fordel stilladseres, således at læreren giver gruppe-respons til kursister, der efterfølgende afprøver respons med hinanden under vejledning. Under vores observationer og i lærernes evaluering af interventionerne, har der vist sig en sammenhæng mellem lærernes motivation og ressourcer til at arbejde med peer-respons, og kursisters udbytte af denne responsform. Derfor vil vi anbefale en yderligere didaktisering af peer-respons og en ressource tilførsel fra institutionens side i form af timer/tid til peer-respons.

Kollaborative skriveprocesser synes også at være en udfordring. Faglig skrivning er stadig – både for kursister og lærere – en individuel proces, der knyttes til forberedende skrivning i undervisningstiden, oftest efterfulgt af den egentlig skrivning udenfor undervisningstid og –rum. Fællesskrivning, som er én af de kollaborative skriveprocesser, interventionerne lægger op til at arbejde med, viste sig at være fagligt kvalificerende og pædagogisk udviklende. Lærerne havde forbehold overfor en fælles skriveproces, og forbeholdet gjaldt kursisterne, der ifølge lærerne ikke ville 'være med' eller ikke ville byde ind i klassefællesskabet med forslag til formuleringer. Under observationerne oplevede vi dog, at kursisterne både var aktive under processen og efterfølgende var meget glade for det produkt, de havde produceret i fællesskab. Den fælles skrevne tekst fungerede som afsæt og model for det videre arbejde med skrivningen og blev anvendt som en faglig skabelon, der stilladserede det skriftlige viderearbejde. Også lærerne var efterfølgende mere optimistiske og fagligt fortrøstningsfulde, og mange fremhævede fællesskrivning som en vigtig og kvalificerende aktivitet. Samskrivning blev også afprøvet i flere sammenhæng og på flere VUC'ere og processen - og produkterne – afspejlede en god faglig kvalitet, men kræver også yderligere didaktisering og i særlig grad stilladsering i forhold til en daglig praksis. At 'skrive sammen' er en udfordring for kursisterne, ikke blot på baggrund af heterogene faglige forudsætninger, men især fordi de socio-psykologiske og relationelle forhold er en betydelig medspiller i de faglige processer. Lærerne fremhæver, at nogle kursister ikke ønsker at samarbejde, og at kursisters sårbarhed kan spænde ben for kollaborative skriveprocesser. Indvendingen kunne hertil være, at problemstillingen ligger udenfor det faglige felt og derfor ikke kan adresseres i fagene. Men didaktisk praksis griber netop ind i pædagogiske og institutionelle 'ordener' også, hvorfor det relationelle fx også kan påvirkes positivt af de skrivepraktikker der etableres i forbindelse med det kollaborative skrivearbejdedidaktiske Nye faglige arbejdsmønstre og en anderledes didaktisering af et fagligt felt, giver kursisterne andre og endnu uprøvede samarbejds muligheder. At befinde sig i et fagligt fællesskab kan således både give rum for forpligtelse (fagligt, socialt, kompetencemæssigt) og

befrielse (roller, positioner, personlige begrænsninger) ved at skulle påtage sig et ansvar som 'studerende'.

Den formative respons har mange VUC'ere allerede taget til sig. Udfordringen ligger især i at anvende formativ respons gennemgribende og systematisk, så formativ respons ikke blot er enkeltstående pædagogiske øvelser eller tiltag, der fungerer som 'små øer' i en ellers summativ tradition. Mange lærere fremhæver tidsaspektet og kursisternes forventninger til summative evalueringer: Tidsaspektet er afhængig af de timer, kurset stiller til rådighed for den omlagte/integrerede skriftlighed, og referencen til kursisternes forventninger til lærerrespons italesætter lærernes omsorg og bekymring for kursisterne og deres behov. For begge indvendinger gælder at et fokus på de meget entydige og evidente forskningsresultater om læringsudbytte ved formativ må respons tages alvorligt. Læringspotentialer er åbenlyst og metodeudviklingen går stærk, hvilket vi også har bidraget med i dette projekt. Formativ respons kræver også en mere omfattende omlægning af undervisningen, hvilket i høj grad kan kvalificeres af institutionens og ledelsens prioritering af formativ respons som et indsatsområde.

Dette udviklingsprojekt blev – som nævnt flere gange – udviklet som et interventionsprojekt. Som det fremgår af afsnittet om intervention som metode (afsnit 4, side 21 ff), kræver planlægning og gennemførelse af interventionerne et tæt samarbejde mellem praktikere og forskere. Dette tætte samarbejde er både udviklende for forskningen og praksis, og indebærer også en gensidig forpligtelse, da begge parter har ejerskab over interventionerne og ønsker en forandring af fx pædagogisk og didaktisk praksis. I projekter som indeværende er dette tætte samarbejde ikke muligt, og interventionerne blev planlagt med udgangspunkt i forskernes viden om feltet og justeret til netværkskonferencerne. For nogle lærere kan det have betydet, at interventionsforslag som mere omfattende forandringer og kvalificeringer af praksis blev forstået som 'efteruddannelse' med en høj grad af frivillighed. Formen på interventionsprojektet betød at praktikerne, her lærerne, skulle være motiverede for at arbejde med interventionerne selvstændigt og have betydelig støtte af ledelse/organisationen i form af prioritering af projektet som integreret skriftlighed. For nogle lærere betød det, at denne selvstændighed gjorde det vanskeligt for dem at gennemføre interventionerne og i andre tilfælde kunne lærerne ikke genkende ledelses-/organisationsstøtten, hvorfor det mere formelt (timeregnskab bl.a.) var vanskeligt for dem at gennemføre de planlagte interventioner. Det kan være nogle af årsagerne til, at ikke alle lærere og deltagende VUC'ere gennemførte interventionerne og dermed heller ikke leverede data til hele projektet. Andre lærere opfattede selvstændigheden i gennemførelsen som en frihed: interventionerne blev tilpasset praksis og kursisternes niveau og sammensætning og blev således gennemført på andre præmisser eller som dele af undervisningsforløb. Det affødte interessante diskussioner til netværksmøder og åbnede for andre tilrettelæggelser af undervisningen, hvilket også inspirerede de lærere, der af ovennævnte årsager ikke gennemførte interventionerne, og forskerne.

Som afslutning på diskussionen og forslag om de fremadrettede tiltag, vil vi gerne understrege at didaktiske projekter altid befinder sig i en betydningsfuld relation til det mere overordnede pædagogiske arbejde og de muligheder, ledelse og organisationen stiller til rådighed. Det betyder at didaktiske projekter af denne art også altid indebærer pædagogisk refleksion og evt. nyorientering.

Det var også tydeligt, at de rammer, den enkelte lærer havde for at arbejde med interventionerne, var afgørende for både kvaliteten og graden af gennemførelsen af interventionerne. Didaktiske projekter er således ikke kun knyttet til den enkelte lærer og fag, men skal – for at kunne løfte og skabe forandring – knyttes til pædagogiske diskussioner og være del af de strukturelle prioriteringer i organisationen.

10. Resume og anbefalinger for udviklingsprojektet: 'Integration af skriftligt arbejde i uddannelsestiden'.

I det følgende vil vi kort præsentere dele af udbudsmaterialet og tilrettelæggelsen af udviklingsprojektet i relationen dertil. Præsentationen af udviklingsprojektet vil have fokus på kondensat af et 'hvad' og 'hvordan' vi gjorde, således at indhold og arbejdsmetoder præciseres. De interventioner vi foreslog i samarbejde med lærerne, beskrives kortfattet og metoderne gengives i overblikformat. Kapitlet afsluttes med en opsamling på projektets udkomme og særligt en påpejning af de indsatsområder, der viste sig at have et stort læringspotentiale, og fremadrettet kan styrkes ved yderligere didaktisering.

Udbuddet for udviklingsprojektet om 'Integration af skriftligt arbejde i uddannelsestiden' havde flere formål: dels skulle projektet give et større vidensgrundlag for effekten af omlagt skriftligt arbejde på VUC'erne, og dels skulle det didaktiske arbejde stilladseres af forskerne med særlig tyngde på omlæggelse af opgaveretning til vejledning og responsgivning i timerne. Fokus var en integration af det skriftlige arbejde i undervisningen med mødepligt for kursisterne og tilstedeværelse af den pågældende faglærer. Projektets uddannelsespolitiske formål var bl.a. – sammen med de andre projekter i udbuddet - at det skulle forøge kursisternes trivsel og gøre dem så dygtige som de kunne blive for derved evt. at øge gennemførselsprocenten og videreuddannelsesfrekvensen.

Som følgeforskere fremhævede vi fra starten, at enkeltstående didaktisk-pædagogiske projekter ikke alene kan ophæve en socio-økonomisk skævhed hos kursister, er åbenlys. Det samme gælder gennemførselsprocenten, som er afhængig af en række komplekse sammenhænge, hvoraf én er det skriftlige arbejde i fagene. Det skal dog samtidig fremhæves, at en vellykket integration af skriftligt arbejde kan virke motiverende for kursisterne og øge deres faglige viden og kompetencer, således at gennemførselsmuligheden for den enkelte kursist kan styrkes.

Kontekst – hvorfor skriftlighed?

Hvorfor et fokus på integration af det skriftlige arbejde? Skriftlig mediering er en nøglekompetence i dag. At kunne forholde sig receptivt og produktivt til skriftlig mediering er centralt for både uddannelse og arbejdsliv. Også uddannelsespolitisk er der et stærkt fokus på 'literacy', altså en skriftkyndighed, der sætter én i stand til at agere hensigtsmæssigt i forhold til kulturens skriftlige (og verbale) produkter. Vi lever i et 'tekstsamfund', hvor der stilles krav til kursisternes skriftlige kompetencer. Sideløbende med forventninger om fagligt avancerede skriftsproglige kompetencer hos kursisterne, møder kursisterne med meget spredte forudsætninger. Kursister på avu er fagligt og socialt en meget heterogen gruppe, hvor grundlæggende faglige kompetencer kan være svage eller fraværende. Ofte har kursisterne dog en fælles forståelse af, at faglig skrivning er en udfordring, og at denne i mange tilfælde kan være vanskelig at tage op. Undersøgelser indenfor sektoren dokumenterer dette og peger på en sammenhæng mellem svingende eller ufuldstændige afleveringer af det skriftlige arbejde, fravær og i sidste instans en manglende gennemførsel af uddannelsen.

For læreren synes det at være en særlig udfordring at bevæge kursisterne fra primærdiskursen (ytre sig og skrive erfaringsbaseret på baggrund af erfaringer fra familieliv og nære sociale relationer) til den institutionelle sekundærdiskurs (ytre sig og skrive på baggrund af skolefaglig viden). Denne bevægelse kræver typisk stærk stilladsering og eksplicitering af læringsformål og forventninger. Dette var ét af fokuspunkterne i udviklingsprojektets interventioner.

Projektets deltagere og forløb

Der deltog i alt seks VUC'ere i udviklingsprojektet om integration af skriftligt arbejde: VUC Storstrøm, VUC Vestsjælland, VUC Roskilde, VUC Lyngby, VUC Aarhus og Voksenuddannelsescenter Frederiksberg, VUF; de to sidstnævnte ansøgte om deltagelse i projektet i anden runde, dvs. fra juni 2014. Projektet strakte sig over halvandet år, fra januar 2014 til juni 2015, med en afslutningskonference for alle deltagende projekter i november 2015.

Samarbejdet blev indledt med en startkonference, hvor grundlaget for at arbejde med integreret skriftlighed blev præsenteret og diskuteret. Til konferencen havde kurserne mulighed for at erfaringsudveksle på tværs af institutionerne, og forskerne og lærerne havde mulighed for at indgå i en dialog om de foreslåede interventioner. Fokus for interventioner var genrestilladsering i fagene. Vi mener, at denne tilgang åbner for grundlæggende nye og kvalificerende måder at arbejde med skriftlighed på (mere om dette senere). Lærerne skulle imellem startkonferencen og det næste netværksmøde afprøve de foreslåede interventioner og dokumentere forløb. Det efterfølgende netværksmøde fungerede både om evaluering af interventionerne og som et problemløsende forum, hvor lærerne sammen med forskerne kunne undersøge og løse de problemer, der opstod i forbindelse med integrationen af interventionerne. Den efterfølgende konference havde til hovedformål at præsentere nye interventioner og diskutere rationalet for disse. Udover netværksmøder og –konferencer havde projektet en digital platform, hvor lærere og forskere kunne uploade dokumenter og informere hinanden om projektets fremadskriden. Forskerne besøgte også tre VUC'ere hver og overværede undervisningen, holdt møder og diskuterede med de involverede lærere og ledelsen, så projektet kunne faciliteres i forhold til de enkelte VUC'eres særlige udfordringer. Dette var både en vigtig og givtig del af projektet. Hele forløbet afsluttedes, som ovennævnt, med en afslutningskonference, hvor projektets udkomme blev præsenteret.

Interventionerne: Hvad arbejdede vi med?

Interventionerne, dvs. de forslag forskerne havde til en integration af det skriftlige arbejde, blev forelagt for lærerne i tre tempi i forhold til konferencer og møder. Den første intervention, genrestilladseringen, blev overliggeren i forhold til de efterfølgende interventioner. I den anden intervention var der i forlængelse af genrestilladsering fokus på formativ respons som en central del af integrationen af det skriftlige arbejde. I den tredje intervention blev der præsenteret flere forslag til mindre og afgrænsede interventioner, hvoraf lærerne valgte at fokusere på talepapiret. I det følgende opridses de tre interventioner.

Genremodellering:

Genremodelleringen var grundlaget i forhold til interventionerne og udgangspunktet for det videre arbejde. Baggrunden for at introducere genremodelleringen var, at der forskningsmæssigt er belæg

for gode læringspotentialer i metoden. Metodens elementer består af fx fællesskrivning/parskrivning, peer-respons og samtaler om skriftlighed, hvilket var væsentlige elementer i de efterfølgende interventioner. Progressionen var tilrettelagt, så metaperspektivet på skrivningens menings- og kommunikationspotentiale var i fokus. En væsentlig faglig kompetence er at kunne beherske fagets genrer og have en viden om, hvordan og hvorfor genrerne fungerer i en kommunikativ uddannelseskontekst. Genreforståelse indebærer således en mere omfattende viden om fag og meningen med fagets genstandsfelt. I genreinstruktionen arbejdes med tre overordnede processer (som underinddeles mere detaljeret i praksis): Første fase er *modellering*, hvor der arbejdes med kendskab til en genres faglige og kommunikative funktion. Anden fase er den *kollaborative tekstskrivning* på holdet/klassen, hvor der udarbejdes en tekst i fællesskab på hele holdet i en forhandlingsproces mellem læreren og kursisterne, altså fællesskrivning på en fagligt anerkendelsesværdig eksempeltekst. Den tredje fase er *individuel- eller parskrivningsfasen*, som kan indledes med en kort opsamling på anden fase og derefter individuel-/parskrivning af en tekst med sideløbende formativ respons fra underviseren. Det første udkast læses af en medkursist, der efter klare instruktioner og tydelige kriterier giver respons. Derefter omarbejdes teksten og publiceres. Det kan være ved at den bliver læst op i klassen, eller ved at den uploades og gøres tilgængelig for klassekammeraterne.

Formativ respons:

Ved formativ respons forstås respons undervejs i skriveprocessen med det formål at udpege forbedringsmuligheder og kvalificering af et indeværende fagligt arbejde. Det er således undervejs-respons fra lærere og 'peers' med konkrete progressionsforslag. Der vil være et klart kursist-fokus ift. læringsmål/kompetencer, dvs. en forståelse for, hvordan den enkelte kursists kompetencer kan kvalificeres i skrivearbejdet for at opnå de aktuelle læringsmål på bedste vis. I Danmark er der en stærk tradition for slutrettelser, også kaldet summativ respons. Mange undersøgelser peger dog på, at det i et læringsperspektiv er den mindst effektive responspraksis; ved summativ evaluering vurderes et slutprodukt og dette bedømmes med hensyn til de opstillede læringsmål, men forskningsmæssigt er der ingen belæg for at evalueringen har transferværdi til efterfølgende opgaver, eller at flertallet af kursister 'lærer' af slutrettelser.

Interventionerne blev planlagt efter 'funktionel respons', opstillet i punkter, så lærerne relativt let kunne integrere disse i det daglige arbejde. At det kræver en mere radikal omlægning af en responskultur hos både lærere og kursister, er oplagt. Netop derfor skulle den formative respons gøres tilgængelig ved en markeret didaktisering af de opstillede punkter. Et vigtigt element i interventionen var 'peer-respons', dvs. et responsarbejde mellem kursister: Kursisterne skulle indbyrdes og efter nøje afstemte kriterier give respons på udkast eller delvis færdige opgaver. Dette kvalificerer kursisternes forståelse af skriftligt arbejde og giver dem konkrete redskaber til at vurdere andres arbejde (og også deres eget) og især en forståelse for at faglig skrivning er en kompetence, der kan læres og som kræver viden om sprog, kommunikation og indhold.

Talepapiret:

Den sidste intervention der skal skitseres her, er udarbejdelsen af et kvalificeret og struktureret talepapir, der materialiserer arbejdet med læringsintention og læringskontekst. Formålet med denne

intervention er dobbelt: Dels skal arbejdet med talepapiret kvalificeres og stilladseres, og dels skal forskellen på læringsintention, læringskontekst og faglige succeskriterier ekspliciteres. Talepapiret medierer mellem skrift og tale og fungerer som et skriftligt stillads for fx et mundtligt oplæg. For kursisterne er det en fordel at kunne strukturere et talepapir, så det fungerer som en støtte i fx oplæg, PowerPoint-præsentationer, synopsis og eksamenssituationer. Mange kursister er usikre, når de skal præsentere et emne og usikkerheden skyldes ofte en manglende strukturering og hjælp fra et gennemarbejdet og velfungerende talepapir. Talepapiret fungerer som en bro mellem tale og skriften, eller mellem skriften og talen, og medierer de to forskellige kommunikationsformer. Talepapiret skal skabe en sammenhæng mellem den viden og erfaring, der går forud for fx oplægget, og give mulighed for at skabe og reflektere i det verbale sprog i fx oplægssituationen. Sammenhæng og samarbejdet mellem skrift og tale er således centralt i talepapiret, samtidig med at kursisterne bliver opmærksomme på at skrift og tale er to forskellige kommunikationsmedier, der kan støtte hinanden.

Erfaringer fra projektet

Projektet havde flere rationaler: Dels skulle kursisternes mulighed for at gennemføre uddannelsen styrkes, dels skulle deres skriftlige kompetencer højnes, og dels skulle lærerne få pædagogiske og didaktiske værktøjer, der kunne facilitere integrationen af det skriftlige arbejde. I det følgende skildres de erfaringer, som projektet kastede af sig. Erfaringer, der indeholder både lærernes, kursisternes og følgeforskernes blik på udviklingsprojektets udcome. Også de mere strukturelle forhold i forbindelse med udbud af udviklingsprojekter, samarbejdsmuligheder i projektet og overenskomstsmæssige forhold på VUC'erne taler med i erfaringerne, selv om disse ligger udenfor projektets kerne og design.

For det første: For at vende tilbage til disse sideres udgangspunkt: De gennemgribende sociale, relationelle, psykologiske, og økonomiske udfordringer nogle kursister har at slås med, ændres ikke af didaktiske eller pædagogiske tiltag som integration af skriftligt arbejde. Og førnævnte faktorer har betydelig indflydelse på både gennemførelse af uddannelse og faglig kvalificering. Alligevel viser projektet, at en didaktisk indsats i forhold til integrationen af skriftligt arbejde kan kvalificere kursisters kompetencer – og bidrage til at udvikle et fagsprog om skriftligt arbejde, hvilket er vigtigt. Både lærere og kursister er meget optaget af at skriftligt arbejde kan være et sårbart område for kursisterne; nogle kursister er ordblinde, andre har svært ved at udtrykke sig på skrift og atter andre har aldrig fået de fornødne forudsætninger for at kunne udtrykke sig skriftligt. Andre arbejder ihærdigt og på et mere harmonisk grundlag med det faglige. Interventionerne giver mulighed for at tale om kursisters skrivning som et fagligt og ikke et personligt anliggende, velvidende at der selvfølgelig skal være rum for særlige hensyn. At give kursister mulighed for at agere i et fagligt fællesskab, hvor det skriftlige arbejde bliver stilladseret, og hvor der kan tales fagligt om, hvordan man kan gribe det skriftlige arbejde an, viste sig at være gavnlig for kursisternes faglige udbytte og havde et tydeligt læringspotentiale.

For det andet: Der viste sig – ikke overraskende – at pædagogiske og/eller didaktiske tiltag mest hensigtsmæssigt og kvalificerende integreres i et institutionelt samarbejde, dvs. på en institution, hvor projekter af denne art støttes og prioriteres, også i form af timer til lærerne til at gennemføre

interventionerne. Der viste sig en markant sammenhæng mellem dokumentation af gennemførte interventioner eller dele af interventioner på institutioner, hvor projektet blev prioriteret og tyndere eller manglende dokumentation hos lærere, hvor ledelsen ikke prioriterede projektet. Et andet parameter, der også viste sig at have betydning, var 'rekrutteringen' af lærere til projektet. På de institutioner, hvor lærere af egen motivation ønskede at deltage i projektet, var både engagement og gennemførte interventioner større, end hos lærere, der af andre årsager måtte deltage i projektet (timeregnskab fx). Dette er blot yderligere dokumentation af at didaktiske projekter, der foregår 'i timerne i fagene befinder sig i en stadig relation til større og institutionspolitiske strukturer, der er afgørende for både kvalitet og gennemførelse af de foreslåede ændringer.

For det tredje: Interventionsprojekter er typisk kendetegnet ved en høj grad af samarbejde mellem forskning og praksis. Typisk kan interventioner etableres ved gensidige aftaler efter kulturanalyser på stedet eller med udgangspunkt i lærernes forståelse af egen praksis – og oftest som en kombination af alle tre elementer. I dette projekt var der også et samarbejde mellem lærere og forskere og diskussioner om interventionerne og deres indhold, men det var forskerne med bred erfaring fra sektoren, der foreslog interventionerne på netværksmøder og konferencer. Det var indenfor projektets ramme ikke muligt at facilitere lærerens gennemførelse af interventioner og samarbejdet mere intenst, selv om det for nogle læreres vedkommende ville have gavnet udbyttet. Der er således tale om et interventionsprojekt, hvor forskerne har udspillet med hensyn til de forandringer, der skulle sættes i værk. For nogle lærere betød det at de kunne planlægge og gennemføre interventionerne med en høj grad af frihed til at variere og udvælge elementer, andre savnede en tæt sparring med forskerne.

For det fjerde: Erfaringer fra udviklingsprojekter med didaktiske sigte dokumenterer, at ændring af praksis tager tid. Forskerne foreslog, at lærerne skulle gennemføre tre forskellige, men tæt relaterede, interventioner i flere tempi i løbet af halvandet år. At det for nogle lærere især var en tidsmæssig udfordring, var klart. Ud over tidsfaktoren, er praksisændring krævende på flere niveauer. At fralægge sig vante mønstre for undervisning i fx skriftlighed er ikke blot en didaktisk opgave, men fordrer også en pædagogisk nyorientering. At tilvejebringe nyt materiale (dog faciliteret af forskerne), at arbejde med nye praktikker og fx at lade kursister arbejde som 'peers' i faglige processer, kræver en nøje planlagt tilrettelæggelse og en eksplicitering af læringsmål, som ofte er implicite eller tavse i undervisningen. Eksamenstræning fylder meget i undervisningen, hvorfor nogle lærere var skeptiske i forhold til en ændring af fokus for skriftlige opgaver; bekymringer om eksamensresultater var et af argumenterne for ikke at kunne eller ville gennemføre hele interventioner flere gange. Andre argumenter var, at dele af interventionerne skulle afprøves først, før man ville intervenere mere omfattende. Der var dog blandt projektets deltagere bred enighed om, at de foreslåede interventioner skulle integreres endnu mere i de kommende år og fra lærerne, der gennemførte interventionerne, var der positive tilkendegivelser af kursisters læringsudbytte og mere kvalificerede og gennemarbejdede afleveringer.

For det femte: Projektet viste, at omlagt skriftlighed stadig og også fremadrettet kræver didaktisering. Selv om mange VUC'ere har taget integrationen af skriftligt arbejde i arbejdstiden til sig, mangler lærerne stadig redskaber til og viden om 'best practice' i forhold til arbejdet med

skriftlighed. En sidegevinst og yderligere styrke i projektet viste sig at være det fagsprog, lærere og kursister udviklede i fællesskab; et fagsprog, der kunne italesætte krav, forventninger og formål med det skriftlige arbejde.

Opsamlende kan der konkluderes at en ny skrivedidaktik, som dette projekt lægger op til, kræver en grundlæggende ændring af praksis i forbindelse med skriftligt arbejde i fagene. I de fag og hos de lærere, der benyttede sig af interventionerne, lykkedes det godt. For andre krævede det flere omløb og variationer i forbindelse med interventionsforslag, og andre lærere fremhævede, at de ville gøre forsøg med nye hold efter projektets ophør.

Opsamling på de gode erfaringer:

- Mange af lærerne der deltog i projektet, oplevede at få nye og kvalificerende redskaber til omlagt skriftlighed. Og mange meldte tilbage om positive skriveoplevelser og –produkter for kursisterne.
- Det viste sig også, at kursisterne afleverede i større udstrækning end ved 'hjemmeopgaver' og ofte også længere besvarelser, og at opgaverne generelt havde et højere fagligt niveau end vanligt.
- Lærerne og kursisterne synes at have fået en større genrebevidsthed, og forhåbningen er, at man kan undgå nogle af de mange repetitioner, som lærerne ellers genkender som en genkommende praktik.
- Lærerne fik i forbindelse med formativ respons større indsigt i, hvor kursisterne er i deres læreproces og hvor de præcis har brug for stilladsering og hjælp.
- Kursisterne oplever i forbindelse med fællesskrivning og formativ respons, at de har et større ejerskab over deres tekster, og at det nyetablerede fælles 'fagsprog' om skrivning er udbytterigt.
- Nogle lærere og kursister oplever en større sammenhæng mellem primær- og sekundærdiskursen i de interventioner, der trak på kursisters førfaglige viden og førfaglige sprog.

Opsamling på fremtidige indsatsområder:

- *Genremodellering og arbejde med at opstille kriterier for gode faglige tekster:* Der er et stort læringspotentiale i at arbejde med dekonstruktion af autentiske kursisttekster og rekonstruktion af faglige tekster i fællesskrivning på klassen. Dette arbejde giver kursisterne et reflekteret blik på, hvordan gode faglige tekster ser ud, og det giver dem mulighed for at formulere dette som kriterier for gode faglige tekster. Disse kriterier er på sæt og vis udgangspunktet for arbejdet med de tre næste punkter.
- *Peer-respons:* Der er et stort og uudnyttet læringspotentiale i peer-respons, som er underdidaktiseret og skal afprøves og stilladseres langt mere. At opstille klare og afgrænsede kriterier for peer-responsen er et væsentligt indsatsområde. Ligeså skal en markering af, at medkursister er/kan blive seriøse og faglige responsgivere også accentueres, særligt på DsA.

- *Samskrivning/fællesskrivning*: Kollaborative skriveprocesser – både som skrivning på klassen med læreren og hele holdet, og som par eller gruppeskrivning – er underprioriteret. De faglige fordele og kursisters kompetenceudviklingen er fra forskningens side tydelige. Kollaborative skriveprocesser kræver begribelige kriterier, en klar struktur og øvelse.
- *Formativ respons*: Selv om den formative respons er ved at vinde indpas på flere VUC'er, er der dog lang vej til en mere omfattende omlægning af evalueringsformerne. At arbejde formativt med kursisters skriftlige kompetencer kræver en eksplicitering af læringsintention, en viden om progression hos den enkelte kursist og konkrete tilbagemeldinger om tekstforbedringer i en dialog med kursisten. De summative evalueringer er stadig dominerende, og det synes vanskeligt at nedbryde traditionen hos lærere såvel som hos kursister.

I afsnit 6 diskuterer vi disse fire temaer – genrestilladsering og kriterier for gode faglige tekster, peer-respons, samskrivning/fællesskrivning, formativ respons – ud fra et skriveteoretisk og skrivedidaktisk perspektiv. Det første temaer diskuterer vi side 30-34, og det andet tema diskuterer vi side 34-45.

I afsnit 8 analyserer og diskuterer vi, hvordan interventionerne omkring disse temaer er gennemført på skolerne. Side 48-68 diskuterer vi tre gennemførsler af interventionen om genremodellering, og side 68-86 diskuterer vi to gennemførsler af interventionen om samskrivning, peerrespons og formativ respons.

Ved at læse disse analyser kommer man tæt på vores opfattelse af, hvorfor det er en god ide at arbejde med disse temaer, og hvilke skrivedidaktiske problemer der er forbundet med det.

11. Referencer

- Andersen, H. L., Fernández, Susane Silvia, Frstrup, Dorte og Henriksen, Birgit (2015). *Fagdidaktik i sprogfag*: Frydenlund.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., & Wilcox, K. C. (2013). *Writing instruction that works : proven methods for middle and high school classrooms*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Bachtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays transl. by Vern W. McGee ed. by Caryl Emerson and Michael Holquist*. Austin: University of Texas Press.
- 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. (1994). *Literacy : an introduction to the ecology of written language*. London: Blackwell.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivani@02C7c, R. (2000). *Situated literacies : reading and writing in context*. London: Routledge.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P. J., & William, D. (1998). *Inside the black box : raising standards through classroom assessment*: King's College, London, School of Education.
- Black, P. W., Dylan. (2005). *Changing Teaching through Formative Assessment: Research and Practice. The King's Medway-Oxfordshire Formative Assessment Project*. Retrieved from London:
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: G. Fischer.
- Christie, F., & Martin, J. R. (1997). *Genre and institutions*. New York: Cassell.
- Christie, F., & Martin, J. R. (2000). *Genre and institutions*. London: Continuum.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2011). Changing Perspectives on Practitioner Research. *LEARNing Landscapes*, 4(2), p. 17-23.
- Dysthe, O. (2009). Evaluering i klassen til støtte for læring *KvaN*, 85.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære : skrivning i høyere utdanning* (2. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Ede, L. a. L., Andrea. (1990). *Singular Texts/Plural Authors: Perspectives on Collaborative Writing*. Southern Illinois UP: Carbondale.
- Ede, L. a. L., Andrea. (2011). *Writing Together: Collaboration in Theory and Practice*: Bedford/St. Martin's.
- Engestrom, Y. (2012). Ekspansiv læring – på vej mod en nyformulering af den virksomhedsteoretiske tilgang. In K. Illeris (Ed.), *49 tekster om læring*. København: Samfundsfagslitteratur.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding : an activity-theoretical approach to developmental research* (Second edition. ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies : ideology in discourses* (2. ed.). London: Falmer.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning : a critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Glasson, T. (2009). *Improving student achievement : a practical guide to assessment for learning*. Carlton South, Vic.: Curriculum Corporation.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2. edition ed.). London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., Hasan, R., Martin, J. R., Berge, K. L., Mågerø, E., & Coppock, P. (1998). *Å skape mening med språk*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) Cappelen Akademisk Forlag.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3. edition ed.). London: Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Webster, J. (2009). *Language and education* (Reprinted ed.). London: Continuum.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hertzberg, F. (1994). Lærerrespons. *Norsklæreren*, 1, 20-24.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.

- Ivanic, R. (1997). *Writing and identity : the discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Johansen, L. Ø. (2007). Sproglig bevidsthed som inkluderende faktor i matematikundervisningen. *Mona*, 4, 7-24.
- Karlsson, A.-M., Språkrådet, & Skriftbruk i arbetslivet. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället : ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Språkrådet : Norstedts akademiska förlag.
- Krogh, E. (2013). Videnskabsretorik og skrivedidaktik. In E. m. f. Damberg (Ed.), *Gymnasiepædagogik*: Hans Reitzel.
- Kvithyld, T. A., Arne Johannes. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Tidsskriftet Viden om Læsning*, 9, 10-16.
- 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.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2008). *The language of evaluation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Matre, S., Solheim, R., & Sjøhelle, D. K. å. (2012). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. 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., & O'Reilly, K. (1997). *Constructing classes towards a new social classification for the UK*. Swindon: ESRC/ONS.
- Smidt, J., Solheim, R., & Åsen, A. J. (2013). *På sporet af god skriveundervisning : en bog for lærere i alle fag* (1. udgave. ed.). @Århus: Klim.
- Smidt, J., Solheim, R., & Aasen, J., Arne (Eds.). (2013). *På sporet af en god skriveundervisning - En bog for lærere i alle fag*. Aarhus: Klim.
- Solheim, R., & Matre, S. *Forventninger om skrivekompetanse : perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i "normprosjektet"*.
- Spanget Christensen, T., Elf, N. F., Krogh, E., & Faglighed og skriftlighed (projekt). (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- 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.
- Unsworth, L. (2000). *Researching language in schools and communities functional linguistic perspectives*. London Washington: Cassell.
- Wiliam, D. (2006). *Assessment for Learning: why, what and how*. Paper presented at the Cambridge Assessment Network Conference.
- Wiliam, D. (2009). *Assessment for learning : why, what and how?* London: University of London, Institute of Education.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Wiliam, D. T., M. (Ed.) (2007). *Integrating assessment with instruction: what will it take to make it work?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Åmotsbakken, B., & Knudsen, S. V. (2012). *At tænke teori - om læseteorier og læsning* (1. udgave. ed.). @Århus: Klim.

12. Bilag

Bilag 1: Forsknings- og netværksprojekt til integration af skriftligt arbejde i uddannelsestiden på avu. Ved Anke Piekut og Peter Hobel, Institut for Kulturvidenskaber, SDU. Tilbudsmateriale til Undervisningsministeriet, december 2013

Bilag 2: Første intervention. Teaching Learning Cycle. Dansk

Bilag 3: Første intervention. Teaching Learning Cycle. Engelsk

Bilag 4: Første intervention. Teaching Learning Cycle. Matematik

Bilag 5: Anden intervention: Forslag til interventioner om samskrivning

Bilag 6: Tredje intervention: Instruktion

Bilag 1: Tilbudsmateriale til Undervisningsministeriet, december 2013

Forsknings- og netværksprojekt til integration af skriftligt arbejde i uddannelsestiden på (avu)

(Ved Anke Piekut og Peter Hobel, Institut for Kulturvidenskaber, SDU)

Overordnet formål med projektet

Formålet med projektet er ifølge udbudsmateriale fra Undervisningsministeriet at give et større vidensgrundlag for effekten af, at kursisternes skriftlige arbejde gennemføres som omlagt skriftligt arbejde på kurserne i sammenhænge, hvor kursisterne har mødepligt, og faglærerne er til stede.

Vidensgrundlaget skal etableres ved at der indsamles erfaringer fra de deltagende kurser, og at disse analyseres dels på kurserne, dels i et netværk mellem skolerne, og at de spredes mellem skolerne. Følgeforskeren faciliterer netværksarbejdet mellem de deltagende skoler og fokuserer de enkelte kursers projekter gennem interventioner.

Undervisningsministeriet opfordrer de deltagende kurser til i udviklingsprojektet af arbejde med at omlægge opgaverettelse til vejledning og responsgivning i timerne ("lektieinklusion"). Det kan være integreret i undervisningen eller som selvstændige vejledningsmoduler – i begge tilfælde med mødepligt for kursisterne og tilstedeværelse af faglærerne. Det er Undervisningsministeriets forventning, at dette tiltag vil bidrage til det overordnede formål med de fire igangsatte forsøgs- og udviklingsarbejder på avu: at kursisterne bliver så dygtige, som de kan; at trivslen stiger; at betydningen af den sociale arv vil mindskes og at gennemførelsesprocenten og videreuddannelsesfrekvensen stiger. Som følgeforskere vil vi kunne formidle faglige redskaber til kursister (og faglærere) til at gennemføre uddannelsen, og vi kan facilitere de udfordringer, de møder.

Følgeforskerne arrangerer start- og slutkonference, faciliterer netværksdannelsen og kursernes samarbejde, yder konsulentbistand gennem at igangsætte interventioner og leverer en systematisk og forskningsbaseret erfaringsopsamling og evaluering. Formålet er at udvikle en skrivekultur på kurserne

- hvor kursisterne lærer sig fag gennem skrivning og skrivning gennem fag
- hvor skrivning som redskab til at lære er integreret i den faglige undervisning
- og hvor der udvikles et sprog, kursister og lærere kan tale om faglig skrivning i

Det er også et vigtigt mål for følgeforskerne, at facilitere en løbende evaluering af projektet, der fokuserer på de overordnede mål for de fire udviklings- og forsøgsarbejder. Dette kan fx ske gennem sammenligninger med hold, der ikke deltager i projektet, og gennem evalueringssamtaler med de deltagende kursister. Den løbende evaluering foregår på startkonferencen og de to seminarer. Evaluering vil også indgå på slutkonferencen og naturligvis i den afsluttende rapport.

Særligt om mål for netværksarbejdet

Formålet med netværksarbejdet mellem kurserne er et udvikle et fælles sprog til at tale om skriftligt arbejde, faglig skrivning og skrive- og fagdidaktik på avu i. Og om, hvordan erfaringer med udvikling af det skriftlige arbejde spredes i organisationen. Dette fælles sprog kan blive et redskab, der stimulerer samarbejdet på de enkelte kurser og mellem kurserne, og det kan blive et redskab til at understøtte implementering og spredning af god praksis udviklet på baggrund af erfaringer fra projektet, faciliteret af følgeforskerne. Følgeforskerne vil i slutrapporten præsentere resultaterne af dette arbejde på en sådan måde, at rapporten kan danne grundlag for yderligere erfaringsspredning. Den vil også kunne bidrage til det mål, som Undervisningsministeriet har formuleret: en diskussion af, om der eventuelt er behov for regelændringer. Kurserne opfordres på startkonferencen til at etablere og opretholde netværksforbindelser.

Design

Udgangspunktet for udviklingsarbejdet er de ansøgninger, som netværkskurserne har sendt til Undervisningsministeriet og de mere præcise problemformuleringer og projektbeskrivelser, som kurserne skal producere inden startkonferencen. Projektbeskrivelserne vil blive diskuteret på indledningskonferencen, og kurserne vil få mulighed for at give respons til hinanden med henblik på stadig udvikling og revision af dem.

Erfaringsudveksling og vidensdeling vil foregå på netværkets indlednings- og slutkonference og på to arbejdsseminar undervejs. Det vil også ske gennem følgeforskernes interventioner på det enkelte kursus, og gennem de kontakter mellem kurserne, som følgeforskerne faciliterer på startkonferencen.

Følgeforskerne indsamler og organiserer relevant dokumentation fra de enkelte kurser og fra konferencer og seminarer og udvælger fokus for analyse af både forløb og resultater. Dette sker under inddragelse af relevant national og international skriveforskning. Følgeforskerne undersøger erfaringerne med og vurderer den mulige effekt af de initiativer, som kurserne igangsætter med udgangspunkt i Undervisningsministeriets indbydelse til udviklingsarbejdet, og de interventioner, som følgeforskerne iværksætter.

Følgeforskerne vil kunne intervenere med aktiviteter som:

- Arbejde med modeltekster
- Arbejde med genrer og skrivehandlinger
- Fællesskrivning (kursister – kursister, kursister – lærere)
- Responsstrategier (feedback, feed forward, feed up)
- Portfolio
- Udvikling af tekstkompetence og fagspecifik indholdskompetence

For at kunne analysere forløbet og resultaterne vil følgeforskerne:

- Indsamle datamateriale fra konferencer, seminarer og besøg på kurserne

- Modtage dokumenter fra netværkskurserne. Bl.a. de reviderede projektbeskrivelser, undervisningsforløb, evt. læreroplæg til skriveundervisningen, kursisttekster, skriftlig lærerrespons, mv.

Dette materiale vil naturligvis også indgå i den resultatorienterede slutanalyse, der vil komme til at indeholde:

- Korte, afsluttende rapporter fra de deltagende kurser, der redegør for og reflekterer over udviklingsarbejdets forløb på kurset
- Følgeforskernes sammenfatning af de deltagende kursers erfaringer og egne erfaringer med udviklingsprojektet (både forløb og resultater)
- Følgeforskernes perspektivering af udviklingsprojektet under inddragelse af national og international skriveforskning
- Følgeforskernes konklusioner og anbefalinger, herunder anbefalinger angående eventuelle regelændringer

Den afsluttende rapport vil kunne opsummere om de deltagende skolars erfaringer med interventionerne, og disse vil kunne sammenholdes med eksisterende forskning på feltet på en måde, der vil kunne kvalificere den skrivepædagogiske diskussion af, hvordan det fremover vil være hensigtsmæssigt at handle. Den afsluttende rapport vil blive skrevet umiddelbart efter projektets afslutning, og på det tidspunkt vil der ikke eksistere data, der gør det muligt at konkludere på, om betydningen af den sociale arv er mindsket eller om gennemførelsesprocenten og den videre uddannelsesfrekvens er steget.

Rammerne for den faglige facilitering

- Startkonference med diskussion af kursernes projekter. Gensidig responsgivning
- Præsentation af nyere, relevant skriveforskning og idéer til følgeforskernes interventioner på kurserne. Aftaler om projektets forløb
- To seminarer
- Konsulentbistand i forbindelse med følgeforskernes interventioner
- Afslutningskonference, hvor følgeforskerne fremlægger deres foreløbige analyser, evalueringer og fund, og hvor forslag til fremtidigt arbejde på kurserne diskuteres

Produkter

Udviklingsprojektet giver afkast i produkter til de deltagende kurser i form af de skriveundervisningsprojekter og –forløb, der udvikles på kurserne både i forbindelse med kursernes egne initiativer og i forbindelse med følgeforskernes interventioner. Gennem netværket vil kurserne have adgang til produkterne fra de andre deltagende kurser. Produkter, som alle kurserne har adgang til, vil også blive produceret på konferencerne og seminaret.

Det er også muligt, at lærere fra de deltagende kurser vil kunne producere formidlingsartikler om deres deltagelse i og erfaringer med udviklingsprojektet.

Den samlede, forskningsbaserede rapport med analyse af erfaringerne og med anbefalinger vil være tilgængelig og brugbar for hele avu-området. Endvidere vil data fra udviklingsprojektet blive brugt af følgeforskerne i skriveforskningsmiljøet på Institut for Kulturvidenskaber ved SDU.

Tidsplan for udviklingsprojektet "Integration af skriftligt arbejde i uddannelsestiden"

- December 2013: Ansøgningsfrist for deltagelse i udviklingsprojektet
- Januar/februar 2014: Startkonference
- Forår 2014: Interventioner iværksættes. Kommunikation om interventioner mellem følgeforskere og lærerne på de deltagende kurser
- August 2014: Seminar*). Fungerer som slutseminar for kurser, der vælger at stoppe efter 1. semester (efter seminaret indsender disse kurser deres evalueringsrapporter), og som startseminar for nye kurser. (Tilmelder ny kurser sig, vil de også blive besøgt i efteråret 2014- men det kræver yderligere bevilling).
- Efterår 2014: Interventioner iværksættes. Kommunikation om interventioner mellem følgeforskere og lærerne på de deltagende kurser
- Efterår 2014: Følgeforskerne besøger de fem deltagende kurser. Overværer undervisning, interviewer lærere og kursister med henblik på præcisering af aftaler og design
- Januar 2015: Seminar*).
- Marts 2015: Publicering af delrapport og delregnskab (pr. 31. marts)
- Forår 2015: Interventioner iværksættes. Kommunikation om interventioner mellem følgeforskere og lærerne på de deltagende kurser
- Juni 2015: Afslutningskonference. Konferencen afholdes sammen med deltagerne i "Bedre introduktion til og fastholdelse af de svageste kursister" og "Strukturforsøg med samlede uddannelsestilbud på fuld tid".

*Seminarene i august '14 og januar '15 afholdes eventuelt sammen med deltagerne i "Bedre introduktion til og fastholdelse af de svageste kursister" og "Strukturforsøg med samlede uddannelsestilbud på fuld tid".

Bilag 2: Første intervention - dansk

Første intervention, dansk:

Den første intervention er *'The Teaching Learning Cycle'* (herefter TLC)

I det følgende forslag vil vi

- præsentere de formelle rammer for et gennemløb af en intervention med TLC,
- konkretisere klasserumspraksis og aktiviteter i de enkelte faser,
- pege på de udfordringer, der knytter sig til de første gennemførsler af interventionerne.

Formålet med denne skrivedidaktiske tilgang er at udvikle en bevidsthed om teksters formål, indhold og brug/funktion, evaluere eget arbejde og bruge feedback aktivt

De formelle rammer om TLC

Timeforbruget og indholdet i en intervention i form af TLC er – anslået - følgende:

Antal lektioner	Indhold
1	Introduktion – vidensopbygning – genremodellering (<i>implicit – dvs. ved at se, hvordan andre gør</i>)
2	'Joint construction' - Først eksplicit (<i>dvs. ved selv at handle</i>) genremodellering via dekonstruktion af modeltekst/tekster, dernæst fællesskrivning af tekst.
½	Eksplicitering, tavlebrug, notater, mindmap etc. – opsamling.
2	<i>Individuel eller par-skrivning</i> med respons.
1	<i>Publicering</i> (oplæsning, Fronter, ophæng etc.), emne- og genreopsamling.

Indholdssiden uddybes og forklares nærmere i næste afsnit.

I alt vil tidsforbruget i de to første gennemløb være større end ved senere interventioner med TLC. Ved første forløb skal I regne med ca. 6-7 lektioner, afhængig af genre, kursistsammensætning etc. I anden ombæring samme tidsforbrug, men senere færre timer, alt efter fokus og behov. Det er vigtigt at være opmærksom på, at en TLC intervention ikke blot er en teknisk øvelse udi fagets skriftlighed, men jo også dækker et emne/områdes pensum og dermed også indholdssiden. De skriftlige produkter og fagets indholdsdimension er gensidigt afhængige i TLC.

Konkretisering af aktiviteterne i de enkelte faser

I den følgende eksemplificering af et forløb, har vi valgt *læserbrevet* som genre.

Punkt 1: Vidensopbygning og genremodellering:

Formålet er at afdække læserbrevets formål og den kontekst, hvori det (oftest) bruges, for at udvikle en viden om og forståelse for læserbrevets kulturelle og faglige kontekst – en viden om emnet. Der lægges vægt på spørgsmålet om et læserbrevs form, dets indhold og dets sociale brug.

Det gøres implicit igennem læsning af to gode (eksemplariske?), men forskellige læserbreve. Læserbrevene læses evt. højt i fællesskab.

Derefter en spørgerunde:

Hvad spørgsmålet adresserer	Konkret spørgsmål
Indhold	Hvad handler læserbrevene om?
Social brug	Hvad bruges de til? Hvem henvender de sig til?
Form	Hvordan henvender de sig? Hvilke virkemidler anvender skribenten?
Uddybende spørgsmål	Hvor findes læserbrevene henne? Kender I til andre medier, hvor der findes lignende breve? (facebook, andre sociale medier)

Læreren noterer kursisternes input på tavlen. En eller flere kursister skriver tavler af med henblik på at uploade den på en digital platform (eller læreren anvender whiteboard).

Gennem denne aktivitet inddrages kursisternes forhåndsviden – og den udbygges.

Efter denne implicite 'gennemgang' af læserbrevene, analyseres enten de samme eller et nyt læserbrev eksplicit.

Punkt 2: Joint Construction:

Dekonstruktion:

Kursisterne og lærerne dekonstruerer sammen de eksemplariske læserbreve. Dvs., at de diskuterer dets form, indhold og sociale funktion med henblik på at opstille kriterier for, hvordan et godt læserbrev ser ud.

Det er vigtigt med et særligt fokus på opbygning, sprogvalg, formål, henvendelsesformer etc. Læreren styrer diskussionen, samler op (skriftligt) og sørger for at kursister noterer sammenfatninger/konklusioner etc. Listen over kriterier uploades på klassens digitale platform.

De australsk-amerikanske forskere Cope & Kalantzis rapporterer fra en undervisningstime: *'This lesson began with the teacher revising the concept of social context – that is, when people write, they do so with a particular purpose and audience in mind and this influence the structure of the language used.(...) Using an annotated copy of the text, she pointed out the generic structure...'*

Man kan anvende et af læserbrevene fra punkt 1 som prøvetekst, eller et nyt læserbrev: Lever det op til de fælles vedtagne kriterier?

Arbejdet med denne del af TLC skal etablere en forståelse for genrens funktion ved en eksplicit dekonstruktion af genrens struktur og komposition. Kursisterne bliver i denne del af TLC 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, men selvfølgelig også viden om det emne der arbejdes med i forbindelse med genren. Det faglige emne vil som udgangspunkt altid være bundet til den genre, der arbejdes med, så indhold og formidling af indholdet følges ad.

Punkt 2 adskiller sig altså fra punkt 1 ved, at lærerne og kursisterne ikke bare diskuterer to læserbreve. De gør noget med dem.

Resultatet – som dokumenteres skriftligt og uploades på klassens digitale platform – er følgende:

En oversigt over de underafsnit, læserbrevet kan være bygget op af En refleksion over underafsnittenes formål i teksten, deres opbygning og de anvendte virkemidler (Vi kalder også underafsnittene for 'skrivehandlinger' – jf. øvelsen på startkonferencen)
En liste over kriterier for et godt læserbrev

Fællesskrivning:

Uden tvivl den mest udfordrende del af TLC. Både for læreren og kursisterne. Læreren og kursister udarbejder i fællesskab et læserbrev relateret til et pågældende emne. Kursisterne byder ind med formuleringer og forslag til teksten, og læreren skriver ned (på whiteboard, fællesdokument i Fronter eller andet). Nogle lærere foretrækker at bruge kursister som 'skribenter', dvs. at en eller flere kursister agerer skribent for klassen.

Inden denne fællesskrivning startes, er det en god ide med fx hurtigskrivning på emnet, så alle kursister har 'noget på papiret' at byde ind med. Skrivningen kan også forme sig som en stafet, hvor ordet gives videre i en bestemt rækkefølge. Det er vigtigt at være opmærksom på, at læreren har ansvaret i denne fase. Læreren stiller spørgsmål, kommer med forslag og genformulerer om

nødvendigt, vender tilbage til tekstkarakteristika ift. genren, osv. Overførsel fra tale til skrift er centralt, og lærerens opgave er at pege på forskelle på mundtlig og skriftlig fremstilling; også en påpegnings af, at skrivning er en proces, er vigtigt. Det er her oplagt at tale med kursisterne om, at gode tekster aldrig er skrevet direkte ned. De er altid skrevet i faser, og der foregår altid omskrivning.

Succesraten for fællesskrivningen forøges, hvis kursisterne har noter om genren og indhold/emne liggende foran sig, og har et kort resume over struktur og sprogvvalg i læserbrevs-genren.

Fællesskrivningstiden bør ikke overstige 40-50 min.

Punkt 3: Eksplicitering

Under dette punkt diskuterer læreren og kursisterne aktiviteterne under de to første punkter og diskuterer, hvordan de skriftlige sammenfatninger kan anvendes i forbindelse med aktiviteten under punkt 4.

Punkt 4: Individuel eller par-skrivning:

I denne del af TLC arbejder kursisterne selvstændigt med et læserbrev. Dette kan foregå enten individuelt, eller i grupper af to kursister. Selv om kursisterne skal udarbejde en tekst hver, foregår arbejdet fortrinsvis på uddannelsesstedet under supervision af faglæreren. Faglæreren fungerer som coach, der kan hjælpe kursisten undervejs i skriveprocessen. Læreren skal have særlig opmærksomhed på kursistens intenderede tekst i forhold til den foreliggende tekst – hvad og hvordan vil kursisten 'sige noget' med læserbrevet og hvordan fremtræder teksten i forhold til dette?

Under den individuelle tekstproduktion, skal kursister bruge deres (nye) viden om emnet og læserbrevs-genren. Hvis I vælger at arbejde med et nyt emne, skal der forudgående være en stilladsering og vidensopbygning om det nye emne (I skal læse og diskutere nogle tekster, der handler om det emne, kursisterne skal skrive om). Det er også vigtigt igen kort at diskutere de kriterier for et godt læserbrev, som klassen har udarbejdet under punkt 2. Hvis der er tid til det, er det en nyttig stilladsering at lade kursister selvkritisk evaluere deres opgave sammen med andre kursister (de selv vælger), ved at bede dem om at eksplicitere hvad formålet, komposition/form og sprogvvalg med deres læserbrev var, og om målet er nået.

For at den efterfølgende evaluering af kursisternes tekst kan være så formativ som mulig, angives der forinden to fokuspunkter for evalueringen (det kan være komposition – herunder brug af skrivehandlinger, sprogvvalg, henvendelsesressourcer, syntaks etc.).

Generelt kan man give respons på følgende niveauer:

- Er formålet med teksten klart?
- Er det klart, hvem tekstens modtager er?

- Er teksten stramt komponeret og opbygget med relevante skrivehandlinger?
- Er tekstens (fag)sprog tilpasset skrivesituationen og modtageren?
- Er sætningsdannelsen og sætningskoblingen i orden?
- Er retskrivning, tegnsætning og lay-out i orden?

Under punkt 4 producerer kursisterne individuelt eller i par en tekst. Det foregår på skolen og med læreren som coach. Læreren giver efterfølgende fokuseret formativ respons, fx vha. kommentarfunktionen i word.

Punkt 5: Publicering:

Den færdige tekst skal offentliggøres. Intet er så demotiverende som at skrive 'uden et formål'. Publicering betyder ikke en tidskrævende efterbearbejdning, men fx oplæsning af læserbrevet, fælles læsning i grupper af medkursisternes læserbrev, ophæng på tavle, individuel men 'åben' mappe i fx Fronter. Publiceringsstrategien skal aftales i forvejen med kursisterne.

Mange kursister vil reagere med modstand på 'publicering', hvorfor det er nødvendigt at afklare publiceringsstrategier inden skrivningen. Ikke alle kursisttekster behøver at blive læst op – og ikke alle dele af tekster behøver at offentliggøres. Dog er det vigtigt at gøre kursisterne opmærksom på, at faglig skrivning ikke er 'privat'. Visse genrer og emner adresserer mere personlige problemstillinger, men det er ikke ensbetydende med, at disse bliver private. Andre problemområder som dysleksi eller ikke fagligt udviklet skriftsprog må I forholde jeg pædagogisk til ift. publicering– I har jo erfaringen.

Som opsamling på forløbet kan der foretages sammenligninger af beslægtede genrer (kronik, kommentar, chat etc.) og det særlige sprogvalg, læserhenvendelse etc.

Også en afsluttende diskussion af emnet er oplagt.

Under punkt 5 publiceres kursistteksterne

Punkt 6: Opsummering og en afsluttende bemærkning

1. Start med en eller to modeltekster – gerne eksemplariske.
(Variation – en god og en mislykket tekst)
2. Inddel teksten i afsnit, der markerer genrens skrivehandlinger
3. Klip en modeltekst i stykker i afsnit – lad kursisterne rekonstruere teksten korrekt – diskuter/forklar.

(Variation: Kursisterne skal gruppevis finde en god modeltekst – klippes i stykker – andre grupper sammensætter)

4. Forsyn holdet med væsentlige begreber, når I taler om teksten – skrives på tavlen.
5. Opbyg viden i fællesskab (datakort, noter, mindmap, resumeer etc.)
6. Konstruer en ny tekst – læreren skriver og modellerer sprog.

(Variation: En eller flere kursister fungerer som skribenter)

7. Blankpolér teksten – ekspliciter, hvordan ekstra-information, metasprog etc. kan udvælges og placeres.
8. Kursisterne skriver deres tekst under vejledning. Opmærksomhed på forskellen på intenderet og faktisk tekst.
9. Publiceringsstrategi – højtlesning, del og læs (anonymiseret), alle læser én god sætning/afsnit/pointe op etc.

Helt overordnet må I spørge jer selv om, om formålet er at reproducere genrer - eller at forstå og kontrollere det førnævnte i forhold til genrer. Vores vurdering er, at mange kursisters faglige forudsætninger er så heterogene, at det at kunne reproducere en genre, faktisk er en sejr i sig selv.

Punkt 7: Et skema til lærerne

Spørgsmål
Hvilke læserbreve gennemgik og dekonstruerede i sammen med eleverne? Vedlæg teksterne
Vedlæg de 'tavler', der kom ud af aktiviteterne under punkt 1 og 2 (Implicit og eksplicit gennemgang af teksterne og liste over kriterier for gode læserbreve) Vedlæg gerne fotografi og også den fil, kursisterne uploader
Hvis I udarbejder en skriftlig instruktion til kursisterne, inden de skriver (punkt 4), må I gerne vedlægge den Vedlæg de tekster/læserbreve, kursisterne skriver – med jeres respons (evt. i udvalg)
Beskriv kort jeres valg af publicering
Skriv en ultrakort kommentar til forløbet

Bilag 3: Første intervention - engelsk

Forslag til intervention – engelsk.

Første intervention, engelsk:

Den første intervention er *'The Teaching Learning Cycle'* (herefter TLC)

I det følgende forslag vil vi

- præsentere de formelle rammer for et gennemløb af en intervention med TLC,
- konkretisere klasserumspraksis og aktiviteter i de enkelte faser,
- pege på de udfordringer, der knytter sig til de første gennemførsler af interventionerne.

Formålet med denne skrivedidaktiske tilgang er at udvikle en bevidsthed om teksters formål, indhold og brug/funktion, udvikle evnen til at evaluere eget arbejde og bruge feedback aktivt.

De formelle rammer om TLC

Timeforbruget og indholdet i en intervention i form af TLC er – anslået - følgende:

Antal lektioner	Indhold
1	Introduktion – vidensopbygning – genremodellering (<i>implicit – dvs. ved at se, hvordan andre gør</i>)
2	'Joint construction' - Først eksplicit (<i>dvs. ved selv at handle</i>) genremodellering via dekonstruktion af modeltekst/tekster, dernæst fællesskrivning af tekst.
½	Eksplicitering, tavlebrug, notater, mindmap etc. – opsamling.
2	<i>Individuel eller par-skrivning</i> med respons.
1	<i>Publicering</i> (oplæsning, Fronter, ophæng etc.), emne- og genreopsamling.

Indholdssiden uddybes og forklares nærmere i næste afsnit.

I alt vil tidsforbruget i de to første gennemløb være større end ved senere interventioner med TLC. Ved første forløb skal I regne med ca. 5-6 lektioner, afhængig af genre, kursistsammensætning etc. I anden ombæring samme tidsforbrug, men senere færre timer, alt efter fokus og behov. Det er

vigtigt at være opmærksom på, at en TLC intervention ikke blot er en teknisk øvelse udi fagets skriftlighed, men jo også dækker et emne/områdes pensum og dermed også indholdssiden. De skriftlige produkter og fagets indholdsdimension er gensidigt afhængige i TLC.

Konkretisering af aktiviteterne i de enkelte faser

I den følgende eksemplificering af et forløb, har vi valgt *et referat*⁶ som genre.

Punkt 1: Vidensopbygning og genremodellering:

Formålet er at afdække referatets formål og den kontekst, hvori det (oftest) bruges, for at udvikle en viden om og forståelse for referatets kulturelle og faglige kontekst – en viden om emnet. Der lægges vægt på spørgsmålet om et referats form, dets indhold og dets sociale brug.

Det gøres implicit igennem læsning af to gode (eksemplariske?), men forskellige referater (af samme eller forskellige film/bøger). Referaterne læses evt. højt i fællesskab.

Derefter en spørgerunde:

Hvad spørgsmålet adresserer	Konkret spørgsmål
Indhold	Hvad handler referaterne om?
Social brug	Hvad bruges de til? Hvem henvender de sig til?
Form	Hvordan henvender de sig? Hvilke virkemidler anvender skribenten? Hvilke sproglige karakteristika?
Uddybende spørgsmål	Hvor findes referater henne? Kender I til andre medier, hvor der findes lignende referater? (foreninger, blade, facebook, andre sociale medier)

Læreren noterer kursisternes input på tavlen. En eller flere kursister skriver tavler af med henblik på at uploade den på en digital platform (eller læreren anvender whiteboard).

Gennem denne aktivitet inddrages kursisternes forhåndsviden – og den udbygges.

Efter denne implicite 'gennemgang' af referaters formål og funktion, analyseres enten de samme eller et nyt referat eksplicit.

⁶ Enhver anden engelskfaglig genre kan erstatte denne – et kort brev, en billedtekst til et maleri etc. Eksemplet tjener blot som en illustration af interventionen.

Punkt 2: Joint Construction:

Dekonstruktion:

Kursisterne og lærerne dekonstruerer sammen de eksemplariske referater. Dvs., at de diskuterer dets form, indhold og sociale funktion med henblik på at opstille kriterier for, hvordan et godt og velformuleret referat ser ud.

Det er vigtigt med et særligt fokus på opbygning, sprogvvalg, grammatik, ortografi, formål, henvendelsesformer etc. Læreren styrer diskussionen, samler op (skriftligt) og sørger for at kursister noterer sammenfatninger/konklusioner etc. Listen over kriterier uploades på klassens digitale platform.

De australsk-amerikanske forskere Cope & Kalantzis rapporterer fra en undervisningstime: *'This lesson began with the teacher revising the concept of social context – that is, when people write, they do so with a particular purpose and audience in mind and this influence the structure of the language used.(...) Using an annotated copy of the text, she pointed out the generic structure...'*

Man kan anvende et af referaterne fra punkt 1 som prøvetekst, eller bruge et nyt referat: Lever det op til de fælles vedtagne kriterier?

Arbejdet med denne del af TLC skal etablere en forståelse for referatgenrens funktion ved en eksplicit dekonstruktion af referatets struktur og komposition. Kursisterne bliver i denne del af TLC især opmærksom på og de sproglige markører særegent for denne genre. Denne fase skal fortrinsvis udvikle en viden om og forståelse for referatets kulturelle og faglige kontekst, men selvfølgelig også viden om det emne der arbejdes med i forbindelse med genren. Det faglige emne vil som udgangspunkt altid være bundet til (mindst) én genre der arbejdes med, så indhold og formidling af indholdet følges ad. Referatet skal således indgå som del af det faglige emne der arbejdes med.

Punkt 2 adskiller sig altså fra punkt 1 ved, at lærerne og kursisterne ikke bare diskuterer to referater. De gør noget med dem.

Resultatet – som dokumenteres skriftligt og uploades på klassens digitale platform – er følgende:

En oversigt over de afsnit, referatet kan være bygget op af En refleksion over afsnittenes formål i teksten, deres opbygning og de anvendte virkemidler og ortografi. (Vi kalder også underafsnittene for 'skrivehandlinger' – jf. øvelsen på startkonferencen)

En liste over kriterier for et godt referat.
--

Fællesskrivning:

Uden tvivl den mest udfordrende del af TLC. Både for læreren og kursisterne. Læreren og kursister udarbejder i fællesskab et læserbrev relateret til et pågældende emne. Kursisterne byder ind med

formuleringer og forslag til teksten, og læreren skriver ned (på whiteboard, fællesdokument i Fronter eller andet). Nogle lærere foretrækker at bruge kursister som 'skribenter', dvs. at en eller flere kursister agerer skribent for klassen.

Inden denne fællesskrivning startes, er det en god ide med fx hurtigskrivning på emnet, så alle kursister har 'noget på papiret' at byde ind med. Skrivningen kan også forme sig som en stafet, hvor ordet gives videre i en bestemt rækkefølge. Det er vigtigt at være opmærksom på, at læreren har ansvaret i denne fase. Læreren stiller spørgsmål, kommer med forslag og genformulerer om nødvendigt, vender tilbage til tekstkarakteristika ift. genren, osv. Overførsel fra tale til skrift er centralt, og lærerens opgave er at pege på forskelle på mundtlig og skriftlig fremstilling; også en påpegnings af, at skrivning er en proces, er vigtigt. Det er her oplagt at tale med kursisterne om, at gode tekster aldrig er skrevet direkte ned. De er altid skrevet i faser, og der foregår altid omskrivning.

Succesraten for fællesskrivningen forøges, hvis kursisterne har noter om genren og indhold/emne liggende foran sig, og har en kort oversigt over genrekarakteristika og særlige sproglige udfordringer liggende foran sig.

Fællesskrivningstiden bør ikke overstige 40-50 min.

Punkt 3: Eksplicitering

Under dette punkt diskuterer læreren og kursisterne aktiviteterne under de to første punkter og diskuterer, hvordan de skriftlige sammenfatninger kan anvendes i forbindelse med aktiviteten under punkt 4.

Punkt 4: Individuel eller par-skrivning:

I denne del af TLC arbejder kursisterne selvstændigt med et referat. Dette kan foregå enten individuelt, eller i grupper af to kursister. Selv om kursisterne skal udarbejde en tekst hver, foregår arbejdet fortrinsvis på uddannelsesstedet under supervision af faglæreren. Faglæreren fungerer som coach, der kan hjælpe kursisten undervejs i skriveprocessen. Læreren skal have særlig opmærksomhed på kursistens intenderede tekst i forhold til den foreliggende tekst – hvad og hvordan vil kursisten 'sige noget' med referatet, hvilke særlige udfordringer med ortografi og hvordan fremtræder teksten i forhold til kursistens intention?

Under den individuelle tekstproduktion, skal kursister bruge deres (nye) viden om emnet og referatet. Hvis I vælger at arbejde med et nyt emne, skal der forudgående være en stilladsering og vidensopbygning om det nye emne (I skal læse og diskutere nogle tekster, der handler om det emne, kursisterne skal skrive om). Det er også vigtigt igen kort at diskutere kriterier for et godt referat, som klassen har udarbejdet under punkt 2. Hvis der er tid til det, er det en nyttig stilladsering at lade kursister selvkritisk evaluere deres opgave sammen med andre kursister (de selv vælger), ved at

bede dem om at ekspliciterer, hvad formålet med referatet var i forhold til komposition, sprogvvalg og formidling.

For at den efterfølgende evaluering af kursisternes tekst kan være så formativ som mulig, angives der forinden to fokuspunkter for evalueringen (det kan være komposition – herunder brug af skrivehandlinger, sprogvvalg, henvendelsesressourcer, grammatik, ortografi etc.).

Generelt kan man give respons på følgende niveauer:

- Er formålet med teksten klart?
- Er det klart, hvem tekstens modtager er?
- Er teksten stramt komponeret og opbygget med relevante skrivehandlinger?
- Er tekstens (fag)sprog tilpasset skrivesituationen og modtageren?
- Er sætningsdannelsen og sætningskoblingen i orden?
- Er retskrivning, tegnsætning og lay-out i orden?

Under punkt 4 producerer kursisterne individuelt eller i par en tekst. Det foregår på skolen og med læreren som coach. Læreren giver efterfølgende fokuseret formativ respons, fx vha. kommentarfunktionen i word (fx).

Punkt 5: Publicering:

Den færdige tekst skal offentliggøres. Intet er så demotiverende som at skrive 'uden et formål'. Publicering betyder ikke en tidskrævende efterbearbejdning, men fx oplæsning af referatet, fælles læsning i grupper af medkursisternes referater, ophæng på tavle, individuel men 'åben' mappe i fx Fronter. Publiceringsstrategien skal aftales i forvejen med kursisterne.

Mange kursister vil reagere med modstand på 'publicering', hvorfor det er nødvendigt at afklare publiceringsstrategier inden skrivningen. Ikke alle kursisttekster behøver at blive læst op – og ikke alle dele af tekster behøver at offentliggøres. Dog er det vigtigt at gøre kursisterne opmærksom på, at faglig skrivning ikke er 'privat'. Visse genrer og emner adresserer mere personlige problemstillinger, men det er ikke ensbetydende med, at disse bliver private. Andre problemområder som dysleksi eller ikke fagligt udviklet skriftsprog må I forholde jeg pædagogisk til ift. publicering– I har jo erfaringen.

Som opsamling på forløbet kan der foretages sammenligninger af beslægtede genrer (resumeer, anmeldelser mm.) og det særlige sprogvvalg, læserhenvendelse etc. i forhold til referatet.

Også en afsluttende diskussion af emnet er oplagt.

Under punkt 5 publiceres kursistteksterne

Punkt 6: Opsummering og en afsluttende bemærkning

1. Start med en eller to modeltekster – gerne eksemplariske.
(Variation – en god og en mislykket tekst)
2. Inddel teksten i afsnit, der markerer genrens skrivehandlinger
3. Klip en modeltekst i stykker i afsnit – lad kursisterne rekonstruere teksten korrekt – diskuter/forklar.
(Variation: Kursisterne skal gruppevis finde en god modeltekst – klippes i stykker – andre grupper sammensætter)
4. Forsyn holdet med væsentlige begreber, når I taler om teksten – skrives på tavlen.
5. Opbyg viden i fællesskab (datakort, noter, mindmap, resumeer etc.)
6. Konstruer en ny tekst – læreren skriver og modellerer sprog.
(Variation: En eller flere kursister fungerer som skribenter)
7. Blankpolér teksten – ekspliciter, hvordan ekstra-information, engelsksproglige udtryk, grammatik etc. kan udvælges og placeres.
8. Kursisterne skriver deres tekst under vejledning. Opmærksomhed på forskellen på intenderet og faktisk tekst.
9. Publiceringsstrategi – højtlesning, del og læs (anonymiseret), alle læser én god sætning/afsnit/pointe op etc.

Helt overordnet må I spørge jer selv om, om formålet er at reproducere genrer - eller at forstå og kontrollere det førnævnte i forhold til genrer. Vores vurdering er, at mange kursisters faglige forudsætninger er så heterogene, at det at kunne reproducere en genre, faktisk er en sejr i sig selv.

Punkt 7: Et skema til lærerne

Spørgsmål
Hvilke referater gennemgik og dekonstruerede i sammen med eleverne? Vedlæg teksterne
Vedlæg de 'tavler', der kom ud af aktiviteterne under punkt 1 og 2 (Implicit og eksplicit gennemgang af teksterne og liste over kriterier for gode referater)

Hvis I udarbejder en skriftlig instruktion til kursisterne, inden de skriver (punkt 4), må I gerne vedlægge den

Vedlæg de tekster/referater, kursisterne skriver – med jeres respons (evt. i udvalg)

Beskriv kort jeres valg af publicering

Skriv en ultrakort kommentar til forløbet

Bilag 4: Første intervention - matematik

Første intervention, matematik:

Den første intervention baserer sig på 'The Teaching Learning Cycle' (herefter TLC), men med et særligt fokus på verbaliseringen af det matematiske symbolsprog.

I det følgende forslag vil vi

- præsentere de formelle rammer for et gennemløb af en intervention med TLC,
- konkretisere klasserumspraksis og aktiviteter i de enkelte faser,
- pege på de udfordringer, der knytter sig til de første gennemførsler af interventionerne.

Formålet med denne skrivedidaktiske tilgang er at udvikle en bevidsthed om det sprogliges formål, indhold og brug/funktion, at lære kursister at evaluere eget arbejde og bruge feedback aktivt.

'TLC' har genrebegrebet som et centralt omdrejningspunkt. I faget matematik synes genrebegrebet ikke at være produktivt qua de mere genkommende og afgrænsede matematiske opdrag, hvorfor vi foreslår at erstatte genrebegrebet med 'aktivitetsformer' i stedet for (se nederst for en beskrivelse af syv aktivitetsformer).

De formelle rammer om TLC

Timeforbruget og indholdet i en intervention i form af TLC er – anslået - følgende:

Antal lektioner	Indhold
1	<i>Introduktion – vidensopbygning – aktivitetsmodellering (implicit – dvs. ved at se, hvordan andre gør)</i>
2	<i>'Joint construction' - Først eksplicit (dvs. ved selv at handle) aktivitetsmodellering via dekonstruktion af modelopgaver/opgavebesvarelser. Dernæst fællesskrivning af tekst.</i>
½	<i>Eksplitering - tavlebrug, notater, mindmap etc. – opsamling.</i>
2	<i>Individuel eller par-skrivning med respons.</i>
1	<i>Publicering (oplæsning, Fronter, ophæng etc.), emne- og genreopsamling.</i>

Indholdssiden uddybes og forklares nærmere i næste afsnit.

I alt vil tidsforbruget i de to første gennemløb være større end ved senere interventioner med TLC. Ved første forløb skal I regne med ca. 5-6 lektioner, afhængig af aktivitet, kursistsammensætning etc. I anden ombæring samme tidsforbrug, men senere færre timer, alt efter fokus og behov. I forhold til tidsforbruget er det vigtigt at være opmærksom på at alle TLC forløb er knyttet til et indhold også, således at det anslåede timeforbrug også dækker over gennemgang af dette emne/område ift. pensum.

Konkretisering af aktiviteterne i de enkelte faser

I den følgende eksemplificering af et forløb, har vi valgt *procentregning/forståelse af procentbegrebet* som fagligt mål. I denne TLC fokuseres der på evnen til at verbalisere, dvs. fortrinsvis skrive om og forklare procentregning, udover et symbol-semiotisk beskrivelsesniveau.

Punkt 1: Vidensopbygning, aktivitetsformer og verbalisering:

Formålet er at afdække procentregningens faglige formål og den kontekst, hvori det (oftest) bruges, også udenfor faget, for at udvikle en viden om og forståelse for procentregningens sociale/økonomiske og faglige kontekst. Dette gøres implicit igennem læsning af flere faglige opgaver (eksemplariske?) og evt. tilgængelige lån-manualer fra banken (med angivelse af renter, omkostninger etc. i procent). Opgaver og tekster læses og kommenteres i fællesskab.

Derefter en spørgerunde:

Hvad spørgsmålet adresserer	Konkret spørgsmål
Indhold	Hvad handler opgaver/lånemanualer om?
Social brug	Hvad bruges procentregning til (i og udenfor faget)? Hvilke henvendelsesformer (aktiv, passiv, sproglig kontekst etc.)?
Form	Hvordan henvender de sig (struktur, opbygning)? Hvilke virkemidler (semiotiske ressourcer) anvendes der?
Uddybende spørgsmål	Hvor findes procentregning henne? Kender kursisterne til andre områder, hvor procentregning er nødvendig?

Læreren noterer kursisternes input på tavlen. En eller flere kursister skriver tavler af med henblik på at uploade den på en digital platform (eller læreren anvender whiteboard).

Gennem denne aktivitet inddrages kursisternes forhåndsviden – og den udbygges; et fagligt emne kontekstualiseres – også udenfor faget.

Efter denne implicite 'gennemgang' af procentregning, analyseres enten de samme eller nye opgaver/dokumenter eksplicit.

Punkt 2: Joint construction

I denne del af TLC, ekspliciteres opgavers og opgaveregningens formål, struktur/opbygning og indhold igennem en analyse af eksemplariske opgaver og opgavebesvarelser – hvilke aktivitetstyper modsvarer hvilke opgavetyper? Hvilke aktivitetstyper bruges i opgaver og opgavebesvarelser?

Det er vigtigt med et særligt fokus på opbygning, sprogvalg og formål med opgaven. Læreren styrer diskussionen, samler op (skriftligt) og sørger for at kursister noterer sammenfatninger/konklusioner etc.

Konkret kunne ekspliciteringen tage udgangspunkt i et uddrag af en ny (eller tidligere brugt) opgave og opgavebesvarelse, hvor det først undersøges, om opgaven/besvarelsen lever op til de fælles vedtagne kriterier, og hvordan denne lever op til kravene, og dernæst arbejdes med en verbalisering af opgaven: Hvordan kan opgaven besvares alene ved ordforklaringer?

Arbejdet med denne del af TLC skal etablere en forståelse for de valgte aktivitetsformers funktion ved en eksplicit dekonstruktion af aktivitetsformens struktur og semiotiske/symbolske valg. Ved en verbalisering af matematisk symbolsprog, bliver opgaveforståelse og matematisk fremgangsmåde synlig, og den matematiske forståelse hævet til et sprogligt metaplan.

Kursisterne bliver i denne del af TLC opmærksomme på dels strukturelle og dels sproglige markører, særegent for denne/disse aktivitetsform(er). Denne fase skal fortrinsvis udvikle en viden om og forståelse for aktivitetsformens faglige kontekst, men selvfølgelig også viden om det emne der arbejdes med i forbindelse med aktivitetsformerne. Det faglige emne vil som udgangspunkt altid være bundet til en række aktivitetsformer der arbejdes med, så indhold og formidling af indholdet følges ad.

Punkt 2 adskiller sig altså fra punkt 1 ved, at lærerne og kursisterne ikke bare diskuterer procentregning og den anvendelse, men 'gør noget' med opgaver/opgavebesvarelser.

Resultatet – som dokumenteres skriftligt og uploades på klassens digitale platform – er følgende:

En oversigt over matematiske formler/udregninger og mulige formuleringer for opgaven. En refleksion over verbaliseringens formål i opgave/opgavebesvarelse, opbygningen og de anvendte virkemidler (matematiske og verbale) (De forskellige dele af opgaver kan bestå af forskellige 'aktivitetsformer')
En liste over kriterier for en god opgavebesvarelse

Fællesskrivning:

Uden tvivl den mest udfordrende del af TLC, både for læreren og kursisterne. Læreren og kursister udarbejder i fællesskab en opgavebesvarelse (eller opgaveformulering) i forbindelse med

procentregning og i en aftalt aktivitetstype(r). Kursisterne byder ind med formuleringer og forslag til især den verbalsproglige del af opgaven, og læreren skriver ned (på whiteboard, fællesdokument i Fronter eller andet). Nogle lærere foretrækker at bruge kursister som 'skribenter', dvs. at en eller flere kursister agerer skribent for klassen.

Inden denne fællesskrivning af opgaven, er det en god ide med fx hurtigskrivning på sætninger der kan indgå i opgaven, så alle kursister har 'noget på papiret' at byde ind med. Skrivningen kan også forme sig som en stafet, hvor ordet gives videre i en bestemt rækkefølge. Det er vigtigt at være opmærksom på at læreren har ansvaret i denne fase. Læreren stiller spørgsmål, kommer med forslag og genformulerer om nødvendigt, vender tilbage til sprogkarakteristika ift. aktivitetsformen osv. Overførsel fra tale til skrift er centralt, og lærerens opgave er at pege på forskelle på mundtlig og skriftlig fremstilling; også en påpejning af, at verbaliseringen af abstrakt matematisk sprog er en proces, er vigtigt.

Succesraten for fællesskrivningen forøges, hvis kursisterne har noter om aktivitetsformen og det matematiske emne liggende foran sig, og har et kort resume over struktur og sprogvalg i forhold til aktivitetstypen.

Fællesskrivningstiden bør ikke overstige 30-40 min.

Punkt 3: Eksplicitering

Under dette punkt diskuterer læreren og kursisterne aktiviteterne under de to første punkter og diskuterer, hvordan de skriftlige sammenfatninger kan anvendes i forbindelse med aktiviteten under punkt 4.

Punkt 4: Individuel eller par-skrivning:

I denne del af TLC arbejder kursisterne selvstændigt med en opgavebesvarelse. Dette kan foregå enten individuelt, eller i grupper af to kursister. Selv om kursisterne skal udarbejde en opgavebesvarelse hver, foregår arbejdet fortrinsvis på uddannelsesstedet under supervision af faglæreren. Faglæreren fungerer som coach, der kan hjælpe kursisten undervejs i skriveprocessen. Læreren skal have særlig opmærksomhed på kursistens intenderede verbalisering ('hvad ville du gerne sige med denne formulering?') i forhold til den foreliggende tekst ('her står...') – hvad og hvordan vil kursisten 'sige noget' med verbaliseringen af aktivitetstypen, og hvordan fremtræder verbaliseringen i forhold til dette?

Ekspliciter krav og forventninger til opgavebesvarelsen, også mht. omfang. Ekspliciter også, at verbaliseringen af matematisk abstrakt sprog er i centrum og at processen med at omformulere er en udfordring. Denne udfordring kan med fordel imødekommes af medkursister, der læser og giver feedback på tekstproduktionen, Hvis I vælger at arbejde med et nyt emne, skal der forudgående være en stilladsering og vidensopbygning om det nye emne (I skal læse og diskutere nogle opgaver,

der handler om det matematiske emne, kursisterne skal skrive om). Det er også vigtigt igen kort at diskutere de kriterier for en veludført opgave. Hvis der er tid til det, er det en nyttig stilladsering at lade kursister selvkritisk evaluere deres opgave sammen med andre kursister (de selv vælger), ved at bede dem om at ekspliciterer, hvilket formål strukturen og verbaliseringen har.

For at den efterfølgende evaluering af kursisters besvarelser kan være så formativ som mulig, angives der forinden den individuelle skrivning to fokuspunkter for evalueringen (fx forståeligheden af formuleringerne (sprog), den verbaliserede forståelse af procentregning (omskrivning/indhold), struktur mm.)

Generelt kan man give respons på følgende niveauer:

- Er formålet med opgavebesvarelsen klart?
- Er formuleringerne forståelige i en matematisk kontekst?
- Er besvarelsen struktureret fornuftigt og opbygget med relevante aktivitetsformer?
- Er opgavens (fag)sprog tilpasset skrivesituationen og modtageren?
- Er retskrivning, lay-out, brug af evt. symbolsprog i orden?

Under punkt 4 producerer kursisterne individuelt eller i par en opgavebesvarelse. Det foregår på institutionen og med læreren som coach. Læreren giver efterfølgende fokuseret formativ respons, fx vha. kommentarfunktionen i word.

Punkt 5: Publicering:

De færdige opgavebesvarelser skal offentliggøres. Intet er så demotiverende som at arbejde fagligt 'uden et formål'. Publicering betyder ikke en tidskrævende efterbearbejdning, men fx oplæsning af opgaveformuleringer/besvarelser/beskrivelser, fælles læsning i grupper af medkursisters opgavebesvarelser, ophæng på tavle, individuel men 'åben' mappe i fx Fronter. Publiceringsstrategien skal aftales i forvejen med kursisterne.

Mange kursister vil reagere med modstand på 'publicering', hvorfor det er nødvendigt at afklare publiceringsstrategier inden skrivningen. Ikke alle opgaver behøver at blive læst op – og ikke alle dele af besvarelserne behøver at offentliggøres. Dog er det vigtigt at gøre kursisterne opmærksom på, at fagligt arbejde ikke er 'privat', og at medkursisters feedback kan kvalificere besvarelsen. Andre genkommende problemområder som dysleksi eller et fagligt ikke udviklet skriftsprog må I forholde jeg pædagogisk til ift. publicering– I har jo erfaringen.

Under punkt 5 publiceres kursistteksterne

Punkt 6: Opsummering og en afsluttende bemærkning

1. Start med en eller to modelopgaver – gerne eksemplariske.
(Variation – en god og en mislykket opgave)
2. Inddel opgaven i små-afsnit, der markerer aktivitetsformens skrivehandlinger
3. Klip en modelopgave i stykker i afsnit – lad kursisterne rekonstruere opgaven korrekt – diskuter/forklar.
(Variation: Kursisterne skal gruppevis finde en god modelopgave – klippes i stykker – andre grupper sammensætter)
4. Forsyn holdet med væsentlige begreber/fagsprog, når I taler om opgaven – skrives på tavlen.
5. Opbyg viden i fællesskab (datakort, noter, mindmap, resumeer etc.)
6. Konstruer en ny opgavebesvarelse – læreren skriver og modellerer sprog.
(Variation: En eller flere kursister fungerer som skribenter)
7. Blankpolér teksten – ekspliciter, hvordan ekstra-information, metasprog etc. kan udvælges og placeres.
8. Kursisterne arbejder med deres egen opgave under vejledning. Opmærksomhed på forskellen på intenderet og faktisk tekst.
9. Publiceringsstrategi – højtlesning, del og læs (anonymiseret), alle læser én god sætning/afsnit/tematisering op etc.

Helt overordnet må I spørge jer selv om, om formålet er at reproducere aktivitetsformer - eller at forstå og kontrollere matematiske aktivitetsformer? Vores vurdering er, at mange kursisters faglige forudsætninger er så heterogene, at det at kunne reproducere en aktivitetsform, faktisk er en sejr i sig selv.

Punkt 6: Et skema til lærerne

Spørgsmål
Hvilke opgavetyper/temaer gennemgik og dekonstruerede i sammen med eleverne? Vedlæg opgaverne.
Vedlæg de 'tavler', der kom ud af aktiviteterne under punkt 1 og 2 (hvis muligt) (Implicit og eksplicit gennemgang af teksterne og liste over kriterier for gode læserbreve)
Vedlæg gerne fotografi (hvis muligt) og opgaven, kursisterne uploader/fårudleveret.

Hvis I udarbejder en skriftlig instruktion til kursisterne, inden de skriver (punkt 4), må I gerne vedlægge den
Vedlæg de opgavebesvarelser, kursisterne skriver – med jeres respons (evt. i udvalg)
Beskriv kort jeres valg af publicering
Skriv en ultrakort kommentar til forløbet

Matematik: Syv lærings – 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 vi begrebet 'aktivitetstyper' som mere relevant. Begrebet er ikke opfundet af os, men henviser til et relativt nyt læringskoncept fra USA, der især er udviklet indenfor 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 vores 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. *'Overvejelses' 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.

1. 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.
2. 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)
3. 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.
4. 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.
5. 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. går 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.
6. 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.
7. 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>

Litteraturhenvisning : Mishra & Koehler, 2006:

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

Bilag 5: Anden intervention

Forslag til interventioner, efterår 2014.

Fokus for interventionerne er *samskrivning* og kriteriebaseret *formativ feedback* på samme skriftlige opgave/produkt.

Samskrivning

Ved samskrivning forstås at to eller flere kursister er fælles om at skrive en tekst, således at der er tale om én tekst og 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 (Ede, 1990), men med udviklingen af nye it-muligheder (fx google docs) åbnes der for en ny og udvidet forståelse af samskrivning (Gynther, 2010). Samskrivning er del af den kollaborative skrivepædagogik, hvor samarbejdsformer og skriveprocesser er i fokus, blandt andet med det faglige formål at udvikle en fælles forståelse af fagsprog, skriftlige opgaver og den sociale kontekst for det faglige arbejde

Som nævnt kan to eller flere kursister samarbejde om et skriftligt produkt. I den første intervention anbefaler vi at det er pararbejde, således at det skabes en fælles tekst hvor alle er fælles ansvarlige for produktet; ved de efterfølgende interventioner kan kredsen af forfattere udvides. Lærerens opgave er det især at facilitere processen ved dels at eksplicite (skriftligt og mundtligt) skriveformålet og kravene til opgaven – både de indholds-/formmæssige og de mere formelle såsom tid, omfang, grad af samarbejde etc. Samskrivning er i høj grad en ændring af skriftpraksis i faget, hvorfor opdrag og det faglige rationale skal fremhæves. Den ellers velkendte klasserumskultur, kursistrolle og de etablerede samarbejdsformer udfordres, hvorfor der må regnes med modreaktioner fra kursisterne:

'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))

Ede & Lunsford beskriver forskellige metoder for samskrivning, hvoraf én af metoderne er enten en *hierarkisk* eller en *dialogisk* metode. Den hierarkiske metode indebærer en høj grad af strukturering, veldefinerede mål, klare roller for skribenterne og en forventning om produktivitet og (faglig) effektivitet. Den dialogiske er mere løst struktureret og teksten er mere udforskende og kan indeholde flere 'stemmer' (Ede, 1990, 2011).

Et par argumenter for samskrivning:

- Samskrivning har en positiv effekt på motivation og skriveudvikling – det er mere lystbetonet.
- Samskrivning øger den sproglige bevidsthed og synliggør skriveprocesser.
- Kursister lærer at 'forhandle' om teksten og de sproglige/formelle valg.
- Samskrivning øger den metasproglige bevidsthed – eksplicitering og argumentation.

For at samskrivning kan fungere optimalt, skal der være en række forudsætninger tilstede: Teksten skal være velegnet til samskrivning – ellers oplever kursisterne det som en 'kunstigt' stiløvelse.

Der skal også være en række faglige formål med samskrivningsopgaverne som skal ekspliciteres for kursisterne. Det kan være:

- Arbejdsintensive opgaver, som kan inddeles i mindre underopgaver.
- Specialiseringsopgaver som kræver viden om flere områder.
- Synteseopgaver, hvor flere synspunkter skal samordnes/præsenteres

Det er vigtigt altid at præsentere metode og rationale for samskrivningen for kursisterne. Diskuter de metoder i vil have kursisterne til at arbejde med og diskuter også forventelige problemer med samskrivningen. Ekspliciter også at teksten skal redigeres, således at der altid arbejdes med bevidstheden om en tekst, der kan gøres bedre.

Kriteriebaseret formativ feedback

I en nordisk skolesammenhæng er traditionen for slutrettelser – eller summativ evaluering – en stærk tradition. Mange undersøgelser peger dog på at det i et læringsperspektiv er den mindst effektive responspraksis⁷ (Otnes, Hertzberg, Haugaløkken, & Evensen, 2009). Hvis lærer-/kursistrespons skal være læringsrettet, skal den tilrettelægges pædagogisk som en form for vejledning og ikke som 'korrekturlæsning' af kursistersnes produkter.

Formativ feedback har som forudsætning for et vellykket responsarbejde, at både lærer og kursister har en fælles forståelse af formålet med teksten, dvs. en gensidig aftale om, hvad den skal kommunikere og hvilke(t) punkter der skal gøres til genstand for respons. Hvis respons skal have et læringsfremmende formål, synes tre faktorer væsentlige: 1. Timing af responsen i forhold til skriveprocessen, 2. responsen form, og 3. balance mellem kritik og ros af kursistteksten (Kvithyld, 2011). På den baggrund er der udviklet fem teser om 'funktionel respons':

⁷ I indeværende buges begreberne feedback, respons og evaluering som synonyme betegnelser.

1. Første tese: *Respons undervejs i skriveprocessen.*
Responsen må komme, mens kursisten er i gang med læreprocessen. Talrige undersøgelser viser at slutrespons kun i meget ringe omfang kan overføres til nye tekster, da transferværdien på meget generelle udsagn om tekstens kvalitet eller meget konkrete udsagn om teksten, er meget lille (Otnes et al., 2009). Der synes heller ikke forskningsmæssigt belæg for, at det udelukkende er læreren der skal give respons (Topping, 2003). Studier peger på at en kombination af lærer- og kursistrespons synes at have den største effekt.
2. Anden tese: *Selektiv respons.*
Hovedfokus er her den kriteriebaserede respons. Læreren har kvalifikationer til at diagnosticere fokus og faglige responsområder. Det er væsentligt kun at fokusere på ét element (evt. to) i responsen (tænk teksttrekanten) og ikke at give respons på flere niveauer end de aftalte. Hvilket element der skal være fokus på, kan afgøres ift. forløb, opgavetype, faglige kompetencer etc. Forventninger til fagligt niveau skal synliggøres igennem den selektive/kriteriebaserede respons.
3. Tredje tese: *Respons skal være dialogisk.*
Mundtlig eller skriftlig respons med fokus på forholdet mellem den intenderede tekst/opgaveskrivning og den faktiske tekst. Dialogen skal indeholde en afklaring om, hvad kursisterne vil med deres intenderede tekst, og hvordan læreren/medkursisten læser den faktiske tekst. Læreren eller medkursisten ser den materialiserede tekst og kan via dialog forstå intentionen med teksten. Dialogen skal give kursisten mulighed for at forstå forskellen på den intenderede tekst og den tekst der faktisk foreligger, for at kunne realisere hensigten med teksten.
4. Fjerde tese: *Respons skal motivere revidering.*
Udgangspunktet er at alle tekster kan revideres og forbedres. Studier viser at motivationen til at bruge respons konstruktivt forsvinder, hvis responsen udelukkende opfattes som kritisk vurderende (Kvithyld, 2011). Der skal skabes en forståelse for at alle tekster kan forbedres, og at skrivning er en udviklingsproces. For at fastholde kursisten i en konstruktiv skriveproces og motivere til bearbejdning af teksten/opgaven, må der peges på kvalitetstræk ift. de aftalte kriterier, så revidering af de mere problematiske områder afgrænses.
5. Femte tese: *Respons skal være forståelig og læringsfremmende.*
Mange elever forstår ikke den skriftlige respons de får (Kronholm-Cederberg, 2009) og kan således ikke gå i dialog med den. Især forholdet mellem kursistens intenderede tekst og lærerens respons på den faktiske tekst synes problematisk. Kursisten forstår ikke tilbagemeldingen på den faktiske tekst og har dermed ikke de faglige ressourcer til at forholde sig til responsen; lærerens kommentarer afvises eller tages resigeret til efterretning. Opsummerende viser skriveforskningen at et arbejde med revisionskompetencer er underprioriteret og at en styrkelse af responskulturen potentielt er udviklende for de faglige skrivekompetencer (Piekut, 2014).

Så meget for rationale for at arbejde med samskrivning og formativ respons. Der er vigtigt at fremhæve at de kommende interventioner skal fokusere på, om der er kohærens i teksten. Falder den fra hinanden i enkeltdelen, eller bliver det en sammenhængende tekst med et bestemt mål? Det er altså vigtigt at give respons øverst i responstrekanter (Peters oplæg og pp)

Nu til vores konkrete forslag til interventioner:

Matematik:

I matematik er vores forslag at sætte fokus på *verbalisering* og *forklaring* af matematisk viden:

- Arbejdsformen foreslår vi som et projektorienteret forløb over fx 3 moduler.
- Opgaven er en gruppeopgave (2-4 kursister) med ekspliciterede produktkrav.
- Læreren fungerer som coach og giver formativ respons undervejs på de kriterier de er aftalt forude.
- Derefter switchgruppe evaluering – fx forsøg på udregning/produktion og respons på aftalte kriterier med det formål at revidere produktet .

Vores forslag er to aktivitetsformer (som der kan vælges imellem, men andre er også oplagte – afhængig af de faglige kompetencer der arbejdes med) :

- **‘Produktionsaktivitet’** - indeholder selvproduceret matematisk arbejde i form af: Fx en *præsentation* – demonstration af et emne, eller *fremstil en tekst* – en aflevering, en rapport etc., eller *beskriv et objekt eller begreb matematisk*, hvor kursister skal forklare et objekt eller begreb/koncept ud fra matematisk sprogbrug og forklaring, eller *producer* en repræsentation, fx en grafisk fremstilling, diagram, model etc. eller *udvikl’ et problem* – her udarbejder kursister et matematisk problem der er illustrativt ift. et koncept, begreb, emne etc.
- **‘Anvendelsesaktivitet’** - tænkes i et autentisk perspektiv, eller som en mulig og tænkt forbindelse til det ’virkelige liv’. Her kan aktivitetsformerne være følgende: 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, eller *lav en test*, hvor der bruges matematisk viden til udføre eller udvikle en test (gerne netbaseret/it), eller *anvend direkte*, hvor kursister applicerer en matematisk ligning/begreb etc. i det virkelige liv (Piekut, 2014) (Mishra & Koehler, 2006: <http://modallearners.wikis.birmingham.k12.mi.us/file/view/mishra-koehler-tcr2006.pdf>)

Arbejdsprocessen forestiller vi os som en mini-rapport (eksplicit afgrænset), udarbejdet af en kursistgruppe. Der skal arbejde efter eksplícitte krav til indhold, omfang og formidling (hvem skrives der til?)

Minirapporten byttes med en anden gruppes (switchgruppen) – der udregne/afprøve, vurderer (efter nøje aftalte kriterier) og forslår forbedringer.

Dele af rapporten fremlægges (mundtligt, som pp, som delopgave til hele holdet etc.) og processen evalueres.

Engelsk:

I vores forslag til interventioner tager vi udgangspunkt i 'faglig dokumentation' på E-niveau, men dette blot som eksemplificering. Andre niveauer og andre sammenhæng end 'faglig dokumentation' er også oplagt.

Produktet skal være et samskrevet *gruppeprodukt* i form af fx anmeldelse af bog og film, eller en brevveksling over 3 moduler..

Udgangspunkt er et (mini)projektorienteret arbejde i fx tre moduler, og det skriftlige produkt skal danne udgangspunkt for en mundtlig præsentation af miniprojektet/miniopgaven.

Det er væsentligt med ekspliciterede produktkrav, samskrivningsformål, evalueringskriterier – hvilket faglige fokus (kriterie) og hvor meget kan der forventes af kursisterne ift. omfang og indhold?

Læreren giver formativ respons undervejs – fokus på et til to kriterier (ortografi, samspil billede/tekst, fra skrift til oplæg etc.)

Det (næsten) færdige produkt/miniprojekt distribueres til en anden gruppe – som giver kriteriebaseret respons (efter klare retningslinjer fra læreren– fx grammatik).

Produktet rettes til ift. respons og fremlægges mundtligt på holdet.

Processen evalueres og produktet distribueres eventuelt på holdet.

Dansk:

Vi tager udgangspunkt i 'faglig dokumentation' på F niveau, men dette blot for at illustrere forslaget. Andre niveauer og faglige kontekster (udover 'faglig dokumentation') er også oplagte.

På holdet gives der valgmulighed for at arbejde med relevante avisgenrer (højst tre), som kursisterne kende i forvejen. Man kan også begrænse de mulige genrer til én eller to.

Interventionen er *projektorienteret samskrivning* hvor to kursister arbejder sammen om et produkt (i første omgang; antallet kan udvides, hvis processen forløber uden de store forhindringer). Tidsperspektivet er fx *tre moduler*.

Det er væsentligt med ekspliciterede produktkrav, samskrivningsformål, evalueringskriterier – hvilket faglige fokus (kriterie) og hvor meget kan der forventes af kursisterne ift. omfang og indhold?

Læreren giver formativ respons undervejs, hvor der holdes fokus på ét til to kriterier (genre, argumentation, præsentation). Det (næsten) færdige produkt/miniprojekt distribueres til en anden gruppe (switchgruppen) – som giver kriteriebaseret respons (efter klare retningslinjer fra læreren – fx læserhenvendelse, syntaks etc). Produktet rettes til efter switchgruppens anvisninger.

Det skriftlige produkt skal indgå i en præsentation, enten som mundtlig oplæg for holdet eller som mundtlige oplæg for andre grupper fra holdet. Præsentationen kan også være et par powerpoints om produktet.

Interventionernes omfang kan sammenfattes i følgende skema:

Interventioner	
Forberedelse, præsentation, kriterier	½ time – del af pensum/igangværende emne.
Samskrivning af miniprojekt/opgave. Formativ respons-kriteriebaseret.	2 timer – afgrænset ift. omfang og definerede krav og kriterier for indhold. Læreren fungerer som coach undervejs.
Gruppewitch – feedback.	½ time til grupperespons – kriteriebaseret.
Præsentation på holdet/mindre grupper.	½ time til oplæg på holdet – eller oplæg for grupper.

Bilag 6: Tredje intervention

(Fortsæt til de følgende sider)

05-02-2015

Netværkskonference 'Integration af skriftligt arbejde'

SDU d. 3. februar 2015
Peter Hobel & Anke Piekut

Velkommen

Dagens program:

- VUC'erne præsenterer deres arbejde i projektet.
- Workshop i grupper – erfaringsudveksling.
- Forslag til forårets interventioner.
- Opsamling på VUC'ernes tilbagemelding.
- Orientering om bl.a. midtvejsrapport og slutkonference.

Interventionsforslag Skrivning som rum

Netværkskonferencen d. 3/2/15
Peter Hobel & Anke Piekut
SDU

Oversigt over de to foregående interventioner

1. Fokus på skrivning som proces: *Teaching Learning Cycle*.
 - Eksplitering og stilladsering.
 - Modeltekster.
 - Fællesskrivning.
 - Peer-respons.
2. Fokus på produkt: *Samskrivning* og *formativ feedback*.
 - Arbejde med sproglig bevidsthed og motivation.
 - Respons undervejs i skriveprocessen.
 - Funktionel/kriteriebaseret respons.

Kort opsamling

- Udgangspunktet er at alle har arbejdet med formativ respons og samskrivning i efteråret.
- Alle er interesseret i at fortsætte udviklingsarbejdet med formativ respons – mundtligt og/eller skriftligt.
- Der er forskellige behov for udviklingsarbejde – også mht. omfang og fokus.
- Alle forpligter sig – i en eller anden grad – til at gennemføre interventioner i foråret.
- Præmis: Ingen kan lære andre noget uden at irritere, forstyrre og motivere til læring – læring vækker (nogle gange) modstand.

Tre forslag til interventioner

- *'Hvorfor skal vi skrive det?'* – et arbejde med læringsintention, læringskontekst og produktkriterier.
- *'Jeg lærer aldrig matematik'* – feedback på kursisters forklaring af deres faglige forcer og mangler i skriftligt arbejde.
- *Fra skrift til mund* – et arbejde med mundtlig fremstilling på baggrund af skriftlighed.

Der kan arbejdes individuelt eller kombineret med de tre forslag.

05-02-2015

Læringsintention og læringskontekst

- Fokus er samskrivning/parskrivning, stilladsning af skriftligt arbejde og synliggørelse af læringsforventning og produktkrav.
- Synes selvfølgelig og integreret praksis – men ikke i kursisters bevidsthed!
- Konkretiserer og anskueliggør abstrakte faglige mål.
- Understøtter kursisters identifikation med skriveopdrag.
- Bidrager til faglig selv-evaluering.

Læringsintention og læringskontekst

En eksplicitering af og skelnen imellem *læringsintention*, *læringskontekst* og *produktkriterier* er vigtig.

- Hvilken viden forventes af kursisten i et skriftligt opdrag?
- Hvordan skal det foregå – og hvad skal indgå i opgaven?
- Udfordringen er at formulere faglige krav i et forståeligt kursistsprog – oversættelse.
- En viden om læringsintentionen – fokus på formål, større koncentration, ansvar for læring.
- Et fokus på læring – kompetence, viden og forståelse – større *sandsynlighed* for transfer mellem kontekster.

Læringsintention

Hvad er formålet med fx en skriftlig opgave?

- Der kan være fokus på *viden* (hvordan konstrueres en graf), på *kompetence* (at kunne skrive en redegørelse), på *forståelse* (historiske begivenheders påvirkning).
- Hvad skal kursisterne vide?
- Hvad skal kursisterne forstå?
- Hvad skal kursisterne kunne gøre?

Læringsintention – at kunne forstå og agere i forhold til faglige forventninger → kompetence.

Læringskontekst og produktkriterier

Læringskonteksten – den aktivitet, didaktiske situation der er udgangspunkt for læring.

- Konteksten er vehiklet for læring: At skrive et læserbrev om rygning eller en rapport om arealudregning.
- *Læringskontekst* – At bruge samme viden i samme situation.

Produktkriterier – hvordan kan kursisten se, om hun lever op til læringsintentionen?

- Konkrete punkter eller sætninger – kriterier til opgaven.
- Kursistvenligt sprog, afgrænset læringsfokus, evt. med eksempler.
- Del af en formativ kursistevaluering

Læringsintention – et forslag:

Læringsintention: At skrive en anerkendelsesværdig karakteristik.

Produktkriterie: Læseren får en fornemmelse af at kende personen.

Konkrete opgavekriterie: At karakteristikken indeholder mindst to af følgende ting:

- Karakterens interesser.
- Karakterens holdninger overfor andre og sig selv.
- Eksempler på karakterens introverte eller ekstroverte personlighed.
- Eksempler på karakterens sym- og antipatier.

Forskellige læringsintentioner:

Gruppearbejde om rumfang i fx matematik:

- Lære at samarbejde.
- Skabe viden om udregning af rumfang.
- Identificere et vigtigt fagområde.

Andre illustrationer af læringsintention mm.:

Årshviter	Læringsintention	Produktkriterier	Kontekst
<p>Formålet er at lære om rumfang i matematik.</p> <p>Læringsintention: At kunne udregne rumfang af en kugle.</p>	<p>At kunne argumentere for sine typenotat.</p>	<p>At argumentere ved hjælp af fx.</p>	<p>En tale om rygning.</p>
<p>Læringsintention: At kunne præsentere informationer om grafiske tegn.</p>	<p>At kunne præsentere informationer om grafiske tegn.</p>	<p>Kunne bruge nok programmer typiske enklebrev af fx.</p>	<p>Spøislag om nye mulige argumenter.</p>

05-02-2015

Læringsintention - intervention

1. Sam-/parskrivning af karakteristik (pba. læringsintention og produktkriterier) – evt. flere personkarakteristikker.
2. Peer-respons: Karakteristikken fordeles blandt grupper
3. Grupperne er instrueret i feedback (kriterier!) og giver respons på karakteristikken i henhold til kriterier.
4. Grupperne rapporterer tilbage på klassen – argumenterer for responsen: *En god karakteristik – hvad og hvordan?*

Ikke en demokratisk proces – læreren co-konstruerer fælles kriterier sammen med kursisterne så der ikke deles fælles uvidenhed.

„students are much better at spotting errors and weakness in the work of others than they are in their own.” (William, 2011, p. 66)

Faglig evaluering – og kursistforklaringer.

- Hvordan forklarer kursisters deres succes eller mangel på samme når de får en skriftlig opgave tilbage?

PLANNED: illustrations by Charles Schulz, 1959 United Features Syndicate, Inc. Reprinted by permission of UFS, Inc.

Respons på skriftlige opgaver – et kursistperspektiv

Forslaget kan være del af en afsluttende mundtlig evaluering af en opgave:

- At diagnosticere blokeringer og eller udviklingsmuligheder for skriftligt arbejde.
- Tager udgangspunkt i kursisternes perspektiv.
- Muliggør en refleksion over faktiske eller imaginære hindringer for at lære/aflevere opgaver.
- Faciliterer selv-evaluering og refleksion over faglig progression.
- Bygger videre på 'attributionsteori' – at man tillægger noget en bestemt værdi; at forklare egne og andres (faglige) handlinger.

Respons og faglig progression – kursisters forklaringer

Formålet:

- At kursister får viden om deres egen forståelse af læring og faglig progression ift skriftlige opdrag.
- At lærere kan diagnosticere potentialer for udvikling og facilitere en faglig progression.
- Ekspliciterer læringsstrategier – synliggøre forklaringer og forståelser.
- Foretages på baggrund af skriftlige opgaver/oplæg etc.

Afgørende ift. motivation og for ændring af u hensigtsmæssig modstand.

Feedback og faglig progression -attributionsteori:

1. Hvordan forstår kursister deres faglige mangler eller forcer?
2. Hvordan forklares faglig anerkendelse eller mangel på samme ift. skriftligt arbejde?

C. Dweck (2000): 'Hvad er årsagen til at du får topkarakter eller bundkarakter?'

Tre temaer:

- a) **Indre** eller **ydre** faktorer attribueres- intern ved succes ('Jeg har forberedt mig grundigt'), ekstern ved mangler ('læreren kan ikke lide mig')
- b) **Stabilitet** eller **flygtighed** i præstation – 'at være klog' opleves som stabilt, mens 'forberedt mig grundigt' er flygtigt.

Feedback og faglig progression -attributionsteori:

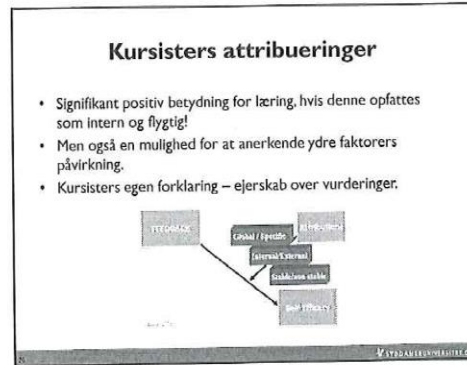
c) **Specifik** eller **global** attribution – 'jeg er god til det skriftlige' eller 'jeg er god til matematikafleveringer' (intern/ekstern, stabil/flygtig).

- De bedst/mest lærende attribuerer succes og mangel på samme til **interne** og **flygtige** faktorer 'det er op til mig' og 'jeg kan arbejde på det'.
- Didaktisk mulighed!

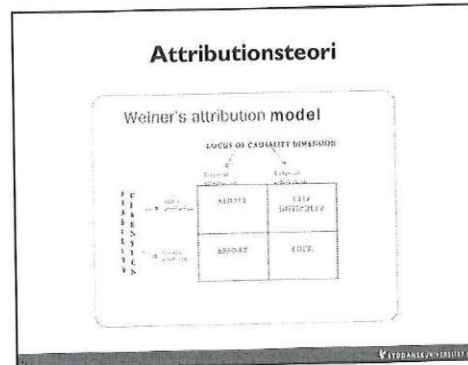
05-02-2015

Skematisk oversigt:

Attribution	Anerkendelse	Manglende anerkendelse
Personlige egenskaber	Indre: 'Jeg fik en god karakter, fordi det var et godt stykke arbejde' Ydre: 'Jeg fik en god karakter, fordi læreren kan lide mig'	Indre: 'Det var en rigtig aflevering, jeg fik lavet.' Ydre: 'Det var fordi læreren ikke kunne lide mig.'
Stabilitet	Stabile: 'Jeg er god til det fag.' Flygtige: 'Jeg var heldig med spørgsmålet'	Stabile: 'Jeg kan simpelthen ikke finde ud af matematik.' Flygtige: 'Jeg kunne ikke nå at forberede mig på prøven.'
Specifitet	Specific: 'Det er også det eneste fag jeg er god til.' Global: 'Når jeg kan det, kan jeg også det hele.'	Specific: 'Det fag kan jeg bare ikke. Men matematik er fedt.' Global: 'Jeg kan ikke finde ud af alle de fag.'



- ### Kursistrespons – et forslag:
- Som en mundtlig afslutning/slutevaluering af et skriftligt produkt.
 - Spørgsmål som: 'Hvordan kan det være du ikke fik lavet/ ikke gik så godt/så ustruktureret besvarelse etc.' eller 'Hvorfor gik det så godt med denne opgave'
 - Realitetstjekke kursisters ydre faktorer (børn, arbejde, dårlig lærer, familieforpligtelser, socioøko, forhold etc.)
 - Spørge ind til globale, stabile indre forklaringer ('Jeg har aldrig kunnet skrive en danskstil', 'Jeg har aldrig fattet matematik')
 - Muliggøre andre interne og flygtige forklaringer ('Har du læst/forberedt dig' og 'Der er intet gen for matematik')



- ### Hvorfor arbejde med 'attributions' feedback?
- Succes med skriftligt arbejde er ikke betinget af held, genetisk prædisposition eller sym/antipatier for en lærer.
 - Monitorere motivation for skriftligt arbejde – og ændring af denne.
 - Realitetsteste fremtidige høje eller lave forventninger.
 - Lærere kan påvirke kursisters attribueringer via feedback.
 - Forståelse af faglig respons afhænger af om kursister ser deres potentiale begrænset af stabilitet/flygtighed, interne/eksterne, specifikke/globale faktorer.
 - Metarefleksion over konkrete læringsopgaver.
-

- ### Mundtlighed og skriftlighed
- I skole-/institutionssammenhæng tæt kobling mellem skrift og tale.
 - To forskellige kommunikationsmedier.
 - To forskellige former for vidensgenerering.
 - Ganske ofte interdependent: Oplæg, pp, synopsis, talepapir, gruppefremlæggelser etc.
-

05-02-2015

Fra skrift til mund

Hvordan arbejde med mundtlige oplæg?

- Tale og skrift hænger sammen, men væsentlige forskelle i karakteristik.
- Ong: 'Orallitet' på baggrund af tekst/skrift – mundtlig kommunikation på baggrund af skriftlighed.

Tale: 'Nærmedie' – tidsforankret, dynamisk, samtidigt, interaktivt, cirkulerende, og synlig modtager.

Skrift: 'Fjernmedie' – rumforankret, mere statisk end dynamisk, permanent, distance til modtager.

- Mundtligt: Eksplicit mål og kommunikationsform, planlægning, skrift som støtte – eller tale som støtte for skrift?
- I dag mindre afstand og forskelle mellem tale og skrift.

VITTEDANKEUNIVERSITET.DK

Fra skrift til mund

En metaproces:

- På baggrund af 'skrift' – fagtekster og kursistekster.
- Tale og skrift har (måske) samme formål, men forskellige kommunikative midler – to former for vidensgenerering.
- Hvad skal oplægget indeholde, hvordan skal det formidles, og hvorfor?
- 'Mixed media'

Læringsintention, produktkriterie og proceskriterie med oplæg?

- Fokus på et 'talepapir'.
- Fagligt oplæg og faglig forståelse.

VITTEDANKEUNIVERSITET.DK

Fra skrift til mund

- To måder at lære fag, fagbegreber og faglig kommunikation på.
- At tale ud fra et stilladsret 'talepapir' kvalificerer oplæg-koncist, faglig tyngde, sikkerhed, klar struktur etc.
- At kunne redegøre for det kommunikative formål også væsentligt.
- At tænke i 'talen' skal øves – og udfordres.
- Skrivning som redskab til mundtlig formidling.

Talepapir:

- Nøglebegreber/begivenheder/årstal/ord
- Nøgleideer til fremlæggelse.

VITTEDANKEUNIVERSITET.DK

Talepapir - interventionsforslag

- Øvelser i akademisk/fagligt sprog og fremlæggelse.
- Øvelse i at syntetisere og sammenfatte fagligt stof.

Start med oplæg i grupper/par:

- Udlever et emne med faglige stikord der skal indgå i oplægget.
- Hver gruppe/par/individuel skriver en (kort) sammenfatning.
- Fremlægges for hinanden – respons (kriteriebaseret) – justering – udvikling af talepapir.
- Fremlæg mundtligt for hinanden – respons (kriteriebaseret) – justér.
- Fremlæg på klassen/mindre hold.
- Evaluér på baggrund af kriterier.

VITTEDANKEUNIVERSITET.DK

En enkelt tilføjelse:

Pædagogisk idé:

På baggrund af forskning i folkeskolen (USA og UK) viste der sig store læringspotentialer i at afskaffe markering ved håndsoprækning:

The rule of 'no hand up except to ask a question':

'So, when teachers allow students to choose whether to participate or not - for example, by allowing them to raise their hands [...] - they are actually making the achievement gap worse [...]

- Mattæus-effekten
- Et brud på 'klasserumskontrakten' – vil vække modstand.

VITTEDANKEUNIVERSITET.DK

- Ede, L. a. L., Andrea. (1990). *Singular Texts/Plural Authors: Perspectives on Collaborative Writing*. Southern Illinois UP: Carbondale.
- Ede, L. a. L., Andrea. (2011). *Writing Together: Collaboration in Theory and Practice*: Bedford/St. Martin's.
- Gary Tate, A. R., Kurt Schick. (2001). *A Guide to Composition Pedagogies*. New York: Oxford University Press.
- Gynther, K. (2010). *Didaktik 2.0. Læremiddelkultur mellem tradition og innovation*: Akademisk Forlag.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik : gymnasisters 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.
- Otnes, H., Hertzberg, F., Haugaløkken, O. K., & Evensen, L. S. (2009). *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforl.
- Piekut, A. (2014). *Fokus på faglig skrivning* (Vol. 96). Odense: Syddansk Universitet.
- 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.