

Når man skruer ned for de røde streger og op for elevstemmerne

Eleverne bliver mere motiverede til skriftligt arbejde, når læreren skruer ned for de røde streger i marginen og i stedet sætter eleverne til at give hinanden respons på udvalgte temaer. **To lærere** på Københavns åbne Gymnasium har arbejdet med peer response som en del af et netværks- og interventionsprojekt med forskere fra SDU. Gymnasieforskning har mødt dem.

Af **Signe Tonsberg**

Tysk i 2.g. To elever sidder bøjet over den enes computer og taler lavmælt sammen. "... das ich nächste Woche komme mit meinem ...," læser den ene pige op fra sin opgave. "Er det noget med bøjningen," spørger den anden. Pigen læser sætningen igen. "Nåårh. Det er fordi, jeg har lavet det til en ledsætning: '... dass ich nächste Woche mit meinem ... komme' ... selvfølgelig."

Samtalen mellem de to piger i tysktimen er et eksempel på metoden peer response, hvor eleverne to og to giver hinanden feedback på skriftlige opgaver inden for en fast ramme. I dag skal eleverne zoome ind på ordstillingen i ledsætningerne.

Deres tysklærer Christine Friis Lippert optog samtalen mellem de to piger, da hun sidste skoleår arbejdede intenst med peer response på sit tyskhold i 2.g. Arbejdet med metoden var en del af et større udviklingsprojekt med fokus på skriftlighed i gymnasiet i samarbejde med en forskergruppe fra SDU.

"I peer response træder læreren grundlæggende lidt tilbage og overlader det i højere grad til eleverne, hvordan de skal arbejde med sproget. De får ikke serveret det rigtige svar eller får at vide, at 'nu skal du læse den paragraf.' Når man arbejder med peer response, lægger man mere ansvar over til eleverne. Det er dem selv, der skal hjælpe hinanden, og derfor er det en essentiel del af metoden, at de er to om det," forklarer Christine Friis Lippert, der underviser i tysk og fransk på Københavns åbne Gymnasium (KG).

Som lærer styrer hun elevernes respons ved at sætte en meget klar ramme op for, *hvad* de skal give hinanden feedback på. I samtalen mellem de to piger var der fokus på ordstilling i ledsætninger på tysk, og Christine Friis Lippert havde på forhånd med farvekoder markeret nogle konkrete passager i elevernes opgaver med rød i ledsætningerne.

Peter Hobel er en af de forskere fra SDU, som de seneste år har forsket intenst i skriveidaktik og skriftlighed i gymnasiet. Han har identificeret seks skriveidaktiske udfordringer og perspektiver i forbindelse med forskningen herunder *responsformer* og *elevstyrede skrivepraktikker*. Han har fulgt Christine



ILLUSTRATION: MAJBRIT LINNÉBERG



Christine Friis Lippert og Christian Bonde Korsgaard er lærere på Københavns åbne Gymnasium.

Friis Lippert og hendes tre kollegers udviklingsarbejde på KG.

”Mange gymnasielærere bruger meget tid på den skriftlige respons, de giver eleverne. Samtidig har de en fornemmelse af, at der kommer alt for lidt ud af deres feedback. Netop nye responsformer er et af de områder, hvor vi i forskningen kan se, at der er meget væsentligt at hente skrivedidaktisk. Derfor er det snit, de har lagt på KG, interessant,” siger Peter Hobel.

Lærere med forskerbriller

Christine Friis Lippert og hendes kolleger greb arbejdet med at udvikle elevernes skriftlighed an på forskermanér. Udover peer response-projektet havde Camilla Burchard, der underviser i dansk og tysk og Nicolas Meunier, der underviser i fransk og samfundsfag lignende projekter blot med fokus på henholdsvis elevernes portefolioskrivning i Google-docs og på faglig brug af Facebook. Lærerne formulerede i fællesskab et overordnet forskningsspørgsmål: ’Hvad er det, elever gør, når de styrer selv, og hvordan påvirker lærerstyringen elevstyringen?’

I peer response-projektet blev elevernes dialoger optaget, og Christian Bonde Korsgaard, der også

er faglig koordinator for skriftlighed på skolen, var observatør i klassen fire gange i løbet af skoleåret. Han skrev feltkommentarer og interviewede også efterfølgende nogle af eleverne både individuelt og i en fokusgruppe. Samtidig analyserede de to lærere elevernes tekster. Efter hver observation af peer response i klassen talte de to lærere sammen og blev enige om, hvor de skulle justere til den næste intervention i klassen. De kom fx frem til, at Christine Friis Lippert skulle forsøge sig med en endnu mere tilbagetrukket lærerrolle. Det vender vi tilbage til. Men først et kig på lærernes motivation for at afprøve peer response, for den bundede i en utilfredshed, som de fleste gymnasielærere genkender fra deres mange timer med opgaveretning, rød pen og fingeren på kommentarknappen. Christian Bonde Korsgaard forklarer:

”Man sidder derhjemme med elevernes skriftlige arbejder og bruger lang tid på at formulere gode råd, henvise til reglerne og forklare alt muligt skriftligt til dem, som man så alligevel ikke kan se fører til særlig god læring. Man kan ofte have en fornemmelse af, at eleverne enten slet ikke læser kommentarerne eller også læser dem forkert. På den måde bliver det dobbelt utilfredsstillende: Man bruger lang tid på det, og derudover oplever man en meget lille mening, med den tid, man bruger.”

Første gang Christine Friis Lippert havde peer response i klassen, tog det lang tid at forklare eleverne de lavpraktiske detaljer om, hvordan de skulle kigge på hinandens tekster. Bare det at få eleverne til at pakke den enes computer væk, mens de kiggede sammen på den andens skærm og hjalp hinanden – og derefter bytte – tog 15-20 minutter. I slutningen af året, da Christian Bonde Korsgaard observerede klassen for fjerde gang, tog det 10 sekunder for eleverne at komme i gang.

”Måden at arbejde med peer response på, var på det tidspunkt blevet en kultur og et ritual. Til sidst vidste eleverne helt præcist, hvad de skulle gøre, hvilke roller de havde, og hvordan det skulle foregå,” forklarer Christine Friis Lippert.

Forskningen i skrivedidaktik giver solide fingerpeg om, hvad der virker. Skrivningen kan fx med fordel rykkes ind i selve timerne, så man hver dag i alle fag sørger for, at eleverne får skrevet. Og så er der responsen:

”Det er en skrivedidaktisk udfordring at finde ud af, hvordan vi giver respons, så eleverne udnytter

responsens ressourcer. Og dér har KG nogle meget vigtige fund i deres projekt fx at gøre peer response til en praktik. En af de vigtige observationer er, at eleverne bliver instrueret ordentligt i, hvad de skal give hinanden respons på, så forholder de sig reflekteret til opgaven og henvender sig i langt mindre grad til læreren og efterspørger konkret hjælp,” siger Peter Hobel.

Ny lærerrolle: Uansvarligt eller det eneste rigtige?

Mens lærerne på KG har arbejdet med at udvikle elevernes skriftlighed gennem blandt andet peer response, har de reflekteret meget over effekten af, hvad de gør som lærere.

”Mange lærere har en frygt for, at eleverne helst vil slippe for at lave noget, og at de egentlig ikke gider. Vores oplevelse i projektet er, at de faktisk *har lyst* til at lave noget, når man sætter de rigtige rammer op. Så måske tvinger vi normalt i for høj grad eleverne ind i en passiv rolle som modtagere af noget. Hvis vi taler om et problem i en ledsætning på tysk, så er det da federe selv at få lov at opdage det end at lytte til Christine, der siger det. Det handler om, at gøre eleverne aktive i stedet for passive,” siger Christian Bonde Korsgaard.

Når de to lærere blader tilbage i deres indledende overvejelser i projektet, viser noterne, at de havde et stort forbehold i forhold til peer response: Er det uansvarligt? De var helt enkelt bekymrede for, om det var forsvarligt at trække sig så meget som lærere og overlade mere af feedbacken til eleverne selv.

”Det føltes som et tab af kontrol i begyndelsen, og vi var bekymrede for, om eleverne ville tage peer response alvorligt eller sidde og snakke om alt muligt andet og gå på Facebook. Vi var både bekymrede for, om det blev noget lal, og om de magtede det rent fagligt. Eleverne overraskede os positivt på begge dimensioner,” konstaterer Christian Bonde Korsgaard.

Hans opfordring til andre er derfor at have is i maven og turde trække sig lidt mere som lærer.

”Hvis man siger til eleverne, at ’nu skal I hjælpe hinanden og give feedback’ og så samtidig går rundt og hjælper, så ser de jo, at de ikke behøver lave noget selv. Som lærer skal du ikke i den situation ind og hjælpe med det faglige, for du har jo netop lavet et rum til dem, hvor de selv skal have lov til at prøve det,” siger Christian Bonde Korsgaard.

LÆRERE BLIVER FORSKERE

Københavns åbne Gymnasium (KG) har sammen med 11 andre gymnasier deltaget i et netværks- og interventionsprojekt med fokus på skriftlighed i gymnasiet. På KG arbejdede fire lærere intenst med at udvikle elevernes skriftlighed. Udover Christine Friis Lipperts peer response-projekt arbejdede Camilla Burchard, der underviser i dansk og tysk samt Nicolas Meunier, der underviser i fransk og samfundsfag med de to projekter ’Portfolioskrivning i Google-docs’ og ’Faglig Facebook’. Christian Bonde Korsgaard var koordinator og involveret i alle projekterne. Via de tre projekter undersøgte og analyserede de fire lærere på KG gennem et år skrivekulturen på deres skole. Undervejs har de fået sparring af Susanne Leschly, Ellen Krogh og Peter Hobel fra forskergruppen på SDU. De har også været til netværksmøder sammen med lærere fra de andre ti skoler, der deltog i projektet.

Christine Friis Lippert var prøvekanin på den ny lærerrolle. Hun skulle vænne sig til at trække sig og lade eleverne få tid og plads til at finde løsninger selv. I starten kunne hun godt have en fornemmelse af at være overflødig, men det var kun, indtil hun blev bevidst om at tage en ny lærerrolle på sig.

Og det er netop sagen, forklarer forsker Peter Hobel.

”Christine er på ingen måde overflødig som lærer, hendes lærerrolle skifter blot karakter. Konkret betyder det måske, at der sidder 18 elever og arbejder koncentreret sammen, og at hun nu som lærer har tid til at fokusere på de par stykker, som så har fingeren oppe. Det kan aldrig blive et problem, at elever er selvkørende. Jo mere eleverne arbejder, desto mere lærer de,” siger Peter Hobel, der også selv har en mangeårig gymnasielærerkarriere bag sig.

Grænseoverskridende at vise andre teksten

Eleverne skulle også lige vænne sig til den nye metode. Alle elever på tyskholdet brugte i begyndelsen betegnelsen ’grænseoverskridende’ om peer response. Men hvorfor?

”Ens skriftssprog er en privat sag, og måske er det en lille smule skamfuldt ikke at kunne udtrykke sig korrekt. Eleverne har været vant til, at det skriftlige er en sag mellem dem og læreren, og at ingen andre ved, hvis de ikke er særligt gode. Men pludselig er det en kammerat, som skal kigge på det, man skriver,” forklarer Christian Bonde Korsgaard.

FÅ DINE ELEVER I GANG MED PEER RESPONSE

Her er Københavns åbne Gymnasiums tip til at komme i gang med peer response.

- Find en makker. Gå sammen med en eller to andre lærere, der også er interesserede i at afprøve peer response.
- Tal igennem, hvad I vil undersøge og fastlæg læringsmål.
- Kig på skemaer og få styr på det lavpraktiske: Hvornår kan I overvære hinandens undervisning.
- Planlæg de benspænd og opgaver, eleverne skal dykke ned i i deres skriftlige arbejder.
- Brug farvekoder til at markere de steder i elevernes skriftlige opgaver, som de skal arbejde med to og to.
- Vær meget tydelig, klar og konkret, når du instruerer eleverne i klassen. Et trick kan være at skrive instruktionen ned og læse den op.
- Prøv at lade være med at hjælpe, når eleverne giver hinanden feedback. Det er deres domæne.

KILDE: CHRISTINE FRIIS LIPPERT OG CHRISTIAN BONDE KORSGAARD

KG'S FUND: NÅR ELEVER GIVER HINANDEN FEEDBACK

- I løbet af semesteret skiftede peer response status fra først at være hændelse, til at blive praktik og til sidst en slags **kultur** på holdet.
- Når kulturen først er der, er der **ingen spildtid** forbundet med aktiviteten.
- Eleverne orienterer sig ikke synderlig meget mod **lærerens instruks**, herunder tavlen og det at gå-rundt-og-hjælpe, men den **skriftlige feedback** (farvemærkning) spiller en stor rolle.
- Eleverne pjatter ikke under arbejdet (mere end ellers) og kan arbejde i ubrudt **koncentration** i op til 15 minutter.
- **Rollefordeling** og selve deltagelsen ordnes blandt eleverne med udstrakt brug af **humor**.
- Når de arbejder med opgaven, benytter de **fagtermer**.
- De diskuterer hyppigt forskellige **strategier**, der kan anvendes i forbindelse med opgaveløsningen, men ikke på en måde der tyder på, at de har en klar bevidsthed om at, de gør det.
- I interviews bruger mange elever det samme ord om deres første møde med peer response: **grænseoverskridende**.

KILDE: KØBENHAVNS ÅBNE GYMNASIUM

Han pointerer, at det i sig selv er grænseoverskridende, at eleverne skal påtage sig en slags lærerrolle over for hinanden.

Begge lærere oplevede, at det blot var en midlertidig hurdle, eleverne skulle over, og Christine Friis Lippert arbejdede bevidst med at tage brodden af det grænseoverskridende.

”Man kan gøre det mindre grænseoverskridende ved at udvælge nogle temaer, som de skal kigge på i teksterne, som ikke er så personlige for dem. Hvis eleverne fx skal finde ud af, hvad nogle bestemte ord betyder, så er det ikke så tæt på dem selv. Men det vil nok altid være grænseoverskridende, når man første gang sætter sig foran en andens computer og læser deres tekst,” forklarer hun.

For ja, det er grundlæggende grænseoverskridende, når nogen giver feedback på ens tekst. Det er det også som forsker og som lærer, pointerer Peter Hobel.

”For eleverne er situationen måske særligt grænseoverskridende i begyndelsen, fordi de er usikre på, om det er en kognitiv eller en personlig diskussion,

man er i gang med. At kigge på hinandens tekster er jo en kognitiv diskussion, der handler om, hvordan eleverne kan blive bedre til et fag. Det er netop ikke en personlig diskussion, hvor den ene skal nedgøre den anden som person. Og det finder eleverne ud af. Men det er grænseoverskridende, indtil man bliver fortrolig med processen,” forklarer han.

Humor bløder det hele lidt op

Det var tydeligt for lærerne, at eleverne selv fandt en måde at gøre konstellationen spiseligt på. De brugte i stor udstrækning humor. Små humoristiske bemærkninger og ordvekslinger, som når den ene siger: ’Du kunne da vist have været tysker’, og den anden svarer: ’Tak skal du have, men det blev jeg så ikke’.

”Det gør det lidt mere spiseligt, når man kan grine sammen i sine roller. Selv om man får at vide, at man har begået en fejl, så bløder humoren det lidt op,” siger Christine Friis Lippert og Christian Bonde Korsgaard supplerer:

”Humoren får det til at glide lidt nemmere ned. I observationer og på vores optagelser er det tydeligt, at de kommer med en masse små opblødende bemærkninger hele tiden. Det er ikke noget, der forstyrrer det faglige, at der er et humoristisk undertone, der hele tiden kører. Det er en forudsætning for, at det kan lade sig gøre.”

Ja, det rykker på det skriftlige

Hundredetusindkroners-spørgsmålet er selvfølgelig, om det rykker ved det faglige niveau og kvaliteten af elevernes skriftlige arbejde at arbejde med peer response og formativ – løbende feedback - i stedet for at få en færdigpakket lærerstyret slutfeedback?

”Det med at få en meget rød stil tilbage er ikke særligt motiverende. Jeg oplever, at eleverne har fået en anden glæde ved at skrive. Det er ikke længere bare en sur pligt. Eleverne arbejdede rigtig meget med det skriftlige i seancerne, og jeg synes, de blev bedre til at arbejde med sproget, når de skulle skrive. De skrev ikke bare og afleverede. Peer responsen betød rent faktisk, at de læste deres tekster en ekstra gang, rettede og flyttede rundt,” forklarer Christine Friis Lippert, som også oplevede, at metoden i sig selv motiverede eleverne. For nogen gik der lidt sport, sudoku eller kryds-og-tværs i den. Pludselig var det spændende at knække koden til, hvorfor

”Skrivning er kognitivt udfordrende. Derfor er det en rigtig god ide at lave skriftlige aktiviteter i timerne i alle fag.”

Peter Hobel

læreren havde markeret netop dét og ikke et andet afsnit.

Christian Bonde Korsgaard understreger, at KG har lavet dette ene case studie med peer response, og at man derfor ikke på den baggrund kan konkludere, om metoden generelt er en vej til et højere skriftligt niveau og bedre karakterer hos eleverne.

”Det vi kan sige er, at vi så arbejdsglæde, og at eleverne gradvist udviklede gode arbejdsvaner,” siger Christian Bonde Korsgaard, der også arbejder med peer response på sine danskhold. Her oplever han, at eleverne får et skarpere fagligt blik og tydeligere faglige stemmer af at arbejde med hinandens tekster i fællesskab.

”De får lov til at øve sig i et lille trykt rum med deres makker, og der sker noget, når eleverne er i samspil med hinanden frem for at sidde og vente på, at jeg som lærer giver dem en stil tilbage to uger senere med en masse krims-krams, som de ikke rigtig orker at kigge på. Peer response er en mere levende proces og dialog, hvor de selv er med hele tiden,” forklarer Christian Bonde Korsgaard, der synes, at processen rykker eleverne meget skriftligt - og måske i særlig grad de fagligt svage elever.

Forsker Peter Hobel peger på, at en af grundene til, at det batter at arbejde med skriftlighed, er, at skriftmediet er tænkningens redskab, som teoretikeren Lev Vygotskij siger.

”Når man skriver, er man tvunget til at folde det, man siger, helt ud. Skrivning er kognitivt udfordrende. Derfor er det en rigtig god ide at lave skriftlige aktiviteter i timerne i alle fag, som en del af arbejdet med stoffet - og ikke kun i forbindelse med skriftlige afleveringer,” forklarer han.

Flere tunge studier viser, at respons batter, hvis den er formativ – altså kommer undervejs i skriveprocessen – og den gives undervejs i teksten i stedet for blot som en slutkommentar. Og så bør responsen optimalt set fokusere på alle niveauer af responstrekanter, som du kan læse mere om i boksen her på siderne.

Et ansvar for at eleverne ikke deler uvidenhed

Men hvordan fungerer peer response egentlig, når man sætter to fagligt svage elever til at give hinanden feedback. Kan de overhovedet give hinanden noget?

”Lidt provokerende kan man sige, at fagligt svage elever jo ofte heller ikke forstår alt, hvad læreren siger, fordi han eller hun har et universitets- eller voksenperspektiv. Så måske har netop sådan to elever større glæde af at finde frem til noget sammen. Måske kan de nemmere finde deres nærmeste udviklingszone i fællesskab,” siger Christian Bonde Korsgaard, der afviser, at peer response skulle være

SEKS SKRIVEDIDAKTISKE PERSPEKTIVER

Peter Hobel og Anke Piekut peger i bogen ’Skriverudviklinger i gymnasiet’ på en række skriveidaktiske udfordringer og perspektiver i gymnasiet, som de har udledt fra det store forskningsprojekt om skriftlighed. De har inddelt dem i seks temaer:

- 1. Identitet og identifikation.** Jo mere elever identificerer sig med deres skriveprojekter, desto mere er de tilbøjelige til at tage ejerskab til skrivemediet og den kundskab, de udvikler eller formidler.
- 2. Overgange.** Der sker noget med unge og deres skriveudvikling i overgange, fx når de går fra folkeskole til gymnasium. Mange er sultne efter at udvikle sig og få nye udfordringer skriftligt i den nye kontekst, men mange har også problemer med at identificere sig med den nye faglige kontekst, de skal skrive i.
- 3. Genrer og faglig styring.** De faglige genrer spiller en stor rolle for elevernes skrive- og skriverudvikling. For nogle giver de faglige genrer potentiale for skriveudvikling, for andre er de faglige genrer en hæmsko for skriveglæde.
- 4. Skrivningens funktioner.** Meget af den faglige skrivning i gymnasiet har et kundskabsdokumenterende formål. Eleverne viser på skrift, at de behersker nyt stof. Men der er også stort potentiale i at bruge skrivningen til at udvikle kundskaber, for elever kan skrive ny viden frem i alle fag.
- 5. Responsformer.** Den mest udbredte responsform i gymnasiet er den afsluttende og summative respons, som fx når eleverne får en slutkommentar til en opgave. Den formative, løbende og tekstnære respons, hvor eleverne fx omskriver og genafleverer en opgave, vinder dog frem.
- 6. Elevstyrede skrivepraktikker og kreativitet i elevskrivning.** Der er mange uudnyttede potentialer i de skrivepraktikker, som eleverne har ved siden af skolen, og som ikke er regulerede af lærerne. Det kan være, når de giver hinanden respons på Facebook eller chatter med hinanden via Messenger, mens de skriver opgave.

LÆS MERE OM DE SEKS TEMAER OG FÅ EKSEMPLER FRA PRAKSIS I KAPITEL 10 ’SKRIVEDIDAKTISKE UDFORDRINGER OG PERSPEKTIVER’ I BOGEN ’SKRIVERUDVIKLINGER I GYMNASIET’.

en elitær metode, som kun dygtige elever har glæde af. Faktisk er det nærmest modsat, mener han.

”Det er især de fagligt svagere elever, der får lov til at tage nogle af de her bittesmå begynderkridt sammen, som de måske ikke får taget, hvis de bare får en opgave tilbage med 30 fejlmarkeringer og et

02. For hvad sker der, når en lærer markerer fejl i en opgave? Svaret er oftest: Ingenting,” siger Christian Bonde Korsgaard.

Forsker Peter Hobel slår fast, at læreren helt overordnet har et fagligt og etisk ansvar for, at eleverne ikke deler uvidenhed.

”Måske har man en forestilling om, at to fagligt svage elever ikke kan lære hinanden noget, men lærernes forsøg på KG og forskningen viser noget andet: Eleverne bliver meget hurtigt opmærksomme på, at de kan rette meget selv, hvis lærerne har stilladseret dem ordentligt,” forklarer han og peger på, at vellykket peer response hvert fald kræver to ting:

1. At læreren gør det helt klart for eleverne, hvilke områder de skal give respons på. Det kan være sprogrigtighed som fx ledsætninger, men det kunne også være tekstens overordnede budskab.
2. At eleverne får en meta-kommunikation om det, de skriver og selv begynder at diskutere strategier for at løse forskellige problemer i teksten.

”Vi ved med sikkerhed fra forskningen, at det fremmer læringen, når elever begynder at reflektere over det, de gør,” siger han.

At kigge på eleverne

For lærerne på KG var det også rart at få lov til at reflektere og fokusere på eleverne.

”Det var fedt, at vi for en gangs skyld ikke skulle kigge på os selv – som man fx gør i pædagogikum – men på, hvad der sker hos eleverne,” siger Christine Friis Lippert. Lærerne kunne zoome helt ind på, hvordan eleverne reagerede, når de fik en opgave med en bestemt ordlyd. Som en del af projektet blev elevernes samtaler optaget og transskriberet. Det gav et dybt indblik i elevernes arbejdsform og samarbejde.

”Det lyder måske banalt, men det var en øjenåbner for os. Og det gjorde, at vi eksperimenterede med at gøre tingene anderledes til næste gang for at se, hvad der skete. Senere ændrede vi lidt mere for at se, hvordan de så reagerede,” forklarer Christine Friis Lippert.

Lærerne gennemførte også individuelle interviews med eleverne og spurgte åbent ind til deres indstilling og opfattelse af det skriftlige. Det anbefaler de også til andre.

”Det er sundt, og man bliver overrasket af at sætte sig ned og stille eleverne spørgsmål. Vores elever

”Vi fik en mere undersøgende tilgang til praksis. Modsat normalt, hvor man ofte har en deadline og arbejder med brandslukning.”

Christian Bonde Korsgaard

sagde meget, vi ikke havde forventet og var mere nuancerede på nogle punkter, end vi havde gået og troet. De har en masse oplevelser og følelser i forhold til det skriftlige, som man slet ikke tænker over. Man overser fx nok ofte, når man sidder med en elevtekst og markerer fejl, at man er i gang med at gøre en person lidt ked af det eller vred. Som lærere kan vi jo heller ikke selv lide at blive rettet på,” siger Christian Bonde Korsgaard.

Ifølge forsker Peter Hobel har lærerne på KG haft en åben og undersøgende tilgang til skrivepraktikken i deres udviklingsprojekt. Det kan man roligt lade sig inspirere af på andre skoler, mener han. For det er sundt at træde et skridt tilbage både som forsker og som lærer.

”Mange lærere er vant til, at en god ide skal omsættes til praksis og ændringer med det samme, men det er også vigtigt en gang imellem at træde et skridt tilbage og fx se åbent på skrivekulturen og hvilke skrivepraktikker, der er på netop vores skole. Man lærer af at observere. Når Christian observerer Christines arbejde med peer response, er han der ikke for at rette på eller bedømme to piger, der taler tysk. Hans rolle er at træde et skridt tilbage og observere, hvad der foregår, og hvilke potentialer der er i det.”

Arbejd som forskere

Gennem projektet har fire lærerne på KG arbejdet med forskellige projekter og fået sparring fra Peter Hobel og hans kolleger fra SDU undervejs.

”Vi sparrede med forskerne om, hvad vi kunne gøre, begrebsafklarede, og så kunne de guide os til, hvad vi kunne prøve at arbejde med,” fortæller Christine Friis Lippert.

”Det betød, at vi fik en mere undersøgende tilgang til praksis. Modsat normalt, hvor man ofte har en deadline og arbejder med brandslukning, havde vi et helt år til at få sat tingene i super slow motion og systematisk fastholde nogle af de elementer, der ellers forsvinder, fx hvad eleverne siger, når de arbejder,” forklarer Christian Bonde Korsgaard.

Det var også en stor fordel, at der var en ekstra lærer i klassen til at observere, fordi det skabte rum

PETER HOBEL

Ph.d. og lektor ved Institut for Kulturvidenskaber på SDU. Forsker i skrivepraktik, fagdidaktik og sammenlignende fagdidaktik. Har sammen med to forskerkolleger fulgt udviklingsprojektet på Københavns åbne Gymnasium og sparret med lærerne. Har sammen med en række forskere deltaget i forskningsprojektet 'Faglighed og skriftlighed'. Peter Hobel er selv tidligere gymnasie-lærer i dansk og religion gennem 25 år på JohannesGymnasiet.

Læs mere på Gymnasieforskning.dk

- Almen studieforberedelse og innovativ kompetence: En undersøgelse af 1.g'eres brug af skrivning som medie til innovation i fagligt samspil: Peter Hobel
- Elevfeedback og læring: Gry Sandholm Jensen
- Formativ feedback og ny undervisningspraksis: Anke Piekut

for nogle andre observationer, end dem man kan gøre sig som lærer, mens man styrer undervisningen.

”Det er et stort privilegium at have en anden, som kigger på undervisningen og så tale om det bagefter. Det åbner et nyt forståelsesrum,” siger Christian Bonde Korsgaard.

Forsker Peter Hobel peger på, at lærerne gennemgår en helt anden erkendelsesproces, når de selv undersøger fx skrivekulturen på skolen frem for at læse en artikel eller høre et foredrag.

”Man bliver meget mere bevidst, når man kigger på sin egen praksis og skal overveje, hvordan man kan udnytte potentialerne,” forklarer han.

På KG var fire lærere med i udviklingsprojektet med fokus på skriftlighed. KG har besluttet at arbejde videre blandt andet med peer response på elevernes skriftlige arbejder. I dette skoleår er 17 lærere derfor samlet i et netværk, der blandt andet skal observere hinanden. ●

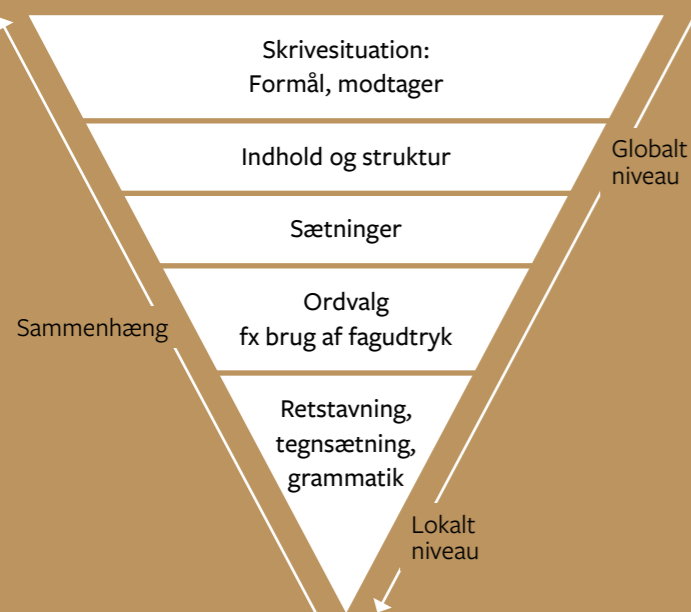
RESPONS PÅ MANGE NIVEAUER

Man kan give respons til en tekst på flere niveauer. Responstrekanter giver overblik over, hvilke niveauer, man som lærer sætter eleverne til at give hinanden respons på. Ingen niveauer er vigtigere end andre, men man kan vælge at zoome ind på et eller flere niveauer. En samlet respons på en tekst rammer optimalt alle niveauer.

Peter Hobel påpeger, at lærere skal være opmærksomme på, hvilket niveau feedback, der bliver givet til teksterne - også når elever giver peer response. Responstrekanter kan skabe det nødvendige overblik. Modellen inddeler feedback i forskellige niveauer - fra respons på tekstens argumentation og formål, over respons på ordvalg til respons på tekstens tegnsætning og gram-

matik. Professor Ellen Krogh fra SDU har kigget nærmere på forskellige læreres fokus i deres respons, fortæller Peter Hobel, og her tegner der sig et ret klart billede af, at de forskellige fag også har tradition for en bestemt slags respons.

”Der er tendens til, at sproglærere fokuserer på, hvordan man gør noget med sproget, men ofte rettet mod de nederste niveauer i responstrekanter. De retter formalia som stavning, grammatik og sætningskonstruktioner. Lærere i de samfundsvidenskabelige og naturvidenskabelige fag har til gengæld mere fokus på, om eleven bruger de rigtige begreber og forklarer tingene korrekt - men uden at udvise den store følsomhed over for, at det alt sammen er noget, eleverne gør med sproget.”



Identifikation er afgørende for skriveudvikling

Skriftlige opgaver er på den ene side noget, der skal overstås for eleverne. På den anden side er opgaverne definerende for elevernes identitet som skrivere, og selve skrivningen er udgangspunkt for faglig læring. Det skal lærere bruge til at formulere opgaver, hvor der er mere på spil for eleverne, fortæller professor **Ellen Krogh**, der er leder af forskningsprojektet Faglighed og skriftlighed.

Af Mikkel Kamp

Når en elev skriver en dansk stil, en matematikopgave eller en større skriftlig opgave, påtager hun sig en identitet som skriver. Hun kan både se sig selv som en faglig skriver, en skriver der prøver at gøre, som skolen kræver, eller én som personligt forsøger at blive bedre til at skrive.

Selv om hun påtager sig en identitet, er det ikke ensbetydende med, at hun identificerer sig stærkt med den. Men når hun gør, rykker det.

Sådan lyder en forsimplet udgave af en af forskernes mest markante observationer i projektet Faglighed og skriftlighed. De har fulgt seks elevers udvikling som skrivere fra 9. klasse og op gennem gymnasiet, mens andre - i alt 22 elever - er blevet fulgt i et eller to år.

"Elevernes udvikling med skrivning har grundlæggende med identifikation at gøre. Identifikation med et fagligt skriveprojekt er afgørende for den læringsværdi, som det får, både fagligt og med hensyn til udbygning af skriftlige ressourcer. Det kan synes selvfølgelig, at eleverne skal kunne identificere sig med arbejdet, men den selvfølgelighed kan let drukne i

de daglige rutiner og i fokuseringen på opgaverne som afleveringer og som dokumentation af elevernes læring," siger professor Ellen Krogh, der er leder af forskningsprojektet.

Når forskerne snakkede med eleverne, var det et gennemgående træk, at der var identifikationen på flere niveauer.

"Identifikation er ofte båret af interesse for faget, men den kan også vækkes af usædvanlige og udfordrende opgaver. Den kan opstå i undersøgende arbejdsprocesser, hvor man klarer en udfordring eller har mulighed for at eksperimentere med sproget og de visuelle udtryksformer. Vi har også set, hvordan nogle elever for eksempel identificerer sig med noteskrivning og skaber sig et personligt vidensarkiv. Udviklingen har mange veje," siger Ellen Krogh.

Når en elev har opbygget en skriveridentitet, er hun langt fra i mål, for identiteten kan hurtigt ændre sig igen.

"Skriveridentitet kan etablere sig som en personlig forventning og selvforestilling, der er varig over tid. Men overgange og kriser kan true identitetsforestillinger. Det så vi med flere af vores elever ved overgangen fra folkeskolen til gymnasiet. Her måtte

eleverne genopfinde og genopbygge deres skriveridentitet," fortæller Ellen Krogh.

Oplever opgaver som tvang

For eleverne i projektet var skriveopgaver i udgangspunktet bare afleveringer og karakterer. Men i samtalerne med forskerne åbnede der sig andre perspektiver.

"Når vi har sat os med eleverne og lagt en opgave foran dem, har det som udgangspunkt for dem bare været en dansk stil. Bagefter har de måske ikke engang læst kommentarerne, men har bare noteret sig karakteren. Men når de bliver bedt om at fortælle om teksten, dukker der erfaringer og overvejelser op. De har truffet indholdsmæssige valg og har overvejet formuleringer, de har investeret i at komponere opgaven og i at udtrykke sig med faglig og sproglig autoritet. De har måske eksperimenteret med sproglige billeder og med at sende bestemte signaler via opsætningen af teksten," siger Ellen Krogh.

Når elever skal træffe valg, som de lærer af, og som er med til at udvikle dem som skrivere, har det betydning, om de har tid til det, eller om opgaven bare skal være færdig.

"Måske skulle der stilles færre opgaver, så der kunne blive tid og plads til større opgaver og længere skriveprocesser, der kunne udfordre eleverne og fylde kvalitativt mere og bedre i skolehverdagen. De mange opgaver handler om, at det skriftlige er bærende for fagligheden i mange fag. Set fra elevernes perspektiv er det et skisma. De oplever, at det er forbundet med tvang, når de skal aflevere opgaver. Det gælder også de ambitiøse elever, selv om de ser gymnasiet som vigtigt i sig selv og som et skridt videre i uddannelsessystemet. Opgaver hedder karakteristisk nok afleveringer i gymnasiet. Eleverne ser opgaverne som noget, der skal gøres, men de ser ikke på dem med kærlighed," siger Ellen Krogh.

Op så alligevel. Nogle opgaver og passager i opgaver har særlig betydning for eleverne.

"Der er nogle steder, hvor det så at sige brænder varmt. Hvor eleverne synes, det er vigtigt, og hvor det kommer ind under huden på dem, fordi de kan bruge deres overvejelser i skrivningen af opgaven, siger Ellen Krogh.

Elever vil engageres

Forskerne skelner i det store forskningsprojekt mellem skrive-udvikling og skriver-udvikling. Med

skriveudvikling menes elevernes udbygning af deres skriftlige ressourcer og repertoarer, mens skriverudvikling står for forandringer i elevers identifikationer som skrivere over tid. Den faglige skrivning har stor betydning både for elevernes skrive- og skriverudvikling og for deres faglige udvikling. Men skrive- og skriverudvikling formes også af erfaringer med skrivning i elevernes liv uden for skolen og af ændringer i skriftlighedens samfundsmæssige former og betydning, herunder teknologiudvikling og skærpede krav til skrivekompetencer.

"Man kan sige, at spørgsmålet om identifikation beskriver forskellen mellem skriveudvikling og skriverudvikling. Skriverudvikling går forud for skriveudvikling, og der kan sagtens være forskydninger i den proces, så man flytter på sig i indsigt og forståelse, før det bliver til praksis i tekster. Men skriveridentitet og identifikation kan være omdrejningspunkter for en skriveundervisning, der sigter mod at give elever mulighed for dyb deltagelse og faglig læring gennem skrivning," siger Ellen Krogh.

Netop fordi identifikationen er bærende for læring og udvikling, er det vigtigt at have øje for, hvordan der kan skabes gode vilkår for opgaver og arbejdsprocesser med skrivning, som åbner for elevernes identifikation med projektet.

"Det kan handle om de opgaver, læreren stiller. Opgaver kan lægge op til undersøgende arbejde, og de kan lægge op til, at elever udfordres til at bruge skrivningen til at tænke med. Mange skriftlige opgaver er udtænkt som en mulighed for at tjekke, at eleverne har lært det, de er blevet undervist i, eller for at kunne bedømme elevernes færdigheder og kompetencer. Det er svært at komme uden om den slags opgaver i en eksamensskole, og det er heller ikke sikkert, at eleverne nødvendigvis er kede af at få lov at dokumentere deres kundskaber. Men vores mange samtaler med elever om deres opgaver viser, at de opgaver, der betyder noget, er dem, hvor der er mere på spil end en aflevering og en karakter. Hvor de erfarer, at de bliver grebet af en udfordring til at finde ud af noget, at løse et problem, at skrive et digt, at komponere et overbevisende ræsonnement, at designe en lommefilm eller udvikle en lækker og funktionel præsentation med power point. Elever vil gerne engageres og gribes af faglige skriveudfordringer, og der er mange måder at gøre det på," siger professoren. ●

Større skriftlige opgaver lærer elever at udvikle viden

De større skriftlige opgaver er erkendelsesprocesser, hvor eleverne ind imellem skriver og researcher sig til kundskab, der rækker ud over skolen. Der ligger et stort potentiale, fortæller professor **Ellen Krogh**, der har fulgt to elever tæt gennem deres skriftlige opgaver.

Af Mikkel Kamp

”Man har ligesom mentalt sat sig op til det, så jeg synes faktisk, det var sjovere at skrive den der end dansk stil, også fordi vi fik tiden til det. I en dansk stil skal du gøre det efter skole eller et eller andet. Altså så synes jeg også, at man camperede bare derhjemme, man kom jo ikke ud overhovedet. Man sad bare med kaffe og fik lidt at spise engang imellem, og ellers sad man bare og skrev. Det var da meget sjovt.”

Sådan beskriver Jens sin erfaring med at skrive dansk/historieopgave i 2. G om den amerikanske revolution. Selv om han ikke er ved at svømme over af begejstring, viser beskrivelsen, at Jens opfatter opgaven som andet og mere end de almindelige skriftlige afleveringer i gymnasiet.

Jens er sammen med skolekammeraten Sofia blevet fulgt gennem sin gymnasietid af professor Ellen Krogh. Hun har blandt andet undersøgt, hvordan de større skriftlige opgaver har bidraget til de to elevers udvikling som skrivere.

”Studiet bekræfter, at opgaverne er centrale for elevers skriveudvikling, deres studieforberedende kompetencer og deres erfaringer med at skaffe sig viden. Eleverne er nødt til at beskæftige sig så længe med emnerne, at de kommer til at interessere sig for dem, hvis de ikke gør det i forvejen,” siger Ellen Krogh.

Samtidig lærer de, at de kan lære gennem opgaverne.

”De får erfaring med at udvikle viden og kundskab og med at skrive sig frem til den. Den type erfaring med at overskride sig selv viser sig at hænge sammen med en anden form for overskridelse, nemlig erfarin-

gen med at have længere, selvregulerede skriveperioder uden for skolens regi. De bliver så at sige herrer i eget skrivehus,” fortæller professoren.

Indholdet bliver vigtigt

Grundlæggende giver Jens udtryk for, at han tager tingene, som de kommer, og at selve produktet ikke er så vigtigt. Det ændrer sig dog lidt hen ad vejen.

”Når vi har snakket om andre skriftlige produkter, har Jens for eksempel ikke set lærernes kommentarer. Han har kun set karaktererne. Men i studieretningsprojektet løfter han sig fuldstændig ud af, at det drejer sig om at få gode karakterer. Det vigtigste for ham er at forstå matematikken. Jens positionerer sig snarere som studerende end som elev. Han identificerer sig med den undersøgende arbejdsform,” forklarer Ellen Krogh.

I rapporten fortæller Jens, at han i forbindelse med sin studieretningsopgave har kæmpet hårdt med matematikken, men at han ender med at have en positiv oplevelse af forløbet.

”Det var i hvert fald det, jeg var gladest for at skrive, da jeg var færdig med den, fordi der var det lidt som sådan en sejr at have forstået matematikken og sådan noget. Der var jeg glad for, at jeg havde lavet det,” siger han.

Sofia kæmpede og forstod

Mens Jens mest giver udtryk for, at han tager tingene, som de kommer, er Sofia opsat på at løse opgaven godt inden for skolens rammer. Hun retter for eksempel hurtigt ind, da læreren i studieretningsprojektet, hvor Sofia skrev i bioteknologi og dansk, foreslår en anden problemformulering, end hun selv havde tænkt. Hun skrev om sygdommen Klamydia og to kampagner for sikker sex, og også for hende kommer der hen ad vejen fokus på ny viden.

”Sofia læser for eksempel en forskningsartikel, der fortæller, at klamydia kan gøre kvinder infertile. Hun finder svar, hun ikke kendte i forvejen, som har betydning, ikke bare for hende selv,” siger Ellen Krogh.

Sofia fik også oplevelser med at forstå svært stof og gøre det til sit eget ved at skrive om det. Hun kæmpede med at forstå teori om immunsystemet, men fik hjælp af sin storesøster. På samme måde fik hun rig erfaring med at gøre nyt stof til sit eget, fordi

hun skulle læse krævende faglitteratur på engelsk og fremstille hovedlinjer og pointer på dansk.

Selv om Sofia således både udvikler sig fagligt og får ny viden ved at skrive opgaven, udfordrede arbejdsprocessen med studieretningsprojektet hende på en anden måde end Jens. For Sofia, som håndterer den daglige, travle skolehverdag med udpræget selvdisciplin og struktur, kom der uventede kriser undervejs.

”Det var helt vildt svært at tage sig sammen at lave noget hver dag,” siger hun til Ellen Krogh.

”Sofia blev udfordret på sin veletablerede skrivererfaring, kan vi ikke vide, men Sofias tidligere erfaringer med at overkomme identitetskrise i overgangen fra folkeskolen vil måske danne model for hendes håndtering af overgangen til videre studier,” vurderer Ellen Krogh. >



”Man kan lægge mere vægt på skriveoplevelsen som erkendelsesprocesser.”
Ellen Krogh

Potentialer kan udnyttes

Der er bump på vejen, men observationerne viser, at de større opgaver giver betydningsfulde erfaringer med at lære i selvregulerede skriveprocesser. De er med til at forberede eleverne på et senere studieliv, hvor udvikling af kundskab gennem skrivning er i fokus.

”Der ligger stærke potentialer, som man skal have øje for og understøtte. Det er vigtigt at skabe rammer for erfaringer med at fordybe sig i faglige spørgsmål, at arbejde undersøgende, at skrive sig frem til kundskab og aha-oplevelser. Det bør være et fokus for

skriveundervisningen i fagene. Og det er også vigtigt at understøtte elevernes arbejdsprocesser med de store skriftlige opgaver, at samle op på deres erfaringer med dansk/historieopgaven og studieretningsopgaven og hjælpe dem med at udvikle frugtbare strategier for det selvstændige arbejde,” siger Ellen Krogh.

Samtidig er der stort potentiale i forhold til at understøtte erkendelsesprocesserne.

”Man kan lægge mere vægt på skriveoplevelsen som erkendelsesprocesser. Det kan man gøre i det små, med tænke- og refleksionsskrivning, med samarbejde om skrivning, hvor man er nødt til at diskutere og italesætte den fremvoksende tekst og med respons, der retter sig imod, hvad eleverne blev kloge på af at skrive. Det skal ske med en stadig opmærksomhed på at skabe rammer for undersøgende, reflekterende og eksperimenterende skrivning. At skrive sådan kræver identifikation og personlig investering, ellers er det ligegyldigt. Det lærer eleverne af. Den slags skrivning skal der sættes på, både i de små og i de store skriveprocesser,” siger Ellen Krogh. ●

ELLEN KROGH OM FORSKNINGEN

I har kun fulgt i alt 22 personer i forskningsprojektet. Kan det bruges til noget generelt, når så få har svaret på jeres spørgsmål?

”Vi har fulgt dem meget tæt og gennem lang tid. Det giver rigdom i detaljen og forståelse af processer og erfaringer, som man ikke kommer i nærheden af med de større kvantitative undersøgelser. De etnografiske studier giver en genkendelighed, som skaber mulighed for generalisering. Jens og Sofia træder frem som individuelle personer, men deres skriverliv og -erfaringer åbner for dem, der kender gymnasieskolen adgang til en viden, som kobler sig til et erfaringsrum med andre unge. For dem, der ikke kender gymnasieskolen, giver de detaljerede studier adgang til en indsigt i og forståelse af de unges erfaringsverden, som kvantitative studier ikke kan give. De store metastudier giver vigtige indsigter i, hvad der virker, men de er af gode grunde løstrevet fra den konkrete kontekst, hvor mennesker lever og bliver undervist og lærer. De etnografiske studier har netop deres styrke i, at observationer og fund er knyttet til en kontekst. De har ingen repræsentativitet, men de kan generaliseres, netop fordi konteksten skaber forståelse og genkendelighed. Det centrale er, at vi har fastholdt elevernes perspektiv for at skabe viden om deres skriveerfaringer og skriverbaner.”

Professor Ellen Krogh

ELLEN KROGH

Ellen Krogh er professor på Institut for Kulturvidenskaber på SDU. Hendes forskningsområder er filosofi og pædagogik, fagdidaktik, og gymnasieuddannelser. Hun er leder af det tværinstitutionelle forskningsprojekt Faglighed og skriftlighed.

Læs mere på gymnasieforskning.dk

- 📖 **Skriveidentifikationer i religionsfaget:**
Peter Hobel & Ellen Krogh
- 📖 **”Årets bedste opgave”: En analyse af en elevtekst i dens kontekst:** Ellen Krogh & Peter Hobel
- 📖 **Overgangen fra grundskole til gymnasium: En elevskrivners håndtering af skiftende skrivekulturer og positioneringer:** Ellen Krogh
- 📖 **Ny skriftlighed? Evaluering af det skriftlige arbejde efter gymnasireformen:**
Ellen Krogh, Torben Spanget Christensen & Kirsten Hjemsted

Indbydelse til konference

SKRIVERUDVIKLINGER I GYMNASIET - fund og didaktiske perspektiver

I november 2016 udkommer Skriverudviklinger i gymnasiet, den tredje bog i projekt Faglighed og skriftlighed. I den anledning indbyder vi til konference på Syddansk Universitet i Odense den 12. januar 2017 kl. 9.30-16.00. Konferencen arrangeres af forskergruppen Faglighed og skriftlighed, ledet af Ellen Krogh

Konferencen retter sig mod gymnasielærere, lærere fra udskolingen i folkeskolen og alle andre med interesse for skrivning og skriftlighed i gymnasieskolen, i overgangen fra folkeskolen til gymnasieskolen og i overgangen fra gymnasieskolen til de videregående uddannelser.

Se indbydelse til konferencen og læs mere om program og workshops: www.sdu.dk/fos

Pris: 400 kr. (ex. moms)

Deadline 20. december 2016

SDU 
INSTITUT FOR
KULTURVIDENSKABER



”Martin går analogt.”

Teknologi spiller en tvetydig rolle i elevers skriveudvikling. På den ene side giver den flere muligheder for at udtrykke sig. På den anden side er den distraherende.

Gymnasier kan få stor værdi ud af at eksperimentere med alternative måder at bruge teknologi, mener lektor **Nikolaj Frydensbjerg Elf**, der har fulgt to gymnasieelevers brug af teknologi gennem gymnasiet.

Af **Mikkel Kamp**

Det sker cirka midt i 2. g. Martin er træt af at blive taget i og beskyldt for at være på Messenger og at spille på sin computer. Efter samråd med en lærer dropper han at tage noter på computeren, og resten af gymnasietiden skriver han sine noter i kinabøger.

”Martin går analogt. Han går imod tidens hype med at digitalisere gymnasierne. Han er nærmest en antitese til påstanden om, at digitalisering bare er godt,” siger Nikolaj Frydensbjerg Elf, der er lektor på institut for Kulturvidenskaber på SDU. Han har fulgt Martin gennem de tre år, han gik på STX og Amalie, der gik på HTX, for at analysere teknologiens påvirkning af deres udvikling som skrivere. Her er der ikke kun tale om verbalsproglig skriftlighed. Netop teknologien har været med til at udvide forståelsen af skrivning, så den nu også inkluderer at udtrykke sig med billeder, video og andre repræsentationsformer.

Udvikler kritisk syn på it

Martins skifte til kinabøgerne er ikke dækkende for gymnasieelevers computerbrug. Det viser både hans egen tid i 1. g og ikke mindst Amalies historie. Hun har, ligesom Martin, et positivt forhold til teknologi, da hun begynder på HTX. Hun føler sig også hjemme i teknologien, men hendes tro på egne evner lider et knæk undervejs på grund af en dårlig eksamenskarakter. I faget teknik – tekstil og produktion boltrer hun sig til gengæld i teknologien, som hun bruger til at udtrykke sig kreativt og æstetisk. Hun overfører også de evner, hun opbygger, til andre fag.

Alligevel giver hun i interview udtryk for, at hun er glad for, når læringen ind i mellem ikke tager udgangspunkt i computerne.

”De udvikler begge kritiske blikke på, hvordan man kan bruge teknologi til læring. De mener, man skal bruge teknologien, hvor det giver mening. Hvis man sætter det op imod den måde, OECD og i nogle tilfælde Undervisningsministeriet fremstiller digitalisering som et ubetinget gode, må jeg sige, at det kan man ikke finde belæg for her,” siger Nikolaj Frydensbjerg Elf.

Det modsatte er dog heller ikke tilfældet.

”Der findes folk, der stiller det op, som om eleverne stort set kun bruger teknologien til spil og til at

snyde med deres opgaver og eksamen. Det er heller ikke det, der foregår. Virkeligheden ligger et sted midt imellem,” siger lektoren.

Skriv på elevernes præmisser

Den virkelighed kan bruges konstruktivt, hvis skolerne i højere grad begynder at turde lade eleverne bruge teknologien på deres egne præmisser.

”Skolerne kan udfordre deres didaktik og åbne for alternative måder at bruge teknologi – også i sociale sammenhænge. Martin, som jeg har fulgt, er del af uformelle læringsnetværk. Han tager initiativ til uformelle facebookgrupper med de andre elever i klassen, hvor de deler viden og også nogle gange svar på opgaver, antyder eleverne. Skolerne kunne i højere grad være opmærksomme på, at den slags grupper findes og inddrage dem i skriveprocesser,” siger Nikolaj Frydensbjerg Elf.

Han erkender, at det er lettere sagt end gjort.

”Det udfordrer den grundlæggende opfattelse af, hvad skrivning i fag går ud på. I faget dansk er næsten alle afleveringer ord på papir, så det vil kræve noget at åbne for andre udtryksformer,” siger han. ●

NIKOLAJ FRYDENSBJERG ELF

Nikolaj Frydensbjerg Elf, lektor. Ph.d. på institut for Kulturvidenskaber på SDU. Har blandt andet medvirket til flere projekter om unges udvikling som skrivere og it i undervisning.

Læs mere på Gymnasieforskning.dk

📖 **Skriftlighed i overgangen fra folkeskole til gymnasieuddannelse:** Nikolaj Frydensbjerg Elf

📖 **Magt og afmagt - om it i gymnasiet:** Erik Kruse Sørensen & Michael Paulsen

📖 **Evalueringspraksis af tabletens indvirkning på læring og undervisningspraksis:** Niels Knap & Elsebeth Lauridsen

📖 **I write therefore I am:** Nikolaj Frydensbjerg Elf