

Bjørn Schreiber Pedersen

**Små skriveøvelser
som læringsredskab
i samfundsfagsundervisningen**

Projekt opgave

17. april 2007

Ansættelseskole:

Allerød Gymnasium

Indhold

1. Indledning.....	1
2. Tænkeskrivning vs. formidlingsskrivning.....	1
3. Småskrivningens gavnlige virkninger.....	3
4. Egne erfaringer med brugen af småskrivning i samfundsfagsundervisningen.....	5
5. Afslutning	8

Litteratur

Bilag 1: Eksempler på anvendte småskrivningsøvelser

1. Indledning

Jeg studsede over sætningen, første gang jeg så den. Det var godt et halvt år inde i pædagogikumforløbet, da jeg sad og forberedte mig til det fagdidaktiske kursus i samfundsfag. Sætningen stod at læse i en artikel af Tove Røikjær fra Århus Statsgymnasium. Artiklen handlede om skriftlighed i samfundsfag. "Eleverne skal helst skrive noget selv i hver time," stod der.¹ – I *hver* time!

På kurset holdt Tove Røikjær et oplæg, hvor hun gentog sætningen. Og hvor min undren også gentog sig. Udsagnet brød radikalt med min forforståelse.² For mig var skriftligt arbejde i samfundsfag lig med den type formaliserede afleverings- og eksamensopgaver, jeg kendte fra min egen gymnasietid. Det var først nu, jeg stiftede bekendtskab med begreberne småskrivning og tænkeskrivning.³

I artiklen og i oplægget gav Tove Røikjær en lang række eksempler på små skriftlige opgaver og øvelser til brug i samfundsfagsundervisningen. Det overbeviste mig om, at småskrivning måtte kunne være et særdeles nyttigt didaktisk redskab. Og jeg besluttede mig for at afprøve det i den resterende del af mit pædagogikumforløb.

I det følgende vil jeg kort reflektere over brugen af små skriveøvelser som læringsredskab i samfundsfagsundervisningen og mine egne erfaringer med det.⁴

2. Tænkeskrivning vs. formidlingskrivning

De fleste elever forbinder skrivning med opgaver, der skal rettes af læreren. Opgaver, hvor de skal formidle en viden, de har, og hvor de efterfølgende bliver målt og vejret på deres viden. For mange er skrivningen forbundet med ubehag og skriveblokeringer.

Men skrivning kan også være noget andet. Skrivning kan også være et redskab, eleven kan bruge til at tænke med og til at lære fag med. En *læringsstrategi*.⁵

¹ Tove Røikjær (2004), s. 117.

² Eller på Piaget'sk: Hun bragte forstyrrelse i mine kognitive skemaer. Og tak for det! Det er netop udgangspunktet for overskridende, akkomodativ læring.

³ Andre begreber bruges også om fænomenet, f.eks. *prosaskrivning* i Christian Kock (1994), *faglig skrivning* i Stig Guldberg & Torben Størner (2002) og *miniskrivning* og *kortskrivning* i Olga Dysthe (1997). I indeværende sammenhæng tales der om småskrivning og tænkeskrivning. Dog ikke som homologe udtryk. Forskellen på de to begreber, som de anvendes her, forklares i afsnit 2.

⁴ Kort, fordi denne opgaves stipulerede omfang på maksimalt 5 sider (eksklusive noter, litteraturliste og bilag, antages det) sætter snævre rammer for refleksionernes omfang. De kan uddybes i forbindelse med samtalen ved fjerde besøg. Det skal i øvrigt understreges, at selvom betragtningerne i det følgende tager afsæt i erfaringer hentet i samfundsfagsundervisningen, så vil de langt hen ad vejen være af ikke-fagspecifik karakter.

⁵ Jf. bl.a. Olga Dysthe (2001), s. 16 og (2005), s. 32.

Ideen om at lære fag gennem skrivning stammer fra den procesorienterede amerikanske skrivepædagogik *Writing across the curriculum*, som har vundet stigende udbredelse i USA siden 1980'erne, og som efterfølgende har spredt sig til andre lande – fra begyndelsen af 1990'erne også så småt til Danmark.⁶ Grundtanken er, at skrivning er et værdifuldt læringsredskab, som skal gøres til et centralt element i alle fag, fordi eleverne forstår og husker stoffet bedre, hvis de bearbejder det aktivt, in casu skriver det ned med deres egne ord.

Man kan i forlængelse af Olga Dysthe skelne mellem to former for skrivning: Tænkeskrivning og præsentations- eller formidlingsskrivning.⁷ Ved formidlingsskrivning er formålet at formidle noget stof, man allerede har forstået til en læser. Ved tænkeskrivning drejer det sig omvendt om at skrive for at forstå. Formålet er læring. Man skriver ikke til andre, men til sig selv. Målet er gennem skrivningen at skabe og organisere egne tanker.

Jeg har i min samfundsfagsundervisning overvejende brugt skriftlige opgaver og øvelser, der har karakter af tænkeskrivning.⁸ Men ikke bare. Nogle af de små skriftlige øvelser, jeg har anvendt, kan ud fra deres indhold og formål ikke karakteriseres som tænkeskrivning, men må derimod karakteriseres som formidlingsskrivning. Og formålet har i enkelte tilfælde ikke været at understøtte læringsprocessen, men at evaluere resultatet af den.⁹ Derfor anvendes i det følgende *småskrivning* som en bredere betegnelse for de små skriveopgaver, der kan inddrages i undervisningen.¹⁰

⁶ Jf. f.eks. *Indledende undervisning i skriftlig fremstilling i gymnasiet: Erfaringer fra forsøg med nye opgavetyper og arbejdsformer*, København: Undervisningsministeriet, Gymnasiets skriftserie, nr. 2., 1991; *Skriftlig fremstilling: Undervisning i skriftlig fremstilling i det danske uddannelses-system. Kritisk karakteristik og anbefalinger*, København: Undervisningsministeriet, 1991, *Samfundsfagsnyt*, nr. 84, december 1990 med et 24-siders indstik om nye opgavetyper og *Tænk – vi skriver*, Undervisningsministeriet: Gymnasieafdelingen, 1993.

⁷ Olga Dysthe (2001), s. 43ff. Olga Dysthe (1997), (2005) og Olga Dysthe (m.fl.) er vigtige indgange til den procesorienterede skrivepædagogik i en nordisk kontekst. I indeværende sammenhæng har værkerne af praktiske årsager – jeg har først fået dem i hænderne sent i skriveprocessen – kun kunnet inddrages cursorisk.

⁸ Eksemplerne i Bilag 1 har således også overvejende været anvendt som tænkeskrivning.

⁹ F.eks. har jeg brugt småskrivninger som opgave B i Bilag 1 til evaluering af elevernes udbytte af et forløb.

¹⁰ Ordet er en neologisme, som jeg har stiftet bekendtskab med via Allan Vendelbo Gori (Risskov Amtsgymnasium), der underviste på kurserne i almen pædagogik. Anvendes også i Allan Vendelbo Gori & Birthe Keller Sørensen (2004).

3. Småskrivningens gavnlige virkninger

Hvordan kan småskrivningen bruges i samfundsfagsundervisningen, og – det er ikke mindst dét, der står i fokus i det følgende – hvilke gavnlige effekter har det for læringsprocessen?¹¹

I bilag 1 gives der nogle konkrete eksempler på småskrivningsøvelser, som jeg har anvendt i undervisningen. En længere oversigt over småskrivningsøvelser, som jeg, i det omfang det ikke allerede er sket, vil afprøve i den fremtidige undervisning, kan findes på min pædagogikumhjemmeside.¹²

Men hvilke formål tjener småskrivningen i forbindelse med læringsprocessen i samfundsfag? Hvad er dens gavnlige virkninger?¹³

Med skrivningen bliver **en stor del af eleverne aktiveret**, og bagefter er der mulighed for en **klassedialog med flere stemmer** end ellers (jf. Olga Dysthes ide om *det flerstemmige klasserum*¹⁴), fordi alle har haft lejlighed til at gøre sig tanker om det, der skal diskuteres.¹⁵ En fordel ikke bare for svage og tilbageholdende elever men også for de pertentlige og dygtige elever, der siger for lidt, fordi de vil være helt sikre på, at de har formuleret deres svar helt korrekt inde i hovedet, inden de rækker hånden op – hvor det så som regel er for sent at få ordet. Når eleverne har formuleret sig på skrift, bliver det lettere for dem efterfølgende at deltage i klassedialogen.

Eleverne får **bedre overblik** over det væsentlige i stoffet og **reflekterer bedre** over stoffet, når deres tanker skrives ned.

Småskrivningen **styrker præcisionen** og gør det muligt for eleverne at tænke **mere komplicerede tanker**. Det skrevne opleves af eleverne som mere forpligtende end det talte, og tankerne bliver holdt fast af papiret og kan finjusteres af eleverne, inden de

¹¹ Det skal *en passant* nævnes, at brugen af småskrivning kort berøres i fagets læreplaner. I læreplanen for Samfundsfag C (juli 2006) hedder det f.eks. i afsnittet 3.2 *Arbejdsformer*: "Varierede og mindre skriftlige produkter bidrager til forståelse, uddybning og formidling af faglige sammenhænge og som støtte for mundtlige oplæg."

¹² På adressen <http://schreiber-pedersen.dk/paedagogikum/page42/page54/page54.html>

¹³ Det følgende vil have karakter af teser hentet i litteraturen om småskrivning samt i enkelte tilfælde i mine egne erfaringer fra samfundsfagsundervisningen.

¹⁴ Hvor en af lærerens vigtigste opgaver er at hjælpe eleverne til at få deres egen stemme i klasserummet, således som det kan ske gennem brug af småskrivning, Olga Dysthe (1997), jf. også Allan Vendelbo Gori & Birthe Keller Sørensen (2004), bl.a. s. 1 og 8.

¹⁵ En efterfølgende klassediskussion er den tilbagemeldingsform på småskrivningsøvelserne, jeg i reglen har brugt. Blandt de andre tilbagemeldingsformer, jeg har benyttet, kan nævnes: (1) Læreren laver sin egen besvarelse, som lægges frem for klassen, i kopi eller på overhead. (2) Eleverne fremlægger deres besvarelser for hinanden i par eller grupper, diskuterer dem, justerer dem i det omfang, eleverne ønsker det, hvorefter der følger en fælles diskussion i klassen. (Efter Christian Kock (1994), s. 7-8, hvorfra de to tilbagemeldingsformer er hentet [der henvises til tekststudgaven fra internettet, BSP].)

slippes løs i klassediskussionen. Elever der har formuleret deres tanker på skrift, inden de udtaler sig i klassediskussionen, udtaler sig i reglen mere fornuftigt og med større præcision. Småskrivningen **kvalificerer klassediskussionen**.

Eleverne **husker stoffet bedre**, når de har bearbejdet det skriftligt, og småskrivningen kan stimulere eleverne til at bevæge sig **fra en overflade- til en dybdelæringsstrategi**.¹⁶

Småskrivningsøvelser kan anvendes til at **bringe elevernes 'kognitive skemaer'**, deres forforståelser / fordomme om bestemte emner, **frem i lyset**, så en akkomodativ læring faciliteres.¹⁷

Småskrivningen kan også bruges til at **arbejde med elevernes metakognition** ved at fokusere på spørgsmål, der handler om læringens processuelle side, såsom: Hvad er det vigtigste i det, jeg laver nu? Kan jeg bruge noget af det, jeg har lært tidligere? Hvad har jeg egentlig lært, hvad kunne jeg i forvejen, og hvad er nyt? Hvad har fungeret godt og hvad skidt? Og hvorfor?¹⁸

¹⁶ Som anført flere steder hos Olga Dysthe, f.eks. i Olga Dysthe (m.fl.) (2001), s. 16, jf. også Allan Vendelbo Gori & Birthe Keller Sørensen (2004), s. 4-5. Sondringen mellem en overflade- og en dybdelæringsstrategi stammer fra den britiske læringsteoretiker Paul Ramsden.

Elever med en overfladestrategi for læring er kendetegnet ved: "at være afhængig af ydre pålæg (pligt), at begrænse sig til de nødvendige krav uden påfaldende personligt engagement, at foretrække standardiserede typeopgaver og kagebøgsforskrifter, at fokusere på lærebogens ord uden at reflektere nærmere over deres betydning, at akkumulere facts og begreber som udenadslært viden til brug for prøver o.l., at undlade at forbinde det faglige stof med hverdags erfaringer, at undlade at kombinere viden fra forskellige fag, at undlade at forbinde ny viden med allerede tilegnet viden, at behandle sammenhørende dele af en opgave skævvredet, løsrevet eller atomistisk."

Elever med en dybdestrategi for læring er karakteriseret ved: "at være drevet af indre tilskyndelse (lyst), at læse nysgerrigt og engageret videre uden for lektien, at opsøge supplerende viden, at stimuleres af åbne opgaver, at fokusere på meningen bag lærebogens eller lærerens fremstilling, at forbinde facts og begreber til en sammenhængende, prioriteret forståelse, at forbinde det faglige stof med egne hverdags erfaringer, at kombinere viden fra forskellige fag, at integrere enhver ny viden i allerede tilegnet viden, at fokusere på helheden i en opgave i relation til delene." Paul Ramsden: *Strategier for bedre undervisning*, København: Gyldendal, 1999, her efter fremstillingen hos Birgitte Gottlieb & Claus Jensen (2002), hvorfra der er citeret.

¹⁷ Jf. Piagets sondring mellem *assimilation* (indordning af ny viden i eksisterende skemaer) og *akkomodation* (ændring af de kognitive skemaer, dvs. overskridende læring – lærings-spring), cf. Mads Hermansen (1996), bl.a. s. 41. En fem minutters hurtigskrivning i en samfundsfagsklasse på Allerød Gymnasium om, hvorfor 800.000 mennesker i den arbejdsdygtige alder står udenfor arbejdsmarkedet vil f.eks. bringe en del forforståelser / fordomme for dagen, som der kan være grund til at arbejde med.

¹⁸ Spørgsmålene er hentet fra en liste over metakognitive spørgsmål i Stig Guldberg & Torben Størner (2002), s. 30-31, som også kan ses nederst på min pædagogikumhjemmesides afdeling om tænkeskrivning under punktet *Småskrivning for at fremme elevernes metakognition*, <http://schreiber-pedersen.dk/paedagogikum/page42/page54/page54.html>

Derudover fungerer småskrivningen som **et redskab til at skabe bedre arbejdsdisciplin**, uden at der kræves "moraliserende normativitet" fra lærerens side.¹⁹ De fleste elever bliver revet med af skriveopgaven og arbejder energisk på egen hånd, uden lærerens pisk over nakken. Indledes en time med hurtigskrivning, gøres det samtidig ekstra ubehageligt for eleverne at møde frem uden at have forberedt sig. Så sidder de og kan ingenting, mens deres klassekammerater har travlt med at skrive. Den manglende forberedelse udstilles nådesløst – ikke mindst for dem selv.²⁰

Derudover tjener småskrivningen som **et redskab for læreren til at skabe variation i undervisningen**. Ingen kan holde til tavleundervisning 50 minutter i træk. Småskrivning, hvor den til tider larmende klassedialog afløses af ro og koncentration, giver et effektivt afbræk i den almindelige undervisning.

En yderligere gevinst ved hyppig brug af småskrivning må endelig forventes at være, at det vil bidrage til at **reducere elevernes skriveblokeringer** i forbindelse med traditionelle afleveringsopgaver og skriftlige eksamensopgaver, at de løbende trænes i at formulere sig skriftligt om samfundsfaglige emner.

4. Egne erfaringer med brugen af småskrivning i samfundsfagsundervisningen

Jeg har forsøgt mig med forskellige småskrivningsøvelser i løbet af det sidste års undervisning i samfundsfag. Hvilke erfaringer har jeg gjort? – Først og fremmest at en række af de forventede gunstige virkninger af at integrere småskrivningen i undervisningen også optræder i praksis.

Småskrivningen giver anledning til større elevaktivitet, mens den står på, og den efterfølgende klassediskussion bliver kvalificeret af, at eleverne har haft lejlighed til at tænkeskrive om det emne, der diskuteres. Diskussionsindlæggene bliver bedre og mere præcise. Småskrivningen bidrager også, som forventet, til at skabe et mere flerstemigt klasserum. Antallet af normalt tilbageholdende elever, der deltager i klassedialogen

¹⁹ En vending hentet hos Allan Vendelbo Gori, i hans beskrivelse af egne erfaringer med småskrivning, Allan Vendelbo Gori & Birthe Keller Sørensen (2004), s. 18. Småskrivningen kan således også være en hjælp til lærere, der har vanskeligt ved på andre måder at gøre det ubehageligt for eleverne, hvis de ikke har forberedt sig tilstrækkeligt.

²⁰ Jf. betragtningerne og elevudsagnene om denne situation i Allan Vendelbo Gori & Birthe Keller Sørensen (2004), bl.a. s. 16.

efter en småskrivning, øges. Og småskrivningen udgør en velkommen variation i undervisningens form.²¹

Mine erfaringer med småskrivningen indtil videre rækker ikke til at afgøre, om eleverne på lidt længere sigt husker det behandlede stof bedre, når de har arbejdet med det i småskrivninger. Og jeg har ikke prøvet at anvende småskrivningen til at få elevernes forforståelser/ fordomme om bestemte emner frem i lyset eller til at arbejde mere systematisk med elevernes metakognition. Så en række af småskrivningens interessante potentialer har jeg endnu ikke haft lejlighed til at udfolde.

Alt i alt er mine erfaringer med småskrivningen dog som udgangspunkt ganske positive.

I forbindelse med mit tredje besøg blev det pointeret, at jeg skal "arbejde videre med at stille præcise faglige krav til eleverne", "arbejde videre med at trække [mig] tilbage i [min] lærerrolle og give mere plads til eleverne" og "arbejde videre med at finde den svære balance mellem venlighed/ empati og krav".²² Småskrivningen er et godt redskab i dette arbejde, fordi den netop implicerer en højere grad af faglig præcision end den i reglen mere uforpligtende klassedialog, og den har til følge, at elevernes stemmer kommer til at fylde mere i undervisningen.

Mine hidtidige erfaringer peger dog også på nogle ting, der skal overvejes og arbejdes videre med i forbindelse med småskrivningen.

Amerikanske undersøgelser har vist, at effekten af småskrivningen bliver større, jo mere øvelserne kræver, at eleverne selv skal reflektere over og bearbejde stoffet. Man skal "stille opgaver, der kræver megen tænkning og lidt skrivning".²³ Indtil videre har jeg nok haft en tendens til især at bruge småskrivningen til fakta- og argumentationsanalyse samt til begrebsindlæring. Jeg skal blive bedre til i højere grad også at stille skriveopgaver på de højere og højeste læringsniveauer.²⁴

At jeg indtil videre især har brugt småskrivningen til fakta- og argumentationsanalyse samt til begrebsindlæring hænger sammen med, at jeg

²¹ I al fald set fra et lærerperspektiv. Hvad jeg endnu ikke har gjort – men som jeg vil gøre senere, når jeg har brugt småskrivning mere kontinuerligt – er at lave evalueringer af arbejdsformen, hvor jeg får elevernes reaktioner på den.

²² Jf. referatet fra tredje besøg. Kan hentes via:

<http://schreiber-pedersen.dk/paedagogikum/page2/page60/page60.html>

²³ Christian Kock (1994), s. 2.

²⁴ Olga Dysthe har lavet en liste over opgavetyper, som rummer en progression fra lavere til højere læringsniveauer: "Reproduktion af fakta – Reformulering af kundskab med egne ord – Begrebsindlæring – Analyse af information – Vurdering af information – Videreudvikling af tanker på grundlag af lærestoffet", Olga Dysthe (2005), s. 258. De fleste af de småskrivningsopgaver, jeg har anvendt i undervisningen, befinder sig omkring midten af denne begrebsskala.

fortrinsvis har brugt den i en samfundsfagsklasse i 1.g, hvor der var et udpræget behov for at øge præcisionen og graden af dokumentation i elevernes udsagn. Samfundsfag er i den klasse i fare for at degenerere til et snakkefag. Gennem små opgaver, der f.eks. har skullet træne eleverne i tabellæsning og i at finde frem til teksters hovedpåstande og det belæg, artiklerne giver for påstandene (se eksempler i Bilag 1, øvelse A, B, D og E), har det været forsøgt at øge elevernes faglige præcision.

Med lidt blandede resultater. I nogle timer har småskrivningens virkninger nogenlunde svaret til det forventede, i andre ikke. Klassen rummer mange elever med en overfladestrategi for læring; elever som har svært ved at forholde sig tilstrækkeligt ansvarligt i forhold til deres læring. Ro og koncentration er tit en mangelvare i klassen. Det var blandt andet tilfældet, sidst jeg anvendte småskrivning i klassen, hvor mange af eleverne havde svært ved at tage sig sammen til at lave skriveøvelsen (Bilag 1, opgave C).

Det peger på den vigtige erfaring, at småskrivning ikke nødvendigvis er en populær arbejdsform hos alle elever. Det kræver en indsats at skrive, og ens egen manglende viden afsløres nådesløst. Så er det meget lettere bare at sidde stille og lade være med at sige noget i timerne. For at gardere sig mod nederlag kan de svagere elever reagere med afstandtagen til småskrivningen. De griner lidt ad opgaven, ryster på hovedet og har svært ved at koncentrere sig i de fem-ti minutter, den står på. Denne modvilje kan formentlig kun overvindes ved, at de gennem regelmæssig brug af småskrivningen opdager, at den *kan* hjælpe dem til at tænke bedre og til at deltage bedre i timerne.

Hermed er vi fremme ved den vigtigste erfaring, jeg har gjort mig indtil videre: Småskrivning er en læringsstrategi, som eleverne først skal lære. Og det gør de (og især de skeptiske og usikre elever) kun, hvis småskrivningen bruges hyppigt og kontinuert.²⁵

Det har jeg ikke gjort i tilstrækkelig grad. Trods min ubetinget positive indstilling til småskrivningen som arbejdsform har der sagtens kunnet gå mere end en måned imellem, at jeg har brugt den, selv i den 1.g-klasse, hvor jeg oftest har anvendt den.

Hvorfor? Fordi vaner er svære at bryde med. Også for underviseren. Det er alt for let at falde tilbage til de undervisningsformer, man selv er vokset op med, og som ligger på ryggraden: klasseundervisningen og de gængse former for gruppearbejde.

²⁵ Som Olga Dysthe skriver: "Brug skrivningen systematisk gennem en periode (sporadisk brug bliver kun en afveksling og af mindre værdi som læringsredskab)", Olga Dysthe (2005), s. 265.

Næste år skal det være mit forsæt ikke bare at prøve at arbejde med småskrivningsøvelser, men at gøre det hele tiden – som en integreret del af undervisningen i alle mine klasser.²⁶

5. Afslutning

Småskrivning er et nyttigt redskab til at *lære* og til at *tænke*. Med professor i retorik ved Københavns Universitet, Christian Kocks ord "måske det mest plausible redskab man har til det at *lære at tænke*".²⁷

Mine erfaringer har bestyrket min tro på, at småskrivning kan være et centralt didaktisk redskab. Hvis det anvendes rigtigt. Først og fremmest stiger nytten i væsentlig grad ved en hyppig og kontinuerlig brug af småskrivning. Det skal ligge på ryggraden hos eleverne – og hos læreren – som noget man bare *gør*. Som en læringsstrategi, man uden videre bruger. Hele tiden. Først da udfoldes det fulde potentiale af småskrivningen.

"Eleverne skal helst skrive noget selv i hver time", som Tove Røikjær skrev. Det undrer jeg mig ikke længere over. Jeg tror, hun har ret.

²⁶ Men det er jo så umanerligt svært, dét der med at holde forsætter! I et forsøg på at øge chancerne for, at jeg kan holde *dette* forsæt, har jeg lavet et katalog over småskrivningsøvelser, som jeg har skrevet ud i flere eksemplarer. Det ene ligger fast ved siden af computeren på det skrivebord, hvor jeg i reglen forbereder undervisningen. Det andet har jeg altid med mig i min taske.

²⁷ Christian Kock (1994), s. 8.

Litteratur

- Dysthe, Olga (1997): *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*, Århus: Klim, 1997.
- Dysthe, Olga, Frøydis Hertzberg & Torlaug Løkensgard Hoel (2001): *Skrive for at lære*, Århus: Klim, 2001.
- Dysthe, Olga (2005) (i samarbejde med Mari-Ann Igland): *Ord på nye spor – indføring i procesorienteret skrivepædagogik*, Århus: Klim, 2005.
- Gori, Allan Vendelbo & Birthe Keller Sørensen (2004): *Hvordan påvirker dialogisk undervisning, baseret på skrivning, elevernes læringsmiljø og læringsstrategier?*, Syddansk Universitet: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Masteruddannelsen i gymnasiepædagogik, modul 2-opgave, 2004 [<http://www.risskov-gym.dk/kompag/2u/kompe/slut1.pdf>, 14.4 2007].
- Gottlieb, Birgitte & Claus Jensen (2002): "Gør en god uddannelse bedre", Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse, nr. 10, 2002.
- Guldberg, Stig & Torben Størner (2002): *Skriv og lær – faglig skrivning i erhvervsuddannelserne*, København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 7, 2002.
- Hermansen, Mads (1996): *Læringens univers*, Århus: Klim, 1996.
- Kock, Christian (1994): "Skrivning som indlæringsredskab" i: Christian Kock (udg.): *Lær og skriv. Tekster om at skrive – i alle fag*, København: Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingens Skriftserie, nr. 5, 1994 [her efter: <http://www.staff.hum.ku.dk/kock/images/skrivningsom.doc>, 14.4 2007].
- Røikjær, Tove (2004): "Skriftlighed i samfundsfag", i Jytte Merete Knudsen og Per Henriksen (red.): *Samfundsfagsdidaktik*, København: Columbus 2004, s. 117-130.
- Råd og vink på tværs af fagene på hhx* (2002), København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 24, 2002.

Bilag 1: Eksempler på anvendte småskrivningsøvelser

A. Redegørelse for indholdet i en tekst

Her er en form for tænkeskrivning, som kan hjælpe jer til en bedre og mere systematisk forståelse af en tekst.²⁸

Skriv svar ned på de følgende spørgsmål. (Husk at I skriver for jer selv. I skal bruge jeres energi på at tænke struktureret og forstå teksten. Det skrevne skal være klart og præcist, men det er lige meget, om det "lyder godt", om kommaerne er korrekte osv.)

1. Hvem er tekstens forfatter?²⁹ Hvor stammer teksten fra? Hvornår er den fra?
2. Hvad er tekstens emne? Hvad handler teksten om?³⁰
3. Hvad er tekstens hovedpåstand(e)?³¹
4. Hvilke argumenter bruger teksten for sine hovedpåstande?³²

I nogle tilfælde kan det også være relevant at svare på:

5. Er der vigtige begreber nævnt i teksten?³³

²⁸ Tænkeskrivningen skal gøre jer bedre til at redegøre præcist for, hvad en tekst handler om. Man kunne også tilføje nogle flere spørgsmål, end de her nævnte, som ville hæve behandlingen af teksten op på et analyse- og diskussionsniveau (de to niveauer, der ligger over redegørelsesniveauet i den taksonomiske trekant), men det er ikke hensigten her.

²⁹ Foruden navnet er det også interessant at notere, om forfatteren f.eks. er politiker i et bestemt parti, ansat i et bestemt firma, eller har en bestemt akademisk stilling (f.eks. 'professor i statskundskab ved Aarhus Universitet').

³⁰ For det meste vil det være nok at give et overordnet svar som 'EU's nye forfatningstraktat' eller 'Antallet af fattige i Danmark'. I nogle tilfælde kan det dog være nødvendigt at nævne mere end ét overordnet emne eller at skelne mellem et overordnet emne og et par underemner.

³¹ Nogle gange vil en tekst have en overordnet påstand, som er tekstens vigtigste budskab, og en række underordnede påstande, andre gange vil der måske være en række sideordnede hovedpåstande. Inddel evt. teksten i hovedafsnit for at finde frem til dens struktur og få et overblik over hovedpåstande m.v.

³² Noter det ned på en systematisk måde: påstand 1, argumentation for påstand 1, påstand 2, argumentation for påstand 2 osv.

³³ Der vil ofte blive nævnt mange samfundsvidenskabelige begreber i en tekst. Man skal naturligvis ikke opsummere dem alle ('vækst', 'BNP', 'inflation' osv.). Men er der et eller flere specielle begreber, som er særligt vigtige i teksten, så noter dem ned sammen med en stikordsagtig forklaring. Husk dog, at det er punkt 2-4, der er de vigtigste. Her skal de fleste kræfter bruges.

B. Hvad ved I om [timens emne/det nys overståede forløbs emne]?

Ti minutters hurtigskrivning.³⁴

C. Begrebsredegørelse

Forklar med egne ord, hvad *flexicurity* og *arbejdsmarkedets gyldne trekant* går ud på (5 min.).

D. Resumé det centrale

1. Hvad er den centrale påstand / de centrale påstande i filmen *Den hemmelige krig*? (5 min.)
2. Diskutér i par, hvad I er kommet frem til. Derefter ny småskrivning:
3. Hvad er filmens belæg for den centrale påstand / de centrale påstande? (5 min.)
4. Fremlæg jeres resultater for hinanden, og diskuter derefter hvor godt underbygget, filmens centrale påstand(e) er.

E. Tabelopgave

1. Hvad handler tabellen om?
2. Hvor stammer datamaterialet fra (fra hvilken type undersøgelse)?
3. Hovedresultat(er) + belæg
4. Interessante delresultater + belæg (10 min.)

³⁴ En forkortet udgave af den velkendte registreringsskrivning "Hvad ved jeg? Hvad tror jeg, jeg ved? Hvad vil jeg gerne vide mere om?" (jf. f.eks. *Råd og vink på tværs af fagene på hhx* (2002), s. 34), som er velegnet til at åbne og lukke et emne, men som jeg endnu ikke har brugt til det formål.