

Konferencerapport

**Konference om det skriftlige arbejde**  
- på de gymnasiale uddannelser

Marts 2007

**Udarbejdet af:**

**Kirsten Bjerre og Anne Gregersen**

## Indholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Konklusioner</b> .....	<b>4</b>
<b>2. Oplæggenes hovedkonklusioner</b> .....	<b>6</b>
2.1. Skriftlighed på nye måder – efter reformen.....	7
2.2. Skriftlighed i kommunikation og formidling.....	9
2.3. Fra røde rettelser og hvidt papir til grå zoner og nye toner .....	12
2.4. Kan vi gøre det bedre? .....	14
2.5. IT-baserede retteformer – erfaringer fra et udviklingsprojekt .....	16
2.6. Det skriftlige arbejde i gymnasiet – At blive skriver i gymnasiet.....	17
2.7. Skoleerfaringer med det skriftlige arbejde.....	19
<b>3. Sammendrag af skolernes statusnotater</b> .....	<b>21</b>
3.1. Hvordan anvender skolen forskellige skriftlige arbejdsformer? .....	21
3.2. Hvordan sikrer skolen progression i det enkelte fag – dvs. sikrer sammenhæng på langs af uddannelsen? .....	25
3.3. Hvordan spiller fagene sammen om det skriftlige arbejde, herunder hvordan lærere i forskellige fag arbejder sammen om at stille og vejlede om skriftlige opgaver? .....	27
3.4. Hvordan anvender skolen forskellige evalueringsformer, herunder evalueringssamtaler? .....	31
3.5. Hvordan fordeler skolen elevtiden til forskellige skriftlige aktiviteter, og hvordan samles erfaringerne? .....	34
3.6. Andet af interesse .....	36
<b>4. Resume af gruppedrøftelserne</b> .....	<b>38</b>
4.1. Anvendelse af forskellige skriftlige arbejdsformer .....	38
4.2. Sikring af progression i det enkelte fag .....	39
4.3. Fagligt samspil .....	40
4.4. Anvendelse af forskellige evalueringsformer .....	41
4.5. Fordeling af elevtid.....	42
4.6. Andet .....	43
<b>5. Om konklusionen</b> .....	<b>44</b>
<b>Bilagsfortegnelse</b> .....	<b>45</b>
1. Skriftlighed på nye måder – efter reformen (PowerPoint) .....	45
2. Skriftlighed i kommunikation og formidling – og som redskab til fordybelse og indsigt (PowerPoint).....	45
3. Kan vi gøre det bedre? (PowerPoint).....	45

## Forord

Med gymnasireformen er det skriftlige arbejde i de gymnasiale uddannelser blevet beskrevet på en ny måde. Reformen indførte mere varierede undervisnings- og arbejdsformer, styrkede samspejlet mellem fagene og gav læreren i de enkelte fag og skolens ledelse et større ansvar for den samlede uddannelse. Disse initiativer skulle tilsammen sikre en bedre faglig kvalitet.

For at bidrage til etablering af god praksis i arbejdet med elevernes skriftlige kompetencer efter reformen inviterede Undervisningsministeriet i februar 2007 skolerne til at deltage i to konferencer. Formålet var at give skolernes lærere mulighed for at drøfte udviklingen i skriftligheden og dermed sprede god praksis for skriftlighed mellem skolerne.

Nærværende rapport indeholder en sammenfatning af konferencens hovedpunkter med inddragelse af de statusnotater, som skolerne forud for konferencen indsendte til Undervisningsministeriet. Den er opdelt i følgende hovedområder:

- **Konklusioner**
- **Oplæggenes hovedkonklusioner**
- **Sammendrag af skolernes statusnotater**
- **Resumé af gruppedrøftelser**

**Kirsten Bjerre**

**Anne Gregersen**

## 1. Konklusioner

- **Literacykompetence på tværs af fag**

Literacy er en kulturkompetence og et led i udviklingen af studiekompetence. Literacy skal udvikles i alle fag og på tværs af fag og fakulteter. Der må arbejdes med, hvad der er de nødvendige fagspecifikke, og hvad der er tværfaglige literacykompetencer, for at det fælles og det specifikke kan støtte hinanden.

Skolerne udtrykker et stort behov for at udvikle det tværfaglige samarbejde. Man efterlyser en større gensidig viden om skriftlig formidling ud fra forskellige fagtraditioner, ikke mindst fordi viden og dialog om fagenes metoder er afgørende for vejledningens kvalitet og for fastlæggelse af bedømmelseskriterier for de tværfaglige forløb. Ligeledes letter det en metakommunikation til og med eleverne om retningslinierne for de tværfaglige skriftlige opgaver.

Læs mere i kapitel 2.1, 3.2, 3.3, 3.4, 4.2 og 4.3.

- **Ny teknologi, ny literacy**

Ny teknologi indebærer ny literacy: skriftlig kommunikation er blevet hurtig og foregår ved brug af bredt tekstbegreb, og stadigt nye genrer opstår. Nye medier og kommunikationssituationer fordrer genrebevidsthed og ny literacy.

Nye produkttyper sætter fokus på formidlingsaspektet og reducerer det klassiske skel mellem mundtlighed og skriftlighed. Produkter, der består af både skrift, lyd, billede og bevægelse, bliver en integreret del af elevernes produktportefølje, og fokus ændres fra tekstprodukt til skriveproces og procesprodukter, fx i form af noter, dispositioner eller formulering af problemstillinger.

Skolerne opfordrer til klarere retningslinier for tildeling af elevtid til disse gråzoneprodukter, ligesom der efterlyses ideer til responsformer og evalueringskriterier.

Webteknologien danner afsæt for nye undervisnings- og læringsstrategier. Virtuel undervisning medfører således ændrede elev- og lærerroller, hvor der stilles nye krav til elevernes selvstændighed og til læreren som coach og vejleder.

Læs mere i kap. 2.3, 2.5, 3.1.

- **Evaluering: nye former og fokus**

Det tværfaglige samarbejde om evaluering af elevernes skriftlige produkter er afgørende, og nye evalueringsformer fordres:

- I tværfaglige forløb indgår flere lærere i evalueringen, og afstemning af evalueringskriterier er essentiel.
- For at måle progression i elevernes skriftlige arbejde må fokus forskydes, så

der i højere grad evalueres på kompetencemål, delmål og produkt- og procestyper.

En anden udfordring for skolerne ligger i at anvende og integrere forskellige evalueringsformer i arbejdet med skriftlighed og i at anvende evaluering systematisk. Alternative responsstrategier anvendes i vidt omfang i den daglige undervisningspraksis, fx kammeratvurdering og fokusrespons. I erkendelse af, at de traditionelle retteformer ikke længere slår til, efterspørger skolerne imidlertid også ideer, metoder og redskaber til alternative evalueringsformer og rette-/responsstrategier.

Læs mere i kap. 2, 3.3, 3.4 og 4.4.

- **Koordination efterspørges**

Der efterspørges en igangsættende og koordinerende funktion i forhold til udvikling af fælles retningslinjer for det skriftlige arbejde.

Organisatorisk skal man være bevidst om, hvilken form man ønsker, denne udviklingsproces skal have: Skal udmøntningen af reformkrav til den skriftlige dimension ske som en ad-hoc bottom-up proces på skolerne med ansvaret hos den enkelte lærer/det enkelte lærerteam, eller prioriteres et systematisk, fælles arbejde med at udvikle retningslinjer på skoleniveau?

Der efterspørges, med synopsisbegrebet på en ubestridt førerplads, indholdsmæssig afklaring af en række centrale begreber i bekendtgørelsen.

På hf efterspørges en koordination af de skriftlige studieopgaver og de krav, der bliver stillet til skriftlig eksamen.

Læs mere i kap. 3 og 4.

- **Progression**

Endelig må det konkluderes, at det nye bekendtgørelseskrav om en overordnet progression i skriftlighed på tværs af fagene og på langs af uddannelsen udgør en stor udfordring for skolerne.

Med ganske få undtagelser er temaet ikke særlig udførligt behandlet, hverken i statusnotaterne eller i referaterne fra kongresdagens gruppedrøftelser. Det fremgår imidlertid, at der her er tale om et generelt *work in progress*. Det fremgår også, at der eksisterer en endog meget stor spredning skolerne imellem hvad angår prioriteringen dette arbejde, hvilket har en konsekvens for, hvor vidt man er kommet i arbejdet med progression i skriftlighed.

Indgår i alle kapitler men især i kap. 2, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 og 4.2.

## **2. Oplæggenes hovedkonklusioner**

I det følgende afsnit skitseres hovedpunkter fra konferencedagenes i alt syv oplæg.

Der henvises i øvrigt til bilagsfortegnelse på s. 46.

### **2.1 Skriftlighed på nye måder – efter reformen**

Ved Claus Christensen, Undervisningsministeriet

### **2.2 Skriftlighed i kommunikation og formidling – og som redskab til fordybelse og indsigt**

Ved Hanne Leth Andersen, Center for Undervisningsudvikling. Aarhus Universitet

### **2.3 Fra røde rettelser og hvidt papir til grå zoner og nye toner**

Ved Lisbeth Maria Hansen, Ørestad Gymnasium

### **2.4 Kan vi gøre det bedre?**

Ved Eva Danielsen, Nærum Amtsgymnasium

### **2.5 Kollektive it-baserede retteformer. Erfaringer fra udviklingsprojekt**

Kresten Torp, Aalborg Tekniske skole

### **2.6 Det skriftlige arbejde i gymnasiet – At blive skriver i gymnasiet**

Katja Nestén, Ørestad Gymnasium

### **2.7 Skoleerfaringer med det skriftlige arbejde**

Lars Holst Blaabjerg-Madsen, Lyngby Uddannelsescenter

## 2.1. Skriftlighed på nye måder – efter reformen

Ved Claus Christensen, Undervisningsministeriet

*Formålet med konferencerne er udvikling og spredning af god praksis* fastslog Claus Christensen indledningsvist på konferencerne om det skriftlige arbejde på de gymnasiale uddannelser. Derefter pegede han på en række af de udfordringer de gymnasiale uddannelser står overfor efter reformen og gav anbefalinger til, hvordan disse udfordringer kan imødekommes:

### a. Pædagogiske udfordringer

- bedre studiekompetence – større progression
- mere fordybelse – mere individuel vejledning
- nye skriftlige arbejdsformer, mere variation
- nye evalueringsformer, retteformer

Svar på udfordringer:

- bekendtgørelsens krav om kvalitetssikring, progression og evaluering
- mulighed for kommentering af delvist færdige produkter
- flere produkttyper
- nye evalueringsformer

### b. Samarbejdsudfordringer

- bidrag til elevernes samlede kompetenceudvikling
- øget samarbejde mellem fagene
- mere vægt på kompetencer – på tværs af fag

Svar på udfordringer:

- fælles begreb for alle fag: elevtid
- skolens leder prioriterer elevtidsanvendelse og fordeler en del elevtid
- skolens leder fastsætter principper for fastlæggelse af elevtid for den enkelte opgave

### c. Teknologiske udfordringer

- it-anvendelse udfordrer traditionelle skel mellem mundtlighed og skriftlighed
- nye produkttyper
- lettere vidensdeling og informationsøgning
- kopiering af tekster mv.

Svar på udfordringer:

- nye produkttyper
- større vægt på løbende dialog om skriftligt arbejde
- mulighed for gruppebesvarelser
- mulighed for it-baserede rettemetoder

**d. Ledelsesmæssige udfordringer**

- krav om pædagogisk ledelse
- klarere mål- og rammestyring
- krav om lokal kvalitetssikring af produkt og proces
- øgede krav til lokal ressourceprioritering

Anbefalinger

- nye ledelsesværktøjer
- skriftligt arbejde indgår i studieplanen
- skriftligt arbejde indgår i skolens evalueringsplan
- mulighed for vidensbanker og it-baserede rettemetoder

## 2.2. Skriftlighed i kommunikation og formidling

Ved Hanne Leth Andersen, Center for Undervisningsudvikling, Aarhus Universitet

Indledningsvist understregede HLA vigtigheden af at beskæftige sig med skriftlighed i en skriftsproget kultur som den nordiske, hvor magtens sprog er skriftens sprog.

Skriftlighed tjener, fortsatte HLA, to helt centrale formål, nemlig som

- arbejdsredskab i fagene: *learning to write*
- erkendelses- og tænkeredskab: *writing to learn*.

Med dette som udgangspunkt gav Hanne Leth Andersen i sit oplæg anbefalinger og ideer til god praksis inden for følgende tre hovedområder:

- Sprog og kommunikation
- Skriftsprog – fagsprog og/eller fælles anliggende
- Den didaktiske vinkel

### Sprog og kommunikation

Hvilken rolle spiller tilstedeværelse af nye medier for sprog og kommunikation, og hvordan påvirker nye medier elevernes og kulturens udvikling?

Den teknologiske udvikling har frembragt nye medier og med dem nye kommunikationsformer. Disse er karakteriseret ved

- hurtig og kort informationsformidling, der indebærer øget brug af et bredt tekstbegreb, bl.a. en høj grad af brug af billeder,
- nyt sprogbrug og nye tekstgenrer tilpasset nye medier og kommunikations-situationer.

Ny kommunikation kræver nye kommunikative kompetencer, en ny *literacy*. Literacy som kulturbaseret skriftlighedsbegreb indeholder både et tilegnelses- og et produktionsaspekt. Ny literacy sætter fokus på tilegnelseskompetencerne *hyperlæsning* og *kritisk literacy*. I mængderne af virtuelt materiale skal man hurtigt kunne analysere webtekster for relevans og validitet, og derfor er fx uvælgelseskompetence central.

*Copy-paste* funktionaliteten udfordrer den traditionelle forståelse af selvstændig tekstproduktion. Er det fx hensigtsmæssigt i en selvstændig skriftlig opgave at tillade eleverne at indarbejde mindre uddrag fra anden tekst? Og hvis det er, hvordan og i hvilken grad?

### Skriftsprog – fagsprog og/eller fælles anliggende

I forskellige fag er der tradition for forskelligt tekstbrug, både med hensyn til tekstindtag og tekstproduktion. Tendensen er, at hvor dansk og sprogfag læser hermeneutisk og loyalt/ ser teksten, læser samfundsfag og historie kildekritisk/ ser bag teksten, mens naturvidenskabelige fag omsætter sproglige tekster til tegn og tabeller/ ser igennem teksten.

Hvornår er det nødvendigt at en sprogform er fagspecifik? Og hvad er det fælles gods i skriftligheden?

- Fælles er, at tekster både fungerer som objekt og middel. Som objekt er de genstand for undersøgelse, som middel er de redskab til kommunikation om et emne og redskab til erkendelse.
- Fælles er krav om akademisk tilgang til tekster. Det indebærer argumentation, ræsonnement og logisk fremstilling.
- Fælles er den sproglige kode, regler for korrekt sprog.

Fælles sproglig progression på tværs af fagene kunne altså indeholde:

- fagenes samspil i det skriftlige arbejde,
- opgaveform og vejledning,
- fælles mål:
  - Mestring af et argumenterende, akademisk sprog i skrift og tale
  - Klart sprog og god formidling
  - Korrekt sprog

Flerfaglige og enkeltfaglige skriftlige produkter kunne indebære:

- forskellige typer af tekster til at belyse samme problem,
- samme tekster med forskellig anvendelse i de forskellige fag,
- indøvelse af kompetencer på tværs af fag: it, grammatik, stavning, statistik, matematik, rapportskrivning, essay,
- definition af skriftligt arbejde: it-præsentationer, multimedieproduktioner, webtekster, podcast.

### **Den didaktiske vinkel**

Hvordan understøtter lærerne bedst muligt elevens tilegnelse af literacy-kompetence?

Helt afgørende er det, siger HLA, at læreren tydeliggør *målet* med enhver øvelse for eleven. Dette gælder såvel i enkeltfaglige som i tværfaglige sammenhænge. Man må gøre det klart, hvilken målsætning der er for denne eller hin øvelse, altså hvilket fokus eleven forventes at arbejde med gennem netop denne øvelse. Ligeledes skal det tydeliggøres, hvordan dette arbejde indgår i det samlede progressionsforløb og dermed den samlede kompetencemålsætning.

Dernæst er det væsentligt at *forhindre* at stræbe efter eller at forvente den absolutte perfektion i hver enkelt opgave. Underviseren skal gøre sig helt klart, at eleven hverken kan eller skal lære alt i én opgave.

I responsammenhæng er det ligeledes essentielt at have fokus. At begå fejl er en væsentlig del af en læreproces, og det er vigtigt at lærerne omgås fejlene konstruktivt uden at fortabe sig i irrelevante detaljer.

Kammeratvurdering – *peer assessment* – er elevinvolverende og har vist sig elevmotiverende. For eleverne virker kammeratvurdering bevidstgørende omkring responsens funktion og kriterier, og den øger genrebevidsthed og sproglig opmærksomhed. Herudover trænes elevens kompetence i at give feedback med en anerkendende, saglig tilgang. Den kompetence anses på visse studier og i erhvervslivet for en kompetence i sig selv.

Sidst men ikke mindst reducerer denne evalueringsform lærerens arbejdsbyrde.

Literacy er en kulturkompetence og en nødvendig forudsætning for studiekompetence. Den skal udvikles i fag og på tværs af fag og fakulteter. Ny teknologi indebærer ny literacy: nye tekst- og tilegnelsesformer og tilpasning af sproget til nye genrer og kommunikationssituationer. Metakommunikation om mål og delmål for og evaluering af skriftlige processer og produkter er afgørende for udviklingen af literacykompetence.

### 2.3. Fra røde rettelser og hvidt papir til grå zoner og nye toner

Ved Lisbeth Maria Hansen, Ørestad Gymnasium

Lisbeth Maria Hansen tog sit udgangspunkt i de nye *muligheder* i forhold til arbejdet med skriftlighed, som gymnasireformen lægger op til. Oplægget havde fokus på følgende områder:

- Det fællesfaglige ansvar for udvikling af elevernes skriftlige kompetencer
- Skriftligheden som en del af hverdagen også i fag uden skriftlig eksamen
- Nye gråzonegenrer mellem mundtlighed og skriftlighed

Den traditionelle rettepraksis har med gymnasireformen fået en mindre central plads, når det skriftlige arbejde skal evalueres. Dels er den ikke formålstjenlig, da udbyttet hos eleverne er begrænset, dels er det særdeles tidskrævende for læreren at rette på et sådant detaljeringsniveau. Reformen fordrer, at de traditionelt skrifttunge fag skal overdrage tid til skriftlighed i en fællesfaglig pulje, og som følge heraf er der mindre tid til rettearbejde hos den enkelte lærer. Det er nødvendigt at inddrage nye og mere konstruktive evalueringsformer - rettestrategier og responsformer - og heri kan den virtuelle dimension med fordel indgå.

#### **Det fællesfaglige ansvar for udvikling af elevernes skriftlige kompetencer**

Alle faggrupper skal tage ansvar for og aktiv del i udvikling af elevernes skriftlige kompetencer. Dette kræver, at man arbejder med forskellige fags/fakulteters definition af genrer og taksonomiske niveauer, og at der på den enkelte skole og på tværs af skoler er en fælles begrebsopfattelse fx om begreber som problemformulering, redegørelse og om genren synopsis. Desuden skal der aftales fælles produktkrav og evalueringskriterier. På Ørestad Gymnasium er man langt i dette tværfaglige, tværfakultære udredningsarbejde.

#### **Skriftligheden som en del af hverdagen, også i fag uden skriftlig eksamen**

LMH understregede vigtigheden af at anvende skriftlighed som arbejdsform og som et middel til erkendelse, også i fag uden skriftlig eksamen. På Ørestad Gymnasium arbejder man både eksperimenterende og systematisk med forskellige former for erkendelsesskrivning og udnytter til dette formål mulighederne i *det virtuelle rum* - Ørestad Gymnasiums erklærede *backbone*. Eleverne offentliggør deres skriftlige produkter på skolens virtuelle platform, hvor det er tilgængeligt for alle: klassens elever såvel som lærere.

Anvendelse af skriftlighed som arbejdsredskab har flere fordele:

- stille elever får en mulighed for at komme til orde,
- meget talende elever øves i at strukturere og argumentere logisk og skarpt,
- eleverne får fælles noteapparat, som dækker hele skoleforløbet,
- omfanget af respons er – i et vist omfang – op til læreren.

**Nye gråzonegenrer mellem mundtlighed og skriftlighed**

Ud over at udnytte de muligheder, som skolernes LMS'er og forskellige kommunikationsfora rummer, er en vigtig motivationsfaktor at inddrage og anvende nye medier som fx podcast. På Ørestad Gymnasium defineres *gråzonegenrer* som fx podcastprodukter og PowerPoint præsentationer som skriftlige produkter, og der tildeles elevtid til respons.

Afslutningsvist viste LMH eksempler på elevproduktioner i form af podcastpræsentationer.

## 2.4. Kan vi gøre det bedre?

Ved Eva Danielsen, Nærum Gymnasium

### **Progression og skriftlighed på Nærum Gymnasium**

På Nærum Gymnasium arbejder man systematisk med den skriftlige dimension, både i forhold til den enkeltfaglige progression og som en integreret del af skolens overordnede kompetenceplan.

### **Enkeltfaglig progression**

Hvordan kan man udvikle progression i skriftlighed inden for det enkelte fag? Eva Danielsen indledte sit oplæg med at tage udgangspunkt i, hvordan man på Nærum Gymnasium arbejder med at sikre den enkeltfaglige progression. Målene for de enkelte fag er givet på forhånd i bekendtgørelsen, men hvordan nås disse mål? Hvilke forudsætninger er til stede hos lærere og elever? Og, ikke mindst, hvilke kompetencer skal udvikles hos lærere og elever for at kunne indfri de krav, som bekendtgørelsen fordrer? ED understregede, at hun ikke selv arbejder efter en bestemt ”progressionsformular”, hvor vejen hen imod målet er entydig og klart defineret, men at der er eksperimenteres.

Som et udgangspunkt for at udarbejde retningslinier for enkeltfaglig progression er lærerne på Nærum Gymnasium af ledelsen blevet bedt om at beskrive:

- den gode skriftlige opgave,
- det enkelte fags progression.

Med udgangspunkt i eget fag, fysik, skitserede ED

- fagbeskrivelsens krav til kompetencer,
- opgavetyper og genrer i faget,
- øvrige opgave og genretyper i faget, herunder fx begrebskort og formidlingsopgaver.

Der blev fremhævet eksempler på progression inden for tre hovedområder:

- Progression i modelleringskompetencen i forhold til opgavernes kompleksitet
- Progression i den eksperimentelle kompetence med fokus på overblik og selvstændighed
- Progression i kravene til besvarelsen

Styrken hos fysiklærere ligger først og fremmest i de klassiske skriftlige opgaver, hvor arbejdet med den skriftlige dimension og progression er og længe har været en integreret del af undervisningen. Udfordringen ligger i at blive bedre til at inddrage andre former for skriftlighed og at anvende nye og mere utraditionelle evalueringsformer i forhold til det skriftlige arbejde. Der er hos lærerne en erkendelse af, at den traditionelle retning af fejl m. røde streger er utilstrækkelig, og at der er behov for at vide mere om alternative rettestrategier.

**Kompetenceplan**

På skolen har man udarbejdet en kompetenceplan, hvori den skriftlige dimension indgår. Kompetenceplanen, som løbende udvikles og justeres, offentliggøres på skolens hjemmeside.

Ved skolestart i august udfylder lærerne studieplanen, hvor den enkelte lærer også vælger, hvilke elevkompetencer han/hun ønsker at arbejde med. Der planlægges med en tidshorizont på et halvt år, og som regel vælges næsten alle kompetencer af mindst én lærer.

Afslutningsvis blev det understreget, at der samlet set er tale om et meget kompetent lærerkorps på Nærum Gymnasium, der i det store hele tager reformens udfordringer i stiv arm. Det blev dog også understreget, at man undertiden mangler tid, ro og rammer til dette arbejde.

## 2.5. IT-baserede retteformer – erfaringer fra et udviklingsprojekt

Ved Kresten Torp, Ålborg Tekniske Skole

Kresten Torp præsenterede erfaringer fra sin deltagelse i udviklingsprojektet *Udvikling af god praksis ved feedback på elevernes kollektive skriftlige arbejde i virtuel undervisning, på hhx, htx og stx.*

### Projektet havde som formål at undersøge

- hvordan man kan opbygge en god undervisningspraksis i forhold til procesorienteret feedback og virtuelle undervisningsformer,
- hvilke ændringer der sker med undervisningssituationen, når man bevæger sig væk fra traditionelle former for rettelarbejde?

### Projektproduktet var bl.a. udviklingen af

- et undervisningsforløb med kollektive it-baserede dokumentationsformer og rettemetoder,
- modeller for god pædagogisk praksis.

Baggrunden for projektet var en antagelse om, at it-baserede rette- og dokumentationsformer har en lang række fordele sammenlignet med mere traditionelle responsstrategier, fx:

- skaber de gennemsigtighed ift elevernes skriveprocesser,
- åbner de mulighed for at eleverne kan arbejde på fælles dokumenter,
- faciliterer de kommunikationen eleverne imellem og elever/lærere imellem,
- tydeliggør dokumentation af aktivitet.

Projektet har desuden haft fokus på konsekvenserne for elev- og lærerroller af at integrere it i den daglige undervisningspraksis. Ideelt bliver læreren i højere grad end tidligere coach eller procesvejleder. Hos eleven stilles større krav til selvstændig, og det langsigtede målet er, at der sker en holdningsbearbejdelse hos eleverne, således at de opfatter at noget, der ikke bedømmes, alligevel har en væsentlig betydning for deres læring.

### Hvordan kommer lærerne i gang med procesorienteret it-skriftlighed?

Oplægsholderen understregede, at de traditionelle rammer først og fremmest skal ombrydes, og at læreren skal gøre sig klart, at arbejdsbyrden ikke reduceres som konsekvens af at anvende it-baserede retteformer.

## 2.6. Det skriftlige arbejde i gymnasiet – At blive skriver i gymnasiet

Ved Katja Nestén, Ørestad Gymnasium

Katja Nestén ser det som en overordnet målsætning for arbejdet med skriftlighed at få eleverne til at blive skrivere. Det er dermed hendes overordnede problemstilling, hvad man gør for at dette sker – og hvordan man gør det.

KN er dansklærer og er inspireret af et forsøgsarbejde omkring projektarbejde.

Rammerne omkring arbejdet med at gøre eleverne til skrivere er bestemt fra to sider: krav og motivation.

Kravene består af de ministerielle rammer i form af krav om arbejde med bestemte genrer, taksonomiske niveauer og krav om skriftligheden som et fællesfagligt anliggende.

Overskrifter for tre områder oplægsholderen i den forbindelse har erfaring med som dynamiske og elevmotiverende, er *forventningsafklaring*, *autenticitet* og *proces*.

- Forventningsafklaring indebærer, at der altid skal være formulerede og synlige målsætninger for og krav til det enkelte skriftlige produkt mht. form/genre, struktur og sproglig hensigtsmæssighed.
- Autenticitet indebærer, at teksten, som elevernes skal skrive, skal have et reelt formål. Opgavestillingen skal altså kunne besvare spørgsmålet: Hvad skal vi med den?  
Lærer og deadline bør ikke udgøre et formål i sig selv.  
Et formål kan fx være formidling af information i en autentisk kommunikationssituation, men det kan også være 'fingeret' autenticitet, hvor det autentiske er det klart formulerede og bevidste øvelsesaspekt med mestring i en senere autentisk kommunikationssituation som det overordnede formål.
- Proces i det skriftlige arbejde indebærer en overordnet differentiering i tænkeskrivning og produktskrivning: Tænkeskrivning som erkendelses- og fastholdelses-redskab, produktskrivning som bevidsthed om og træning i arbejde med og ud fra skriveprocessens faser. Et vigtigt aspekt heri er planlægning af processen og erfaring med produktarbejdets delniveauer. For at støtte denne fasebevidsthed, fortæller oplægsholderen, arbejder hun fx med aflevering af én sides skriftlige noter som en skriftlig aflevering. Dette støtter elevernes notatteknik, hhv. evne til rationel, analytisk og effektiv tilegnelse af indtag.

Klart forventningsfokus og fokus på delprodukter i skriveprocessens faser har indflydelse på responsformen. Kammeratvurdering, hvor eleverne bliver vant til at læse andres delprodukter og til selv at blive læst undervejs i processen, bliver meget brugt.

Efter at have demonstreret konkrete planer for undervisningsforløb, afsluttede KN med at spørge: Bliver eleverne så bedre skrivere af det? Og svarer: Heller

ikke på Ørestad får eleverne kun 12-taller, men de bliver mere bevidste om hvad de gør, hvorfor de gør det sådan, og hvad de skal gøre for at blive bedre. Dette er, mener KN, vigtige trin i modningsprocessen med at bringe sig selv videre mod de videregående uddannelser.

## 2.7. Skoleerfaringer med det skriftlige arbejde

Lars Holst Blaabjerg-Madsen, Lyngby Uddannelsescenter

Lars Holst Blaabjerg-Madsen, der underviser i dansk og psykologi på hhx, præsenterede afsluttende for rækken af oplægsholdere baggrunden for det udviklingsprojekt han og ph.d. Lisbeth Birde Wiese har gennemført. Projektets formål har været at udvikle et efteruddannelsesstilbud inden for tekstlingvistik, integration af sprog, litteratur og medier samt omkring skriftlige opgavetypologier og rettestrategier. Desuden præsenterede LHBM i forlængelse heraf kort et eksempel fra egen skolepraksis på, hvordan man kan arbejde med det skriftlige område.

Baggrunden for efteruddannelsesudviklingsprojektet er, beskrev LHBM, at mens vurderingen af elevernes sproglige og formidlingsmæssige kompetencer både har fået større vægt og er blevet mere specifikke i fagbeskrivelserne og i grundlaget for karaktergivning, så er der samtidig blevet skåret væsentligt ned i antallet af obligatoriske skriftlige opgaver.

Situationen er altså, at kravene fortsat er høje, mens eleverne får færre muligheder for at træne de kompetencer, der kan imødekomme disse krav. Dette stiller nye krav til lærerne.

Det overordnede spørgsmål, der ligger bag både udviklingsprojekt og målsætningen for egen praksis, lyder derfor: *Hvordan kan vi sikre at eleverne klarer sig bedst muligt under de givne omstændigheder?*

Først og fremmest, sagde LHBM, må vi gøre os klart, hvad vi vil have, at eleverne skal kunne. Effektivisering af læringsprocesser med systematisk progression indebærer klare kompetencemål og ekspliciterede delmål for enhver opgave. Dette skal tydeliggøres for eleverne, og det skal ligge til grund for enhver respons, eleverne modtager.

Der skal således udvikles metoder, som arbejder væk fra "at rette" og hen mod "at vejlede" efter specifikke mål og delmål i forhold til at udvikle elevernes særfaglige, personlige og studietekniske skriftlige kompetencer. Der skal udvikles et sprog om sprog, en terminologi omkring vurderingskriterier og forbedringsstrategier, og eleverne skal tilbydes andre træningsmuligheder end blot hjemmeopgaver.

Det korte undervisningsforløb fra egen undervisningspraksis, som LHBM afsluttende eksemplificerede med, demonstrerede muligheden for gennem et kort produktforløb at kunne arbejde progredierende og målrettet med eksamenstrænende genretransfer.

Samtidig demonstrerede LHBM, hvilke udfordringer der ligger for underviseren i forhold til respons- og vejledningsstrategi, fokusering og progression ved i forhold til det skitserede undervisningsforløb at overlade publikum refleksionen over spørgsmålene:

- Hvilke kompetencemål, hvilke vurderingskriterier?
- Hvilken rettemetode, hvilke fejltypen skal rettes?
- Hvilken gennemgang ved tilbagelevering?
- Oplagt placering i det treårige forløb?

### 3. Sammendrag af skolernes statusnotater

Som led i konferencerne havde hver deltagende skole udarbejdet et statusnotat i forhold til en række problemstillinger, der på forhånd var udstukket af Undervisningsministeriet:

- 3.1 Hvordan anvender skolen forskellige skriftlige arbejdsformer (tænkeskrivning, proces, formidling osv.)?
- 3.2 Hvordan sikrer skolen progression i det enkelte fag – dvs. sikrer sammenhæng på langs af uddannelsen?
- 3.3 Hvordan spiller fagene sammen om det skriftlige arbejde, herunder hvordan lærere i forskellige fag arbejder sammen om at stille og vejlede om skriftlige opgaver?
- 3.4 Hvordan anvender skolen forskellige evalueringsformer, herunder evalueringssamtaler?
- 3.5 Hvordan fordeler skolen elevtiden til forskellige skriftlige aktiviteter, og hvordan samles erfaringerne?
- 3.6 Andet af interesse.

Sammendragene følger disse punkter.

#### 3.1. Hvordan anvender skolen forskellige skriftlige arbejdsformer?

##### Fokus og prioritering

Statusnotaterne demonstrerer en klar bevidsthed om nødvendigheden af at arbejde med varierede skriftlighedsformer, både inden for skriveprocesser og inden for de skriftlige produkters karakter. Det fremgår imidlertid også klart, at det er meget forskelligt fra skole til skole, hvor langt dette arbejde er skredet frem.

På nogle skoler sikres arbejdet med varierede skriftlige arbejdsformer gennem systematisk planlægning såvel på tværs af hele fagrækken og på langs i hele uddannelsesforløbet. På andre er arbejdet med skriftlige arbejdsformer endnu overladt den enkelte medarbejders pædagogiske overvejelser inden for eget fag.

##### Skriveprocesser

Begrebet *skriveprocesser* omfatter både skriftlighed som erkendelsesredskab, tænkeskrivning, og processkrivning forstået som udvikling af et eller flere skriftlige produkter.

Statusnotaterne beskæftiger sig i langt overvejende grad med processkrivning. Det fremgår tydeligt, at den procesorienterede skrivepædagogik er almindeligt brugt – dog fortrinsvist i dansk og sprogfag. Det u hensigtsmæssige i denne begrænsning af det skrivepædagogiske redskab nævnes af flere skoler. Fra enkelte skolers side beskrives, hvordan alle fagteam pålægges at arbejde koordineret med forskellige skriveprocesser og skrivegenrer for at udvikle en fælles studiekultur og skriftlighed.

Praksis omkring processkrivning spænder fra minimale, enkeltleddede processer: På baggrund af en enkelt respons/gennemskrivning at forbedre et givent produkt - til udfoldning af flerleddede og progredierende produktkæder. Et gymnasium, der indledende fortæller, at der her gennem 15-20 år er arbejdet med procesorienteret skrivepædagogik, beskriver som eksempel på en sådan kæde et introducerende forløb i 1g. Produkterne danner grundlaget for hinanden, udgør en lille, progredierende forløbskæde og giver dermed introduktion til den form for processkrivning, hvor tekster produceres på baggrund af hinanden. Forløbet indeholder imidlertid også introduktion til den processkrivning, der indebærer forbedrende gennemskrivning af tekst på baggrund af respons. Ud over således at introducere forskellige processkrivninger, indeholder forløbet også en introduktion til tænkeskrivning:

*I første time bliver eleverne introduceret til tænkeskrivning i form af et brev til sig selv: hvordan har jeg det lige nu på [X] Gymnasium i denne klasse? Brevet klistres til, gemmes og udleveres i starten af 2.g. Næste øvelse er et portræt af en klassekammerat med en opvarmende tænkeskrivning "Om mig selv", kladden bearbejdes og lægges i skrivemappen. Eleverne skriver nu på baggrund af interview et portræt af en kammerat, hvor den interviewede tager afsæt i sin egen skrivning "Om mig selv". Portrættet skrives igennem. Respons fra makkeren, der læser og retter det. Derefter arbejder skriveren videre med at levendegøre teksten med fokus på den karakteriserende detalje. Portrættet indgår i skrivemappen. Hver elev laver en PowerPoint ud fra portrættet og fremlægger den for klassen.*

Af samme gymnasiums notat fremgår det, at tænkeskrivning ikke blot bruges som selvstændigt redskab til fastholdelse og udvikling af tanker, men at tænketekster også anvendes som processuelt led i tekstarbejdet. Her fra et grundforløb i dansk:

*Ved forberedelsen hjemme bruges skrivning som del af lektielæsningen, der læses med blyant i hånd, fx understreges tekstens nøgleord. Eleverne bruger forundringsspørgsmål: Skriv, hvad der undrer dig i teksten. Skrivningerne bruges som afsæt for tekstarbejdet.*

*Associerende skrivning kan indgå som del af symbolanalyse, som indgang til tolkning af et centralt sted eller som optakt til en tolkningshypotese.*

### **Skriveprocesser og det virtuelle læringsrum**

Et andet gymnasium fokuserer især på de nye skriftlige arbejdsprocesser, som it åbner for, både inden for digitale samarbejdsformer, inden for formidlings- og distributionsmuligheder og mht. implementering af arbejdet med værktøjsprogrammer for formidling:

- *I alle klasselokaler er der installeret computer og projektor. Det giver fælles adgang til skriftlige produkter, som fx kan vises, bearbejdes eller diskuteres og præsentationsprogrammer kan ubesværet vises/benyttes af elever og lærere.*
- *Alle nye elever får en cd-rom udleveret ved skolestart, som indeholder en række programmer, så de kan udnyttes i alle fag. Til særligt de naturvidenskabelige fag er der bl.a. DataMeter, Derive og GeoMeter. Til*

*alle fag C-map, som er et elektronisk mind map eller concept map. Desuden får eleverne adgang til simple billedbehandlingsprogrammer. Samlet får nye elever altså en række værktøjer til at kunne udvikle og formidle skriftlige produkter understøttet af it.*

- *Skolen har lagt en plan for introduktionen til de forskellige it-værktøjer. I introforløbet præsenteres eleverne for skolens netværk og programmer. I de efterfølgende forløb i grundforløbet introduceres og benyttes en række programmer. I dansk introduceres skriveprocessens forskellige faser med brug af bl.a. C-map – et redskab som efterfølgende bruges til idéudvikling og oversigter, som understøtter skriveprocessen.*

### **Produkter**

De traditionelle skriftlige produkter, særligt *naturvidenskabelige rapporter, essays og større skriftlig opgaver*, er fortsat et omdrejningspunkt for det skriftlige arbejde.

En undtagelse herfra er hf, hvor der ikke i studieforløbet arbejdes med større skriftlig opgave. Gennemgående nævnes også arbejdet med *synopsis* som et specifikt skriftligt produkt.

Det fremgår endvidere tydeligt, at man generelt på skolerne arbejder med isolerede delgenrer som fx *redegørelse* eller *analyse*. Dette sker ud fra en hensigt om at træne elevernes bevidsthed om de taksonomiske niveauer i akademisk opgaveskrivning, og som et element i udviklingen af elevernes studiemæssige kompetencer. Meget af dette arbejde finder sted i forbindelse med det gennemgående AT-forløb, men som beskrevet ovenfor, er der skoler som eksplicit pålægger alle team på alle studieretninger et fælles refleksionsarbejde med hensyn til fælles studiekultur og skriftlighed.

Ud over de mere traditionelle skriftlige produktgenrer og tilknyttede delgenrer arbejdes der på skolerne med en bred vifte af skriftlige produktformer. I forbindelse hermed nævnes i statusnotaterne de refleksioner og betragtninger, som skolen har knyttet til læringspotentialer, og anvendelsesformer i forbindelse med disse produkter.

Et snit gennem skolernes betragtninger viser, at ikke mindst formidlingsaspektet er væsentligt i overvejelserne omkring disse nye produktformer.

Med hensyn til lærings- og anvendelsespotentialer beskrives hvordan:

- *PowerPoint* og *synopsisbaserede mundtlige fremstillinger* giver anledning til tematisering af koblingen mellem mundtlige og skriftlige produkter,
- *portefolie* og *skrivemapper* danner grundlag for respons og evaluering,
- *tænketekster* fastholder faglige og læringsmæssige refleksioner,
- det at betragte *notater som produkt* giver basis for nye vinkler på vejledning,
- *podcast* åbner for tværmediale produkttyper, der integrerer tekst, billede og lyd.

Uden for de traditionelle produkters ramme er der ikke mindst fokus på de nye produkttyper, it åbner for. PowerPoint er den mest nævnte/anvendte digitale

produkttype, men der findes også enlige svaler. Et eksempel er produktet *wiki* der giver mulighed for fællesproduktion af et fællesprodukt, hvor den enkelte elevs bidrag kan identificeres:

*Vi er så småt begyndt at anvende wiki'er i undervisningen. I en wiki kan eleverne starte skrivningen om et emne, andre eller den oprindelige forfatter kan rette, fortsætte og linke videre til uddybninger. På den måde ender man med et produkt, som er et samlet billede af klassen arbejde, hvor man stadig kan se de enkelte elevers bidrag ved hjælp af en automatisk genereret log.*

### **Formidling**

Arbejdet med de nye produkttyper anbringer formidlingsaspektet i en central position. Den klassiske skarpe skelnen mellem mundtlige og skriftlige formidlingsformer er reduceret, og mellemformer viser sig i billedet. Der sker således i øjeblikket en udviskning af grænserne mellem mundtlig og skriftlig formidling.

Blandt mellemformerne indtager den mundtlige fremstilling på baggrund af synopsis - eller den digitale udgave, PowerPointen - en prominent plads, men der tegnes også andre scenarier.

En enkelt skole beskriver således, at de som årligt tilbagevendende begivenhed arbejder med en formidlingsform i lighed med internationale forskerkongressers *paperpresentation*:

*Gennem mange år har skolen haft tradition for at afslutte større tværfaglige projekter i profilfagene med ferniseringer, hvor eleverne udarbejder plancher og skal formidle resultaterne af deres projekter mundtligt. Arbejdet med at udforme plancher og formidle mundtligt bidrager efter vores opfattelse til at udvikle to kompetence, som er vigtige i forbindelse med skriftlig formidling: at strukturere og fokusere.*

Andre former af det formidlingsarbejde, der tages i anvendelse på skolerne, nærmer sig i højere grad det moderne mediebillede. Her spiller de nye tekniske muligheder en betydelig rolle. Podcasten er her et radikalt eksempel, idet den demonstrerer konkret og konsekvent brug af det udvidede tekstbegreb. Her åbnes teknisk for budskabsformidling gennem en koordination af skriftlig tekst, indtalt tekst, fastbilleder, videoklip, musik og lyd.

Et andet – mere pædagogisk orienteret – formidlingstema er autenticitet. Der fremhæves fra flere sider det klart elevmotiverende i formidlingsopgaver, der har en autentisk funktion. Der er tale om produkter, som skal bruges i autentiske kommunikationssituationer under hensyntagen til en defineret målgruppe. Det kan være indlæg til skoleblad eller lokalavis, plancher, netaviser, manuskripter eller produktion af leksikonartikler. Fx har en skole lavet en fælles, lokal mini-Wikipedia.

En yderligere form for pædagogisk formidlingskrivning, der også nævnes i notaterne, er genretransfer: Det vil sige at omskrive et skriftligt produkt til en ny kontekst (ny genre, ny målgruppe). Det kan for eksempel dreje sig om omskrivning af en naturvidenskabelig rapport til en populærvidenskabelig

artikel. Hvor der således arbejdes direkte med journalistiske genrer, nævnes det af flere skoler, at man indhenter hjælp fra professionelle journalister.

### **Perspektiver og udfordringer**

Der er på skolerne en generel bevidsthed om nødvendigheden af at arbejde med varierede skriftlighedsformer. Dette indebærer både at arbejde med forskellige former for skriveprocesser og at arbejde med forskellige former for skriftlige produkter. Begge typer af skriveprocesser – processkrivning og produktskrivning - anvendes generelt på skolerne, om end med tydelig mest opmærksomhed på processkrivning. Det er imidlertid meget forskelligt i hvor høj grad og med hvor høj prioritet skolerne anvender disse redskaber. Også nye digitalt baserede produktformer har medvirket til at sætte fokus på formidlingsaspektet.

Traditionelle skriftlige produkter udgør fortsat krumtappen for det skriftlige arbejde på skolerne. Eleverne bevidstgøres i den forbindelse om de taksonomiske niveauer gennem træning af delgenrer som fx redegørelse og analyse. De gennemgående AT-forløb indtager her en væsentlig position. Herudover tegner nye produktformer nye perspektiver. PowerPoint, portefolie, notat som produkt, og podcast åbner på hver deres led nye veje i omgangen med skriftlighed og skriveprocesser.

Synopsis som oplæg til mundtlig fremstilling og den digitale pendant, PowerPointen, foruden de tekniske muligheder for konkret brug af det udvidede tekstbegreb (tekst, lyd, billede, bevægelse), udviser grænserne mellem mundtlig og skriftlig formidling.

Der er herudover fokus på *autentisk* formidling, dvs. man tilstræber at arbejde med produktformer, der indgår i en autentisk kommunikationssituation.

### **3.2. Hvordan sikrer skolen progression i det enkelte fag – dvs. sikrer sammenhæng på langs af uddannelsen?**

#### **Fokus og prioritering**

Det ekspliciterede krav om fælles progression i det skriftlige arbejde er nyt. I modsætning til det generelle billede af skolernes fokus på arbejde med forskellige skriftlige arbejdsformer er der imidlertid meget stor forskel på skolernes grad af fokus på og prioritering af en fælles progressionsplan på tværs af fagene og på langs af uddannelsen. Punktet kommenteres af samtlige deltagende skoler men mere kortfattet, summarisk og planlægningsteknisk end punkt 3.1. En skole skriver:

*Man forsøger på meget forskellig vis at sikre en vis progression, så eleverne bl.a. opnår større og større selvstændighedsgrad, men i praksis lader det til at være sværere end som så.*

### **Progression i skriftlighed på skoleniveau**

Adskillige skoler beskriver, hvordan de har udarbejdet overordnede kompetenceplaner, der indeholder dels progressionsled og dels tværfaglig koordination af og samspil mellem disse på langs af uddannelsen. Det skriftlige arbejde indgår i disse kompetenceplaner.

En enkelt skole beskriver, hvordan kompetenceplan/kompetencekatalog sigter mod ekspliciterede overordnede kompetencemål. Kompetencemål og kompetencekatalog skal evalueres og revideres med jævne og fastsatte mellemrum.

Ligeledes har adskillige skoler har fokus på det nye krav om fælles progression, men beskriver arbejdet med at imødekomme det som *work in progress*. Mange beskriver, at de har egentlige progressionsplaner under udarbejdelse. Der refereres flere gange til UNI•Cs elektroniske StudiePlan som et godt grundlag for planlægningen.

En del skoler beskriver institutionens sikring af progression gennem konkrete fælles progressionsparametre som: *Stigende omfang, stigende teoretisk sværhedsgrad, stigende grad af selvstændighed, overgang fra gruppearbejde til selvstændigt arbejde*.

Andre beskriver sikringen gennem et fælles fodslag omkring mere overordnede taksonomiorienterede progressionsparametre.

### **Progression i skriftlighed på team/gruppeniveau**

På en stor del af skolerne foregår arbejdet med progression i fagteam eller i de enkelte faggrupper. Der er forskel på, i hvor høj grad dette teamarbejde er organiseret i faste rammer.

Bevidstheden om og samarbejdet omkring progression på tværs af fag og team beskrives hos nogle af disse skoler sikret gennem fx platformen Lectio, hvor studieplaner og undervisningsbeskrivelser lægges ud – for andre skolers vedkommende beskrives rammesatte samarbejdsstrukturer og samarbejdsindhold mellem faggrupper og team, i nogle tilfælde ud fra fælles progressionsparametre som beskrevet herover.

### **Ad hoc arbejde med progression**

Mange af skolerne overlader imidlertid arbejdet med progression til den enkelte lærer – og kommenterer punktet med udsagn som:

- *Ingen overordnet progression. Den enkelte lærer sikrer progression i sin undervisning.*
- *Rektor forventer at den enkelte lærer lever op til de fagspecifikke krav om progression i det skriftlige arbejde.*
- *Den enkelte faglærer sikrer – som vedkommende altid har gjort – at der er progression i det skriftlige arbejde.*

### **Perspektiver og udfordringer**

Det i bekendtgørelsen ekspliciterede krav om fælles progression i det skriftlige arbejde er nyt, og arbejdet på skolerne med at imødekomme kravet er tydeligvis *work in progress*.

Det er endvidere tydeligvis meget forskelligt, hvor langt man på skolerne er kommet i dette arbejde, samt i hvor høj grad man har fokus på og prioriterer en fælles progressionsplan på tværs af fagene og på langs af uddannelsen. På enkelte skoler har man prioriteret højt og har fastlagt en tværs- og langsgående progression i og mellem fag på grundlag af en overordnet kompetenceplan med en fælles målsætning, på andre overlades arbejdet med progression endnu til den enkelte lærer.

Alt i alt fremgår det imidlertid både på og mellem linjerne, at det nye krav udgør en betydelig udfordring.

### **3.3. Hvordan spiller fagene sammen om det skriftlige arbejde, herunder hvordan lærere i forskellige fag arbejder sammen om at stille og vejlede om skriftlige opgaver?**

#### **Fokus og prioritering**

Statusnotaterne viser, at der på de deltagende skoler arbejdes med den skriftlige dimension med udgangspunkt i de krav, som bekendtgørelsen stiller til fagligt samspil. Samtidig fremgår det, at samspillet mellem fagene omkring den skriftlige dimension, herunder vejledning og opgaveformuleringer, organiseres og håndteres vidt forskelligt på gymnasierne, og at der er en markant forskel på, hvor stor en bevågenhed det faglige samspil omkring skriftlighed har.

#### **Fagligt samspil på skoleniveau**

Med *skoleniveau* henvises der til et formaliseret, tværgående samspil, hvor lærernes samarbejde i de flerfaglige, skriftlige opgaver sker med udgangspunkt i skolens overordnede skriftlige progressionsplaner. På et begrænset antal af skoler har man, som det fremgår af afsnit 3.2, udarbejdet sådanne planer, der detaljeret beskriver progression i skriftlighed på langs og på tværs i uddannelse i enkeltfaglige, enkeltfakultære og tværfakultære sammenhænge. Disse skriftlige progressionsplaner er på nogle skoler igen udviklet under hensyntagen til – og udgør et integreret element i skolernes overordnede planer for udvikling af elevernes studiemæssige kompetencer og udmøntes i konkrete *kompetenceplaner*. En skole forklarer at:

*På grundlag af kompetencekataloget og fagteamenes overvejelser om fagets skriftlighed sørger studieteamet for at fagene spiller sammen. Dels i planlægningen af enkeltfaglige afleveringer, dels gennem udførelsen af tværfaglige projekter – især at. Der er typisk nedsat styregrupper for udarbejdelse af konkrete forløb, herunder produkter og evalueringsformer.*

En anden skole skriver at der:

*på 2. og 3. år nedsættes centrale arbejdsgrupper bestående af de relevante faglærere, som udarbejder et forslag til henholdsvis dansk/hist opgaven, erhvervscaasen, det internationale område og studieretningsprojektet, som de involverede lærere kan tage udgangspunkt i. I disse forslag fra de centrale udvalg indgår en tidsplan, en vejledning og vurderingskriterier – udarbejdet i samarbejde med ledelsen. De forskellige opgaver samt tilrettelæggelsen af dem*

*evalueres og justeres efter afvikling – af de involverede elever og lærere samt ledelsen.*

I en enkelt kommune har man endog etableret en samarbejdsplatform omkring den skriftlige dimension på tværs af skoler, dvs. på regionalt niveau: *skriftlighed har været drøftet ved møder mellem gymnasier i x kommune.*

### **Fagligt samspil på team/gruppeniveau**

Koordinering af fagligt samspil på skoleniveau er ikke typisk for hovedparten af skolerne. Hos langt de fleste skoler arbejdes der med systematisering af det faglige samspil på teamniveau. Man nedsætter typisk decentrale udvalg, styregrupper eller fag- og studieteam, som udstikker rammerne for samarbejdet om de forskellige enkelt- eller flerfaglige skriftlige opgaver. Andre steder har teamkoordinatorerne ansvaret for koordineringen.

Graden af autonomi, der fra ledelsens side tildeles lærerne i dette arbejde, varierer fra skole til skole, ligesom de praktiske arbejdsgange er forskellige.

En stor del af skolerne vælger at prioritere udvikling af retningslinjer for fagligt samspil i udvalgte, tværgående forløb eller med udgangspunkt i specifikke opgavetyper eller isolerede delgenrer. Her synes især synopsis at være i fokus, og den har flere steder været genstand for tema på en *videndelingdag* og på pædagogiske dage. Man har udarbejdet skabeloner for arbejdet med synopsis, som skal anvendes af alle fordi, som en skole udtrykker det, *det er alfa og omega at der er fælles fodslag og så stor ensartethed som muligt i, hvilke krav vi stiller til arbejdet med synopsis.*

Også det faglige samspil i AT/studieområdet har skolernes store bevågenhed. Således skriver en skole at *AT undervisningen er blevet garant for det tværfaglige skriftlige samspil.*

For de fleste skolers vedkommende tegner der sig dog et næsten entydigt billede af stor divergens i opfattelser af genrer og bedømmelseskriterier. En skole skriver:

*Det er normalt ikke noget problem at formulere opgaver, der skal omfatte flere fag, men i vejledningen og evalueringen af opgaven viser det sig ind imellem, at faglærerne er skolet forskelligt, for eksempel i forhold til, hvordan en god problemformulering bygges op, eller hvordan en skriftlig rapport bedømmes.*

En anden skole har allerede taget udfordringen op:

*Desuden er det planen at lade fagteamene udarbejde et miniskrift, der i en enkelt form præsenterer det enkelte fags genstandsområder, metoder, opgavegenrer og evalueringskriterier.*

### **Ad hoc fagligt samspil**

På et mindre antal af de deltagende skoler arbejdes der stort set ikke formaliseret med tvær- eller flerfagligt samarbejde om skriftlighed. På disse

skoler har man været optaget af andre aspekter af gymnasireformen og er først nu ved at tage hul på den skriftlige dimension. Fx skriver en skole at man *grundlæggende ikke er færdig med overvejelser og tiltag i forbindelse med problemstillingerne ang. skriftligt arbejde*, mens en anden skole skriver at *det (det faglige samspil, red.) har ingen vist haft tid og overskud til.*

Skolerne giver udtryk for, at det er op til den enkelte lærer at opsøge og etablere samarbejde ad hoc i tilknytning til de obligatoriske, flerfaglige skriftlige opgaver. Der samarbejdes dog på tværs i en mere uformel kontekst, og flere skoler fremhæver, at en række beslægtede fag automatisk støtter hinanden, idet de har en indbygget ens progression.

Fælles for de skoler, der ikke praktiserer nogen form for formaliseret tvær- eller flerfagligt samarbejde, er et stort ønske om efteruddannelse og opkvalificering af lærerne:

*Dette område er kun i begrænset omfang implementeret ... der er behov for efteruddannelse på området.*

### **Vejledning**

Graden af samarbejdet om at stille opgaver og vejlede følger - ikke overraskende - det billede, der tegner sig for det overordnede tværfaglige samspil skitseret ovenfor. Retningslinjer for vejledning i tværfaglige skriftlige opgaver findes på de fleste af de deltagende skoler og udarbejdes for det meste af de involverede vejledere - i flere tilfælde sker det i samarbejde med ledelsen.

I dette arbejde er der især fokus på vejledning i de store skriftlige opgaver:

- Opgaven i grundforløbet, især det naturvidenskabelig grundforløb
- Opgaver i AT/Studieområdet
- Da/historieopgaven
- Studieretningsprojektet

Det tilstræbes mange steder, at minimum to lærere retter tværfaglige forløb som fx tværfaglige, skriftlige opgaver. Enkelte skoler har, i forbindelse med opgaver, der involvere alle fakulteter, forsøgsvis tilbudt både vejledning og retning af lærere, der repræsenterer de tre fakulteter. Dette har dog vist sig svært at håndtere i praksis.

Enkelte skoler praktiserer *simultan respons*:

*Det har vist sig nyttigt og lærerigt, at lærerne har sat sig sammen og rettet opgaverne simultant i stedet for at konsultere hinanden efter at have rettet opgaverne individuelt. I andre klasser rettes de større skriftlige opgaver ud fra et fællesfagligt retteark med udgangspunkt i formalia, sprog, taksonomiske niveauer og faglige kommentarer for hvert enkelt fag. Det er tanken, at dette retteark bruges til alle de tre store opgaver, så eleven oplever en vis kontinuitet mellem dem.*

Forventningerne til dansk og fremmedsproglærere som sproglige vejledere og rettere er et forhold, der debatteres på skolerne. Der tegner sig et billede af en vis frustration hos disse faggrupper over, at deres fags funktion i tværfaglige forløb reduceres til redskabsfag:

*Der er ingen klart definerede roller for de enkelte fag i forhold til vejledning og bedømmelse, men det kunne utvivlsomt være en diskussion værd, om vurderingen af det sproglige niveau for eksempel altid er dansklærerens opgave. Blandt dansk- og sproglærere har det undertiden været en diskussion, hvorvidt det er et problem, at sprogene ofte "reduceres" til at være redskabsfag i tværfaglige projekter.*

Lærere fra de øvrige fagområder skal, ifølge en anden skole, *turde at bedømme sproget i en rapport og ikke kun det faglige indhold. Dårligt sprog eller dårlig tegnsætning skal påvirke karakteren i en kemirapport, lige som det påvirker karakteren for en dansk stil.*

Med hensyn til samarbejde om vejledningsdelen giver skolerne udtryk for, at erfaringerne med de flerfaglige skriftlige opgaver endnu er så spæde, at der ud over at der er identificeret behov for en begrebsbestemmelse af fx synopsis, endnu ikke foreligger et samlet erfaringsmateriale fra skolerne.

### **Perspektiver og udfordringer**

Graden af samarbejde om den skriftlige dimension på skolerne varierer: Nogle skoler har arbejdet indgående med rammer og retningslinjer for samarbejdet, som igen udgør et integreret element i skolernes overordnede planer for udvikling af elevernes studiemæssige kompetencer. Andre steder har man prioriteret det tværfaglige samarbejde i forhold til udvalgte skriftlige opgavetyper eller genrer. På en mindre del af skolerne er samarbejdet om skriftlighed endnu kun i sin vorden.

Uanset hvilken fase, skolerne befinder sig i, er der fortsat store udfordringer:

En vicerektor skriver:

*der er ingen tvivl om, at flere lærere nu end tidligere forholder sig til faglig-pædagogiske problemstillinger ved det skriftlige arbejde, fordi der skal stilles opgaver og rettes opgaver i forbindelse med AT-forløb og andre tværfaglige forløb; og fordi skolens udbygning af it-faciliteter, og det faktum at mange elever medbringer bærbare computere, sætter fokus på skriftligheden i den enkelte time. Begge dele er fremskridt, men vi har endnu ikke et systematisk overblik over kvaliteten af disse aktiviteter.*

En anden skole fremhæver at:

*Det, vi mangler i forbindelse med samspil mellem fagene omkring den skriftlige dimension, er større gensidig viden om skriftlig formidling ud fra forskellige fagtraditioner. Efterfølgende skal vi i gang med at udvikle fælles traditioner for varierede former for faglig formidling – som respekterer faglige forskelligheder.*

At lære andre fakulteters tilgange og faglige metoder opleves som vanskeligt, men når samarbejdet på tværs fungerer, opleves det som meget positivt:

*Det kan være meget berigende at fag fra flere hovedområder skal stille og evaluere opgaver sammen. Men et sådant arbejde kræver tid til at faglærerne kan lære hinandens sprog og faglige metode at kende. Det gælder især samarbejdet på tværs af humaniora og naturvidenskab.*

### **3.4. Hvordan anvender skolen forskellige evalueringsformer, herunder evalueringssamtaler?**

#### **Fokus og prioritering**

Indledningsvist skal det nævnes, at der tydeligvis har været divergerende opfattelser af, hvorvidt ovennævnte spørgsmål omhandlede evalueringsformer generelt eller evaluering med eksplicit fokus på den skriftlige dimension. I det følgende er der udelukkende fokuseret på skolernes evaluering af skriftlighed.

I bekendtgørelsen er anført en række forskellige evalueringsformer, som kan benyttes på skolerne fx:

- *Retning af elevernes individuelle besvarelser af opgaver og test, herunder årsprøver*
- *Retning og kommentering af gruppebaserede eller individuelle skriftlige arbejder*
- *Kommentering af delvist færdige skriftlige arbejder i en processkrivning*
- *Samtaler med elever eller elevgrupper.*

Det fremgår af såvel skolernes statusnotater som af gruppediskussionerne, at de deltagende skoler anvender en bred vifte af de i bekendtgørelsen skitserede evalueringsformer- og værktøjer i forbindelse med det skriftlige arbejde. Der er imidlertid også i evalueringssammenhæng stor forskel på, hvor systematisk skolerne arbejder med evaluering: En del af skolerne har formaliserede, skriftlige evalueringsprocedurer, mens man på andre skoler lader evalueringen være op til de enkelte lærere og team.

#### **Evaluering på skoleniveau**

På skoler, hvor evaluering af skriftlighed har stor bevågenhed, er der anvendt mange ressourcer på at udvikle en overordnet systematik, som er udmøntet i evalueringsplaner, kvalitetssikringsplaner, eller som led i skolens kompetenceplaner. På baggrund af tværfaglige drøftelser af fx udredningsarbejde vedr. forskellige opgavetyper, genrer, begreber og vurderingskriterier, har man udarbejdet detaljerede planer på skoleniveau for evaluering, hvori den skriftlige dimension indgår. Her beskrives evalueringsdesignet for større skriftlige opgaver, og der indgår fx definitioner af, hvilke mål, der skal evalueres med udgangspunkt i, hvem der foretager hvilke evalueringer, hvornår de finder sted, hvordan resultaterne formidles, opfølgning mm.

Fx beskriver en skole, hvilke faser evalueringen af større, skriftlige forløb indeholder:

*Evaluering af undervisning foretages efter hvert større forløb i det enkelte fag og mindst en gang pr. semester og efter hvert AT-forløb eksempelvis ved: klassesamtale, skriftlig evaluering eller ved brug af prøveværktøj i Fronter. Resultatet lægges i holdets rum i Fronter, f.eks. i form af et kort resumé af en klassesamtale, og danner baggrund for justering af progression og niveau. I studieplanen noteres datoen for den foretagne evaluering under "note". Evaluering af AT-forløb meddeles team-koordinator, så resultatet kan indgå i teamets overvejelser vedr. kompetenceplan. Erfaringsudveksling foregår bl.a. på lærermøder, specielt vedr. AT-forløb. Forpligtende aftaler med klassen lægges i det/de relevante rum på Fronter.*

### **Evaluering på team/gruppeniveau**

Den overvejende del af skolerne har imidlertid ikke detaljerede evalueringsplaner på skoleniveau. Her sættes der lid til det kollektive samspil, og det lærerteam, der er tilknyttet de enkelte forløb og skriftlige produkter, udarbejder retningslinjer for evaluering, herunder evalueringsform, vurderingskriterier og responsstrategier. En skole skriver således at:

*Det skriftlige arbejde evalueres ikke efter en fast plan, men faglærerne vurderer i den konkrete situation, hvilken evalueringsform der er mest hensigtsmæssig.*

Dette ad hoc arbejde kan skabe præcedens for efterfølgende opgaver og føre til egentlige, formelle retningslinjer på skolen, men det er ikke altid, at der sikres videndeling på skolerne:

*Da der godt kan forekomme lidt "evalueringstræthed", er intensiteten af opfølgningen varierende.*

Skolerne fremhæver da også, at den for lærerne mest optimale situation er, når der på skoleniveau foreligger formelle retningslinjer, som man kan arbejde ud fra:

*En proces der forløber lettere og mere frugtbar, når lærerteam som udgangspunkt har nogle generelle retningslinjer, der er besluttet på skoleniveau.*

### **Ad hoc evaluering**

En ret stor del af de deltagende skoler skriver i statusnotaterne, at der ikke eksisterer en fast praksis eller systematik vedr. evaluering af skriftlige produkter, og at det i høj grad er op til den enkelte lærer at afgøre, i hvilket omfang og med hvilke metoder, han/hun evaluerer elevernes skriftlige produkter. En skole skriver slet og ret at:

*den diskussion (evaluering, red.) har skolen ikke taget hul på endnu, en anden at skolen ikke har fastlagt en bestemt måde at evaluere på, det er op til den enkelte underviser.*

Selvom der således eksisterer en høj grad af autonomi i forhold til evaluering på et udsnit af skolerne, er det dog en uskreven regel for de fleste skoler, at man afholder evalueringssamtaler ved karaktergivning og i forbindelse med forældrekonsultationer. Enkelte tilkendegiver, at tidsfaktoren er en hindring for gennemførelse af elevsamtaler:

*Evalueringssamtaler i forbindelse med skriftlighed ville uden tvivl være et særdeles effektivt evalueringsredskab, hvis de foregik mellem læreren og den enkelte elev. I praksis er denne form dog næsten umuliggjort, fordi den kræver megen tid.*

Andre skoler anfører, at de ønsker at påbegynde et mere målrettet arbejde med evaluering og evalueringsformer- og metoder og at man så småt er begyndt at tage hul på arbejdet bl.a. på skolerne:

*Da skolen først nu er kommet til et punkt, hvor vi kan overskue denne del af reformindførelsen, er der ikke arbejdet længe nok med forskellige evalueringsmetoder til at skaffe os nok erfaringer om det "det nye skriftlige arbejde". Skolen har en vision om, at dette punkt vil blive prioriteret i nærmeste fremtid.*

### **Evalueringsformer og redskaber**

Som nævnt indledningsvist anvender skolerne en bred palet af evalueringsformer og metoder. Evalueringssamtaler – som på skolerne også går under betegnelserne elevsamtaler, mentor/tutorsamtaler og studieudviklings-samtaler – indgår hos de fleste skoler i større eller mindre omfang i skolernes arbejde med progression i elevernes skriftlige kompetencer. Hyppigheden hvormed samtalerne afvikles, varierer imidlertid markant fra at udgøre en formidling af elevens standpunkt i et fag i forbindelse med karaktergivning til at udgøre en fast integreret del af enkeltfaglige og tværfaglige skriftlige opgaver.

På mange skoler har man udviklet hele idékataloger eller evalueringskataloger med forskellige mulige evalueringsformer og metoder i de enkelte fag og på tværs af fag. Nedenstående er et udpluk af de evalueringsformer, som optræder i skolernes statusnotater. De anvendes i mange forskellige kontekster, både i forhold til et afgrænset, skriftligt produkt og som procesevaluering af den overordnede progression i elevernes skriftlige kompetencer over en længere periode, hvor flere skriftlige forløb indgår:

- Evalueringssamtaler, herunder elevsamtaler, mentorsamtaler, tutorsamtaler og karaktersamtaler
- Selvevalueringer, hvor eleven får mulighed for at reflektere over egen præstation
- Portfolio, som typisk anvendes i arbejdet med progression i det skr. arbejde på tværs af fagene
- Logbog, skrivemappe eller logskrivning, primært i forbindelse med skrivning af større opgaver som sættes i portfolioen

- Screening, der praktiseres mest i dansk og grammatik og følges op af evalueringssamtale
- Retteark, anvendes fx i tværgående opgaver med udgangspunkt i formalia, sprog, taksonomiske niveauer og faglige kommentarer for hvert enkelt fag

Skolernes lms'er - Netstudier, Fronter eller Lectio - bruges flittigt som redskab i alle evalueringsformer. Et sted arbejder man med således med videreudvikling af den fælles elektroniske studiebog, inkl. en pletskudsevalueringsmodel og en elektronisk fag-portfolio, som skal sikre en bedre evaluering af den skriftlige dimension.

### **Perspektiver og udfordringer**

At skolerne befinder sig i forskellige faser, afspejles også i den værdi, de tillægger betydningen af en evaluering. En skole, der har arbejdet intensivt med evalueringsformer og metoder skriver:

*Evaluering er således et rigt facetteret arbejdsredskab, der kan benyttes løbende eller som konkluderende afslutning på et forløb. Vigtigt er det imidlertid, at læreren får kommunikeret det samlede resultat af den foretagne evaluering, så alle ved, hvor de står.*

Flere skoler har positive erfaringer med de muligheder for systematisk evaluering af skriftlighed, som reformen lægger op til:

*Der er store fordele ved at sætte elevevalueringerne mere i system end tidligere, så klassens lærere og den enkelte elev, ligesom i tutorordningen på HF, kan gå ind og se et referat af en elevsamtale og tage de fokusområder op, som elev og lærer er blevet enige om.*

Hos andre skoler har man blandede erfaringer med evaluering af skriftlighed:

*Evalueringerne af første års at-arbejde har været værdifulde og har bevist at evaluering kan føre direkte til bedre resultater. I andre sammenhænge er det mere uklart, om evalueringen egentlig bruges konstruktivt efterfølgende.*

Endelig er der skoler, hvor man ikke ser nogen nytteværdi:

*Evaluering sinstituttets forventning om større bevidsthed og deraf følgende kvalitetsforbedring og klarere progression synes endnu ikke indtruffet.*

### **3.5. Hvordan fordeler skolen elevtiden til forskellige skriftlige aktiviteter, og hvordan samles erfaringerne?**

#### **Fokus og prioriteringer**

På alle deltagende skoler har ledelsen fastlagt en overordnet rammefordeling af elevtid på fag, og for de flestes vedkommende også på de tværgående forløb og projekter. En skoleleder redegør for de overvejelser, der ligger til grund for rammefordelingen af elevtid:

*I studieretningsgymnasiet skal der anlægges et globalt overblik for at lave en hensigtsmæssig og formelt korrekt fordeling af elevtiden. Det er vigtigt, at overblikket benyttes til mere end en bureaukratisk fordeling af elevtiden. Den skal ledsages af et studieplans- og kompetenceoverblik, der optimerer de nedskårne resurser til skriftlig fremstilling. Det må ske gennem en arbejdsdeling og progression i forhold til fagfaglige og fællesfaglige mål og kompetencer, en plan som beskrives ud fra elevens synspunkt.*

Skolernes ledelse udstikker typisk de overordnede rammer med udgangspunkt i undervisningsministeriets anbefalinger om minimumsrammer for det skriftlige arbejde. I de fleste tilfælde fordeler ledelsen elevtiden på fag, hvorefter det overlades til de enkelte fag og faglærerne at bedømme omfanget af de enkelte, skriftlige produkter og med udgangspunkt i dette at fastsætte elevtiden. Elevtid til de tværgående forløb sker med udgangspunkt i anbefalinger fra involverede lærere:

*Efter flere drøftelser i Lærerforum (Lærerrådet) er det endt med, at ledelsen centralt fordeler elevtiden mellem fagene, mens fagene uddeler elevtiden på de enkelte opgaver. Den resterende elevtid fordeler klassens team i forbindelse med AT.*

*Den skriftlige elevtid er fordelt af skolens rektor og uddannelsesleder efter drøftelse med faggrupperne og ud fra de løbende erfaringer og tilbagemeldinger fra (team)lærerne og eleverne. Der har eksempelvis været dialog med AP-lærerne omkring tildeling af skriftlig elevtid samt med alle teamlærere omkring deres oplevelse med at koordinere den skriftlige elevtid i 1g – og 2g-klasserne.*

Den overskydende elevtid fordeles ligeledes oftest i et samarbejde mellem ledelsen og faggrupper/team eller centralt af et uddannelsesudvalg. Denne tid prioriteres vidt forskelligt på skolerne. Således skriver én skole at:

*Bekendtgørelsens tal bruges med et fradrag på 10 %, hvor det er tilladt. Danskfaget får en betydelig del af restelevtimetallet, ca. 20 %, med det sigte at dansklærerne samler trådene omkring den skriftlige progression. Fx evaluerer alle dansklærere samtlige dansk-samtidshistorieopgaver med henblik på at give eleverne fælles begreber om projekt- og rapportskrivning.*

Denne holdning deles af et flertal af skoler, som i elevtidstildelingen foretager en vurdering af, hvor 'tung' en skriftlig dimension faget har. Et fåtal af skoler vælger dog at tildele fag uden skriftlighed en større del af den overskydende tid for at opmuntre til at inddrage den skriftlige dimension som et arbejdsredskab i faget. Andre igen tildeler samme fag på samme niveau den samme elevtid i alle klasser, og der skelnes ikke mellem forskellige former for skriftligt arbejde i tildelingen af elevtid, med undtagelse af sprogfag, hvor en lille opgave gives halvdelen af den tid, der tildeles en større opgave.

På meget få skoler er det faggrupperne, som – med udgangspunkt i uddannelsesstyrelsens rammer – suverænt står for elevtidsfordelingen:

*Elevtiden fordeles i første omgang af faggrupperne særfagligt, således at fx danskgruppen én gang for alle har fastlagt elevtid på 1., 2., 3. semester osv.*

### **Opsamling af erfaringer**

De fleste skoler giver udtryk for, at de foretager løbende opsamling af de erfaringer, der høstes med elevtidsfordelingen. Erfaringsudvekslingen sker ad hoc på team og faggruppemøder og/eller på fællesmøder et fastsat antal gange pr. år. Ingen af skolerne har gennemført en samlet, systematisk evaluering af elevtidsfordelingen, men mange skoler planlægger eller udtrykker ønske om at evaluere mere systematisk:

*Vi har pt. ikke lavet en samlet systematisk opsamling på disse erfaringer, men det vil finde sted fra og med foråret 2007 i forbindelse med nøgleområdet om skriftlighed og skriftlig kompetenceudvikling.*

*”Skriftlighed og skriftlig kompetenceudvikling” er et af skolens nøgleområder, som vi har afsat 3 år til at undersøge og evaluere, jf. Kvalitetsbekendtgørelsen.*

### **Perspektiver og udfordringer**

Selvom der er fastlagt retningslinjer for elevtidsfordeling på alle skoler, er det ikke uproblematisk, når disse retningslinjer skal implementeres i praksis. Dette vidner følgende udsagn om:

*Begrebet elevtid diskuteres løbende på faggruppemøderne, og det synes at være uklart, hvordan fastlæggelse af elevtiden for en opgave skal ske i praksis. Desuden er der ikke altid tale om en faktisk proportionalitet mellem elevtiden og lærertiden for en opgave.*

*Der synes at være en underprioritering af tid til vejledning i forbindelse med de store skriftlige opgaver i 2.g.*

*En del fag, specielt matematik og dansk, føler sig klemt af en kraftig reduktion (i forhold til gamle ordning) i tildelt tid.*

*Sprogfag ville gerne se flere timer senere i det treårige forløb.*

*Der er udbredt undren over, at mængden af skriftligt arbejde kan variere så meget fra skole til skole i det samme fag, både i tildelingen fra administrationen og i den fuldstændig subjektive enkeltlærerfornemmelse af anvendt elevtid pr. opgave.*

## **3.6. Andet af interesse**

### **Redskab til fordybelse og grundlag for undervisningsdifferentiering**

*Der er ingen tvivl om, skriver en skole, at øget skriftlighed fremmer elevernes indlæring, forståelse og mulighed for fordybelse. Man får bedre indsigt i elevernes niveauer, og kan dermed bedre forsøge at differentiere undervisningen.*

### **Screening som grundlag for målrettede undervisningstilbud**

Flere skoler beskriver, hvordan eleverne ved studiestart gennemfører en screening for allerede tidligt at afdække eventuelle problemer med skriftlighed. På baggrund heraf tilbydes kursisterne efterfølgende støtte ved siden af den øvrige undervisning. Støtten kan have form af en lektiecafe.

Et HF-kursus folder intentionerne og erfaringerne med den støttende lektiecafe lidt ud. På skolen, indledes det, ser man en sammenhæng mellem de fire kulturkompetencer: lytte, læse, tale og skrive. Udvikler eleven den ene af disse kompetencer, kan han/hun bruge den til at udvikle de andre. Og der fortsættes: *Vi har lagt to lektioners lektiecafé ind i skemaet for alle 1.årselever. Det er som regel matematikopgaver, eleverne kommer med, så caféen bemannes med matematiklærere. Men vi har en teori om, at eleverne kan have lige så stor gavn af hjælp til opgaveskrivning. Derfor har vi forsøgt os med at lade en dansklærer gå ind i lektiecaféen og tilbyde hjælp. Det er hendes erfaring, at hun kan hjælpe, også med fysik- og matematikopgaverne. Som ikke-fagkvinde stiller hun spørgsmål, som tvinger eleverne til at udfolde deres forklaringer og få mellemregningerne med.*

*Vi har planer om at udvikle en screening, som tydeliggør over for eleverne at læsekompetence er nyttig i alle fag og ikke kun i dansk. Og vi har planer om at udvikle en lektiecafé, så eleverne kommer med:*

- *de forskellige læselektier de har, og som de synes er svære*
- *de skriftlige opgaver, de har svært ved at komme i gang med eller komme videre med.*

### **Fælles terminologi og progressionsforståelse**

En skole påpeger vigtigheden af fælles standarder for forskellige opgavetyper samt efterlyser udvikling af et progressionspapir gældende for alle fag/hele skolen, med en skelnen mellem 3 taksonomiske niveauer. Det understreges, at hensigten ikke er at kalde niveauerne det samme i alle fag, men at udvikle beskrivelser af det laveste, mellemste og højeste niveau.

En anden skole beskriver, hvordan der lokalt er ved at blive fremstillet en *Elevhåndbog*, hvor elever såvel som lærere vha. opslagsord bl.a. kan læse om krav til skriftlighed, arbejdsformer og om skolens fælles praksis for gymnasierreformens udformning. Elevhåndbogen kommer til at indeholde de enkelte fags og hovedområders modeller for og forventninger til de skriftlige produkter. Beskrivelsen afsluttes med eksempler, som eleverne kan tage udgangspunkt i.

Yderligere en skole fortæller at de gennem flere år har givet elever og lærere en *Skrivebog* med vejledende materiale om skriveprocesser og tværfaglige opgaver. Denne *Skrivebog* justeres nu løbende og vil i endnu højere grad end hidtil komme til at fungere som udgangspunkt for fælles skrivepraksis, så der sikres sammenhæng og progression. Således forudses en *elevens masterplan* for den skriftlige dimension at komme til at indgå.

## 4. Resume af gruppedrøftelserne

*Gruppedrøftelser om skolernes erfaringer med udviklingen af det skriftlige arbejde* var konferencernes eftermiddagsprogram. Drøftelserne fandt sted på baggrund af skolernes statusnotater og fulgte for de fleste gruppers vedkommende den række emner, skolerne var blevet bedt om at forholde sig til. Vi har derfor fundet det hensigtsmæssigt også at strukturere resuméet i forhold til oplæggets tematiske spørgsmål.

### 4.1. Anvendelse af forskellige skriftlige arbejdsformer

#### Mere fokus på hvorvidt og hvordan end på hvad

I modsætning til skolernes statusnotater, der afspejlede fokus på arten af de forskellige skriftlige arbejdsformer, handler referaterne fra eftermiddagens gruppearbejde omkring punktet om skriftlige arbejdsformer mere om, hvorvidt og hvordan forskellige skriftlige arbejdsformer benyttes.

Gennem referaterne af gruppedrøftelserne kan det konstateres, at arbejdet med at anvende og sikre anvendelse af forskellige skriftlige arbejdsformer endnu i høj grad er overladt til faglærere, faggrupper og teams. Det er, skrives der i flere referater, sådan, at der ud over gennem de overordnede og meget generelt gældende kompetenceplaner (gennem AT-forløbet og gennem en koordinering af studieretningsopgaver) ikke findes nogen overordnet, formaliseret struktur på dette område.

Et enkelt sted udtrykkes imidlertid bekymring for konsekvenserne af en for kraftig ydre styring, der vil, skrives der, fratage team og faglærere selvstændighed og virke passiviserende.

#### Skriftlighedsbegrebet og procespædagogikken

Et enkelt referat reflekterer gruppeovervejelser omkring selve *skriftlighedsbegrebet* i – og i den forbindelse også hensigtsmæssigheden omkring størrelsesordenen af – de obligatoriske, skriftlige opgaver: *Hvad får egentlig skrivning til at blive en god tekst? Hvad er den gode opgave overhovedet? Kommer de tre store skriftlige opgaver og tiden eleverne bruger på dem, let til at fylde for meget?*

Enkelte andre referater reflekterer gruppernes overvejelser omkring *procespædagogikken* – også i relation til eksamensformen, som det vil fremgå af følgende sammendrag:

It og det virtuelle klasserum giver mulighed for meget mere skriftlighed og for fokus på proces, refereres det fra gruppens drøftelser. I stedet for at være en ekstra byrde kan dette anvendes ressourcebesparende, fx ved fælles log over holdets arbejde og kammeratvurdering/*peer assessment*. Læringen sker i processen: Når eleverne er færdige med en opgave, gider de ikke beskæftige sig mere med den.

Procesfokus giver genrebevidsthed, hjælper alle til at holde målet for øje og giver metakognition.

På den anden side, skrives der, er der forpligtelsen til at uddanne eleven til studerende og ikke mindst forberede dem på de krav, der stilles til eksamen. Her kan man ikke se bort fra den traditionelle, dannelsesmæssige

skrivetradition. Gruppens referat munder på den baggrund ud i følgende spørgsmål: *Skal ny skriftlighed afspejles i eksamensformen?*

### **Hvem skal tage sig af det?**

Det tematiseres, hvordan faglærerne imødekommer kravet om at alle lærere nu har forpligtelse til at anvende forskellige skriveteknikker og til at forholde sig til sproglig korrekthed – og hvordan man håndterer den kendsgerning, at mange elever mht. sidstnævnte har svage forudsætninger. Det tematiseres også, hvem der har det endelige ansvar på området.

Et sted skitseres muligheden af tværfaglig kompetencekomplettering – altså at faglærere med specifikke kompetencer indbyrdes hjælper hinanden med at opfylde de respektive fagmål i tværfaglige samarbejder.

I nogle gruppereferater udnævnes dansk læreren til at have et særligt ansvar for implementering af processkrivning og arbejdet med sproglig korrekthed – i andre referater pointeres det omvendt, at tænkeskrivning og processkrivning er nyttige skrivepædagogiske redskaber i alle fag og skal kunne anvendes af alle faglærere, og at alle faglærere har forpligtelsen til at kommentere på uklart og ukorrekt sprog i elevernes skriftlige produkter.

### **Behov for standardiserede begreber**

Der er dog i så godt som alle gruppereferater ét gennemgående diskussionsemne. Fælles, standardiseret begrebsafklaring med hensyn til produkter og arbejdsformer bliver meget tydeligt formuleret som et stærkt behov. Skolerne, skrives der i gruppereferaterne, er nødt til selv at tilskrive mening til de begreber, der lægges ud i bekendtgørelsen og i de forskellige fagbilag. Dette område uddybes i afsnit 4.3, ”fagligt samspil”.

## **4.2. Sikring af progression i det enkelte fag**

Ligesom i skolernes statusnotater fylder diskussionen af oplæggets spørgsmål 3.2 ikke meget i de samlede gruppereferater. En enkelt gruppe har dog koncentreret sig om netop dette punkt.

### **Debat er gavnlig**

Den praktiske forudsætning er, skrives der fra denne gruppe, at mange skoler tænker progression i de større skriftlige opgaver, men få/ingen har organiseret det inden for enkeltfagene i tværfaglige samarbejder - undtagen i grundforløbene. Gruppens udgangspunkt er, at det ikke er nødvendigt med enighed på tværs af alle fag for at gå i gang med opgaven: *En tilnærmelse og en debat kan i sig selv være gavnlig.*

To spørgsmål formuleres til denne debat, nemlig: *Er en fælles progression en forenkling eller en begrænsning?* og *Hvordan får man en strategi for skriftligheden i den daglige undervisning?*

Gruppen har også meget konkret behandlet, hvordan man kommer i gang:

- *Start med et pædagogisk arrangement om skriftlighed.*

- *Hold planlægningsmøder: Hvilke værktøjer skal eleverne møde? Hvem tager sig af hvad?*

- *Efteruddannelse.*
- *Tag evt. udgangspunkt i AT-forløbet, og lad så resten sprede sig derudfra.*

### **Åbenhed om mål, delmål og ressourcer**

Fordelingen af elevtid og hensigten med fordelingen skal kommunikeres direkte til den enkelte elev, forslår en anden gruppe. Dette skal ske med formålet at bevidstgøre både lærere og elever om forholdet mellem målsætningen om erhvervelsen af overfaglige kompetencer, om specifikke faglige mål og om de operative, progredierende delmål, der fører dertil.

### **Et modspørgsmål**

En sidste gruppe formulerer et modspørgsmål til oplæggets spørgsmål. De spørger: *Hvordan dokumenterer man progression?*

## **4.3. Fagligt samspil**

I lighed med, hvad statusnotaterne har afsløret, så er det tværfaglige samspil koncentreret omkring gymnasireformens nye fag og fagkonstellationer, og fokus er på de større skriftlige opgaver. Tre helt centrale områder i gruppe-diskussionerne var:

### **Begrebsafklaring og fælles terminologi**

*Hvor meget skal vi gå i takt?* Dette spørgsmål var startskuddet til drøftelse af punktet om fagligt samspil i en af grupperne.

Der herskede bred enighed i grupperne om, at for at kunne arbejde flerfagligt med skriftligheden, er en fælles begrebsafklaring nødvendig. Det stod også klart, at dette overvejende er tilfældet, og især i forhold til begreber som fx synopsis, redegørelse, rapport og problemformulering opfattes det som problematisk. Selvom der arbejdes med dette på skolerne – konkret med udgangspunkt i de bekendtgørelsesfastlagte tværfaglige projekter – så opleves faggrænser og forskellige faglige traditioner stadig som en forhindring for det tværfaglige samspil.

Andre deltagere fremhævede, at det er vigtigt at tage debatten om fagenes forskelligheder uden at det nødvendigvis resulterer i en total ensretning og konsensus. Når blot man er bevidst om fagenes forskelligheder, kan man stille opgaver og vejlede eleverne under hensyntagen til dette.

En idé kunne være sammen at definere *den gode opgave* eller *den korrekte tekst* med udgangspunkt i en konkret, tværfaglig opgave. Andre fandt det hensigtsmæssigt om muligt at anvende fælles lærebogssystemer til de tværfaglige forløb.

### **Sproglig korrekthed – hvis ansvar?**

Hvordan etableres der et samarbejde mellem dansk og de andre fag omkring den sproglige dimension i de skriftlige produkter? Danskfagets andel af elevtid er blevet reduceret i forhold til det skriftlige arbejde, men trods det er det hos mangt en dansklærer opfattelsen, at det stadig er dansklæreren, som har

hovedansvaret for at sikre elementær sproglige korrekthed, og at andre faglærere ikke har interesse i den sproglige del af skriftligheden. En systematisering af det skriftlige arbejde kan sprede ansvaret for skriftligheden ud på andre fag end dansk. På en skole har man eksempelvis tildelt alle fag samme elevtid med det formål at sikre skriftlighed også i fag, der ikke traditionelt er skriftliggjorte – men også, siger man, for at sikre disse fag status. Det er skolens erfaring, at skriftlighed giver et fag status hos eleverne.

### **Praktisk organisering af tværfagligt samarbejde**

Hovedparten af denne diskussion er opsummeret under punktet *Hvordan fordeler skolen elevtiden til forskellige skriftlige aktiviteter?* (afsnit 3.5 og 4.5), og det er i høj grad det, som har lærernes interesse, når det handler om den praktiske organisering af tværfagligt samarbejde om den skriftlige dimension.

Herudover blev det diskuteret, hvorvidt en top-down eller en bottom-up model er mest hensigtsmæssig, når samarbejdet om det skriftlige arbejde skal koordineres. Hos de fleste deltagere foregår koordineringen på fag-teamniveau, og er i mindre grad koordineret på et overordnet skoleniveau. Alternativt nedsættes der udvalg eller arbejdsgrupper på tværs, som fx udarbejder kompetencekatalog og udarbejder rammer for fælles forløb. Den overordnede koordinering af afleveringer foregår dog typisk i et tæt samarbejde med ledelsen.

### **4.4. Anvendelse af forskellige evalueringsformer**

Her blev der diskuteret evaluering på flere niveauer, men i forbindelse med den skriftlige dimension var der især fokus på den faglige evaluering og responsstrategier. Det opleves problematisk, at eleverne ikke får nok ud af den traditionelle retning af det skriftlige arbejde, og det skønnes, at nye rettemetoder er påkrævet.

Mangel på tid til respons og vejledningstid blev fremhævet som et problem: *Nye evalueringsformer er nødvendige, hvis ikke læreren skal gå ned.*

Tillige udtrykker mange, at de mangler redskaber til evaluering, og at der er behov for efteruddannelse på området.

Anbefalede evalueringsmetoder:

- Konsulter evalueringshåndbøger, som anviser forskellige modeller at trække.
- Gå sammen om at udarbejde et evalueringskatalog på skolen med afprøvede metoder
- Evaluer ud fra konkrete, operationelle mål og delmål, som kommunikeres ud til eleverne
- *Fokuseret retning* - fx udvalgte fejltyper
- Inddrag processkrivning
- Coaching som evalueringsform anbefales
- Logbogsskrivning og portfolio

Det er vigtigt, at skolen arbejder med en fælles plan for evaluering, men evalueringsplanerne skal alene udgøre et strategisk redskab for skolerne og ikke anvendes som en kontrol af den enkelte lærer.

#### 4.5. Fordeling af elevtid

Debat af elevtidsfordeling på skolerne – diskussionsoplæggets sidste punkt – er ikke det punkt, der har fyldt mest i gruppediskussionerne.

De grupper, der har drøftet elevtid, konstaterer stort set alle, at elevtiden fordeles centralt fra ledelsen. Typisk lægges en mindre pulje af timer, som ikke er forhåndstildelt, ud til fordeling i lærerteamene. Der evalueres og erfaringsudveksles løbende både på team- og fællesmøder, og elevtidsfordelingen justeres i henhold hertil.

Der er ikke afviklet samlede evalueringer af elevtidsfordelingen – som en lærer siger, så kræver det at hele forløbet fra 1.g – 3.g er gennemgået for at kunne evaluere og fordele hensigtsmæssigt.

Det fremgår af de sparsomme gruppenotater, at der er nogen variation fra skole til skole med hensyn til fordeling af den elevtid, som ikke er forhåndstildelt fra ministeriets side, og der forekommer store spredninger i elevtid fra skole til skole.

Nogle af de udfordringer og problematikker, som skolerne især fremhæver i forbindelse med elevtidsfordelingen, er:

- For få muligheder for fleksibilitet med hensyn til fordeling af elevtid på nogle studieretninger. De ministerielle bindinger forhindrer forskydning af elevtid på de forskellige studieretninger.
- Nye skriftlige produktformer så som eksempelvis power point præsentationer, logbog mm. er tidskrævende for lærerne, og kun få steder tildeles der elevtid til disse områder.
- Reduceret rettetid: Skal man skære i omfanget af skriftlige opgaver på grund af reduceret rettetid? Det er vanskeligt at dokumentere elevtid. Den elektroniske studieplan kan være medvirkende til at skabe dokumentation og gennemsigtighed.

Generelt efterlyser lærerne mere tid til rettearbejde og vejledning, hvilket fremgår af flg. kommentarer fra en af gruppediskussionerne: *Lærere skriger på mere tid og Det er svært at få lærernes rettetid ned på 80 %*. Samtidig har alternative rettemetoder tydeligvis lærernes bevågenhed, og nødvendigheden af at inddrage nye og mere utraditionelle responsstrategier blev diskuteret i samtlige grupper.

#### **4.6. Andet**

##### **Gode ideer**

En enkelt gruppe giver under overskriften *gode ideer* følgende videre:

- *Opgaveudvikling i samarbejde mellem flere regionale gymnasier.*
- *AT-håndbog til lærere der gerne vil give eleverne en skoleproduceret håndbog.*
- *Eksplicitte rammer og procedurer for større fællesfaglige skriftlige opgaver til lærerne, og en forkortet udgave til eleverne.*
- *Opret vidensbanker omkring studieretningsopgaverne + dansk-historieopgaven.*
- *Skriv altid konkrete kompetencemål på hver enkelt opgave. Det hjælper eleverne til at blive bevidste om læreprocessen og fastholder elevernes udvikling*

##### **Bliver de svagere elever ladt i stikken?**

Et særligt fokus rettes mod de svage elever:

*Mange af de nye produkt- og arbejdsformer kræver et fagligt, kognitivt og abstraktionsmæssigt niveau som de svage elever slet ikke kan honorere.*

##### **Tid og ressourcer**

Temaet tid og ressourcer berøres i adskillige gruppreferater, fx:

*Vi er midt i en proces der tager tid.*

*Vi mangler rum, tid og rammer.*

*Tid der ikke er der i fornødent omfang.*

*Vi er nødt til at forholde os pragmatisk og være bevidste om at vi er midt i en proces.*

##### **Kompetenceudvikling**

Det udtrykkes, at der mangler vejledning og efteruddannelse på skriftlighedsområdet

##### **Mangel på fleksibilitet?**

Der er en fare for, at den meget langsigtede planlægning (3-års planer) sker på bekostning af dynamikken og det spontane i undervisningen

##### **Inddragelse af it og virtuelle læringsrum**

Overvejelserne over dette emne har form af fx følgende spørgsmål:

*Konsekvensen af it i forhold til lærerrollen og pædagogikken? Er de eksisterende LMS'er – it kommunikationsplatforme – tilstrækkelige? Skal der være flere platforme med forskellige anvendelsesmuligheder?*

## 5. Om konklusionen

Vi har valgt at placere rapportens konklusion indledningsvist med det formål at gøre det nemt for læseren at orientere sig og eventuelt udvælge områder af rapporten, som har særlig interesse. For hver af delkonklusionerne er der henvisninger til de steder i rapporten, hvor man kan læse uddybende om de respektive temaer.

## **Bilagsfortegnelse**

### **1. Skriftlighed på nye måder – efter reformen (PowerPoint)**

Ved Claus Christensen, Undervisningsministeriet

### **2. Skriftlighed i kommunikation og formidling – og som redskab til fordybelse og indsigt (PowerPoint)**

Ved Hanne Leth Andersen, Center for Undervisningsudvikling. Aarhus Universitet

### **3. Kan vi gøre det bedre? (PowerPoint)**

Ved Eva Danielsen, Nærum Amtsgymnasium

### **4. Kollektive it-baserede retteformer. Erfaringer fra udviklingsprojekt (PowerPoint)**

Ved Kresten Torp, Aalborg Tekniske skole

### **5. Det skriftlige arbejde i gymnasiet – At blive skriver i gymnasiet (PowerPoint)**

Ved Katja Nestén, Ørestad Gymnasium