



Hvordan sikrer man læreprocessen i en skriftlig aflevering?

Af: Marie-Louise Kragelund, Projekt Uddannelsesløft, på baggrund af undervisning af Tina Raaschou, Aalborg Handelsgymnasium

I sprogfagene er det almindeligt at eleverne afleverer skriftlige produkter, som læreren herefter retter og evt. bedømmer. Både lærer og elever er fanget i et dilemma, hvor eleven både skal *lære* og *bedømmes*.

Denne artikel handler om, hvordan fremmedsprogslærere kan hjælpe eleverne med at holde fokus på læreprocessen i arbejdet med skriftlige afleveringer, hvor elever ellers kan have en tendens til at blive karakterfokuserede. Det er afgørende at lave en undervisning, der støtter op om læringsprocessen. Det kræver, at vi som lærere er tydelige omkring vores forventninger, og at vi udstyrer eleverne med de redskaber, som de skal bruge for at skrive en god opgave: viden om emnet, ordforråd/fagsprog og genrekendskab.

De første to afsnit belyser kort hvorfor et læringsfokus er vigtigt, og hvorfor tydelige rammer og forventninger er vigtige. Herefter vil et eksempel fra en tysktime i en 1.g-klasse på Aalborg Handelsgymnasium vise hvordan det konkret kan gribes an i undervisningen.

Præstation eller læring?

Hvad er formålet med skriftlige opgaver? Er det at eleverne skal vise læreren, hvad de kan, eller er det, at eleverne lærer noget? Nogle elever tror – og agerer ud fra – at formålet er, at læreren skal evaluere og bedømme deres niveau. Det er problematisk, fordi eleven så fokuserer ensidigt på at præstere og få en god karakter, i stedet for at gøre en indsats for at lære.

Læreren i eksemplet nedenfor arbejder for at engagere eleverne i deres egen læreproces, og derfor stilladserer hun dem i alle stadier af skriveprocessen (i afsnittet *Undervisning med læreprocessen i centrum* fremgår det hvordan). "Men jeg har oplevet elever, som syntes det var snyd," fortæller læreren. Disse elever var fagligt stærke, og ville gerne være sikre på, at den karakter de fik for en opgave, var udtryk for hvad de selv kunne. Disse elever har tydeligvis et præstationsfokus frem for et læringsfokus. Sådant en vildfarelse kan let opstå på gymnasialt niveau, hvor karakterer ofte spiller en større rolle for eleverne end fagligt udbytte, og hvor elevernes karakterfokus ligefrem kan forhindre deres læring, fordi de ikke vil vise læreren, at der er noget, de ikke forstår (Ulriksen, Murning og Ebbensgaard 2009: 61-64). Læreren må derfor hjælpe alle elever med at holde fast i et læringsfokus. Og læreren må tilrettelægge og gennemføre undervisningen, så læringsfokuset er omdrejningspunktet.

Hvis ikke vi som lærere gør det tydeligt for eleverne, at der skal foregå en læring i forbindelse med selvstændige skriftlige produkter, så kommer elevernes opgaveskrivning til at handle om at *præstere*, altså at vise læreren hvad man kan. Om eleven udvikler sine faglige kompetencer, bliver tilfældigt, og vil kun fremstå som et biprodukt.



Tydelige og eksplicite rammer og krav

Hvordan er det nu, vi underviser i at skrive en god stil, en god analyse, et godt referat osv? Er vi eksplicite og tydelige nok?

For eleverne kan det være rigtig svært at gennemskue hvad det egentligt er, de skal gøre, og hvordan det egentligt er, en god opgave ser ud (Ulriksen m.fl. 2009, Gitz-Johansen 2006). Nogle elever er dygtige til selv at regne ud, hvad det er de skal, og hvad det er læreren forventer. Det er ofte dem, der klarer sig rigtig godt i uddannelsessystemet. Men langt størstedelen af eleverne kan ikke selv regne det ud.

Eleverne har brug for at få forklaret og blive undervist i alt det, som læreren tager som en selvfølge. Når man vil inkludere alle elever i undervisningen, er det nødvendigt at gøre det tydeligt for eleverne, hvordan de skal arbejde, og hvad det egentligt er, der tæller. Så giver man alle elever en reel mulighed for at lære. Det skal være synligt for eleverne, hvad målet med en opgave er, og hvordan opgaven skal løses, for at læreren vurderer den som god. Mulighederne for at lykkes og lære forbedres, når læreren reducerer kompleksiteten for eleverne. Bemærk, at det ikke er indholdets kompleksitet, der er behov for at reducere, men rammerne og processerne i forbindelse med at forholde sig til indholdet, læse indholdet, bearbejde indholdet, anvende indholdet, altså tilegne sig indholdet¹.

Man kan med fordel gøre alle centrale elementer i læringen til genstand for undervisning. I forbindelse med skriftlige opgaver, vil det være relevant, at gøre følgende til genstand for undervisning:

- hvad opgaven går ud på
- hvordan man skriver en opgave
- hvorfor man skal skrive en sådan opgave (hvad kan man som elev forvente at få ud af det)
- hvordan den ideelle opgave ser ud

En eksplicit tilgang handler både om at være tydelig omkring *hvordan* der skal arbejdes og om *hvad* der skal arbejdes med. Til sidstnævnte hører genrekendskabet; skal en elev skrive et essay, er h/n nødt til at være bekendt med hvad et essay er, og derfor må det indgå som en del af undervisningen. Et eksempel på hvordan der kan arbejdes med genrekendskab fremgår af afsnittet *Hvilken genre skal opgaven skrives i?* nedenfor².

Tydelige krav og forventninger gælder også i forhold til hvilke kriterier læreren bedømmer eleven ud fra, mere herom i afsnittet *Tydelige vurderingskriterier*.

Undervisning med læreprocessen i centrum

I det følgende vises hvordan der kan arbejdes med skriftlige afleveringer, så der holdes fast i et læringsfokus frem for et præstationsfokus.

¹ Gibbons 2002:29-30, ideer til hvordan *ibid* s. 43-45)

² Bemærk, at begrebet 'genre' bruges forskelligt. Hvad der her beskrives som genrer, beskrives andre steder som 'undergenrer' eller 'teksttyper' (fx Mailand 2007)



Før-aktiviteten

Før eleverne overhovedet får den skriftlige opgave, skal de være fagligt parate til den. Dvs. at de skal *vide* noget om og kende *ordforrådet* til det tema, som opgaven handler om, og de skal have kendskab til den *genre* som opgaven skal skrives i (Gibbons 2009). Selv hvis alle tre dele er kendte for eleverne, bør både viden, ordforråd og genre trækkes frem i lyset. På den måde har eleverne deres "værktøj" lige ved hånden, når de skal i gang med at skrive.

I 1.g-klassen fra Aalborg Handelsgymnasium fik eleverne en opgave på baggrund af en film, som de havde set i klassen. Udover at have set filmen i klassen, havde eleverne også arbejdet med filmens indhold både individuelt og i grupper. Filmen omhandlede et emne, som klassen havde arbejdet med i nogen tid. Eleverne havde derfor opbygget en viden om emnet, og det ordforråd, som eleverne skulle bruge i opgaven, var kendt og gennemarbejdet.

Præsentation af opgaven

Opgaven blev delt rundt i klassen, og samtidigt blev den vist på overheaden, så eleverne både kunne kigge på deres egen og på en fælles opgavebeskrivelse. Læreren læste den første del af opgaven, som var skrevet på tysk, op, og hun læste den forholdsvist hurtigt og uden pauser. Derefter læste eleverne højt: på skift læste de én linje hver, som de samtidigt oversatte. Undervejs knyttede læreren et par kommentarer til teksten.

Denne måde at præsentere en opgave på, hvor hele opgaven bliver gjort til genstand for undervisning, virker befordrende for elevernes læring af flere grunde: For det første får eleverne hul på teksten med flere sanser og med forskellige kognitive aktiviteter: de lytter til lærerens oplæsning, de læser selv arket, de læser højt, og de oversætter. For det andet giver det læreren anledning til at uddybe opgaveformuleringen. Og for det tredje sikres det, at alle elever læser hele opgaven i gennem, før de begynder at besvare den. Uanset hvor klart og tydeligt læreren har skrevet opgaven, sker det nemlig, at nogle elever ikke læser det, og derfor ikke ved, hvad de skal gøre (mon ikke de fleste lærere kender irritationen "Jamen det har jeg jo skrevet til dig lige der!"). Det undgås ved en fælles oplæsning og eksplicitering i klassen.

Skematisk sammenligning

Eleverne læser selv opgaven	Fælles gennemgang af opgaven
Eleverne læser	Eleverne læser, lytter til læreren, lytter til hinanden, lytter til sig selv, oversætter
Svært at stille spørgsmål til opgaven	Let at stille spørgsmål til opgaven. Eleverne kan høre svarene på andre elevers spørgsmål.
	Læreren uddyber sin opgaveformulering
	Eleverne reflekterer over opgaven, får tid og rum til at gøre sig tanker om besvarelsen, og får formuleret uddybende spørgsmål til opgaven

Når eleverne selv læser opgaven

Den skematiske sammenligning viser, hvordan eleverne let ender i en blindgyde, hvis opgaveforståelsen overlades til eleverne selv: De læser opgaven, men hverken de selv eller læreren opdager om de har forstået opgaven. Nogle af de, der umiddelbart går i gang, har misforstået opgaven, og laver noget, der ikke



stemmer overens med lærerens forventninger. Andre elever opdager, at det ikke er tydeligt for dem, hvad de skal, men det kan være svært overhovedet at formulere et spørgsmål, og samtidigt kræver det at man "forstyrrer" læreren enten på mail eller i den følgende time. Oven i købet vil mange elever gerne undgå at udstille deres egen faglige usikkerhed. Og når man skal bedømmes, prøver man ofte at skjule sine svage sider, det gør elever naturligvis også – selvom det måske er dér, der er mest behov for støtte fra læreren.

Eleverne ender derved i en blindgyde. Deres opgavebesvarelse skrives ud fra hvad de kan og hvordan de umiddelbart læser opgaven, og deres besvarelse bliver derved et produkt af deres faglige niveau samt ikke mindst deres evne til at afkode lærerens forventninger. Eleverne kommer let til at fokusere på at præstere frem for at lære.

Når opgaven gennemgås i klassen

Når opgaven i stedet gennemgås i klassen, bliver eleverne rustet til at gå i gang med opgaven, fordi arbejdet med at forstå opgaven foregår i klassen, og hvordan opgaven skal besvares, bliver derved tydeligt for eleverne. Aktiviteten understøtter et læringsfokus frem for et præstationsfokus, bl.a. ved at der gives tid og rum til spørgsmål, og ved at hele gennemgangen signalerer til eleverne, at det er meningen, at de skal lære noget.

Hvilken genre skal opgaven skrives i?

Eleverne i den omtalte klasse kunne selv vælge hvilken form eller hvilken genre, de ville skrive opgaven i, de kunne vælge mellem dagbogsform, interview, brev eller beretning³. Som bilag til opgaven havde læreren lavet eksempler på og tips til hver genre. Vi vil her vise hvordan læreren i 1.g-klasse fra Aalborg Handelsgymnasium præsenterede interviewgenren. De andre genrer blev ligeledes gennemgået, dog blev de genrer, som klassen havde skrevet i før, kun kort repeteret.

³ Interesserede kan læse mere om genrer i Pauline Gibbons: *English Learners Academic Literacy and Thinking*, 2009: 108-114 eller Mette Kirk Mailand: *Genreskrivning i skolen*, 2007

Læreren eksempel på interview

Interview:

Interview mit Harry Melchior

Interviewer: Herr Melchior, **Sie** sind ja nach Westdeutschland geflohen. Wie sind Sie geflohen?

Harry: Ja, **ich** bin durch die Kanalisation geflohen.

Interviewer: Warum sind Sie eigentlich geflohen?

Harry:.....
.....

Interviewer: Vielen Dank, Herrn Melchior.

- Du finder også inspiration i interviewet med [Mercedes/Frau Wild](#).

Kommentar [TSR1]: Husk at tiltale Harry med det høflige personlige stedord De („Sie“). Det betyder, at dine udsagnsord skal bøjes som 3. person flertal. I denne opgave vil du typisk skrive i **før: nutid** eller i **datid**

Kommentar [TSR2]: Ved Harrys svar skal du ofte bruge „**ich**“ og derved bøje udsagnsordene i **1. person ental**

Læreren har her skrevet et eksempel på et interview, som eleverne kan bruge som støtte. De kan både se, hvordan et interview ser ud, altså hvordan det skal skrives, og samtidigt fremgår det, hvilket niveau læreren forventer af eleverne. Læreren er altså helt tydelig om formen, og eleven har mulighed for at a) lære hvordan et interview skrives og b) forstå hvad denne del af opgaven går ud på. Nederst henviser læreren til et interview, som klassen har læst i forbindelse med et andet emne, så eleverne også har et længere interview, som de kan bruge som model.

Det er en faldgrube for både nye og erfarne lærere, at vi synes at nogle ting er så indlysende, at vi ikke behøver forklare dem, fx hvordan et interview ser ud. Men er det ikke netop indlysende, fordi vi har set det så mange gange før? Så for den elev, der *ikke* har set det massevis af gange, er det selvfølgelig *ikke* indlysende. Hvis den elev skal kunne skrive et interview, hvor ikke kun sproget, men også formen bliver god, så kan det være nyttigt at vise et eksempel på det, og pointere tydeligt hvad det er, der kendetegner genren.

Forklar genren

At præsentere genren handler ikke kun om at se et eksempel, men også om at læreren lader eleverne opdage, hvad der er karakteristisk for denne genre. Med andre ord må læreren hjælpe eleverne med at få øje på hvad det er, der gør et interview til et interview.

I den mundtlige gennemgang i klassen, spurgte læreren eleverne: ”Hvordan ser et interview ud?” og eleverne forklarede selv, at et interview handler om spørgsmål og svar. Herefter spurgte læreren til hvordan man så laver spørgsmål på tysk, og klassen repeterede spørgeord og ordstilling.

I kommentarerne til interviewet viser læreren, at eleverne i denne genre skal være opmærksomme på personlige stedord (og den deraf afledte verbalbøjning), særligt den høflige tiltaleform, som netop er en del af interviewgenren på tysk. Dette er ekstra vigtigt, fordi interviewgenren *på tysk* på dette punkt skiller sig ud fra interviewgenren *på dansk*.



Genrer er kulturspecifikke, og mange af de genrer, som eleverne skal skrive i i skolen, kender de ikke i forvejen (Gibbons 2002:30). Mette Kirk Mailand skriver i sin bog *Genreskrivning i skolen*:

”At skrive uden genrebevidsthed er som at køre bil uden at vide, hvor turen går hen. Det kan godt være, man er heldig at ende der, hvor man gerne vil være, men risikoen for det modsatte er for høj – ikke mindst, når det gælder de elever, som har ringe eller ingen genreviden med sig hjemmefra” (Mailand 2007:36)

Alle elever har behov for at lære skolegenrerne i skolen, og de fleste har behov for at genrerne bliver gjort til genstand for undervisning, så lærerne underviser direkte i dem.

Læreren udpeger grammatisk fokus

Introduktionen og ekspliciteringen af genren er helt central, men herudover kan fremmedsproglæreren også vælge at udpege grammatiske elementer, som eleverne skal fokusere på. Det er en hjælp for eleverne at få det grammatiske felt afgrænset, for der er nok at arbejde med, når der skal skrives på et fremmedsprog.

De grammatiske områder, det kunne være særligt relevant at vælge ud, er typisk de områder, som er karakteristiske for den valgte genre. Som vi lige har set, har læreren i dette eksempel udpeget de personlige stedord og verbernes personbøjning som grammatiske fokusområder. I kommentarerne til opgaven er der også et tip om tempus: ”I denne opgave vil du typisk skrive i før-nutid eller i datid”. Det er en stor hjælp for eleverne at de ikke *både* skal lære at mestre verbalbøjningen og *samtidigt* skal kunne vælge tempus korrekt. Læreren reducerer kompleksiteten for eleverne, som derved får lettere ved at lave en fokuseret indsats. Efterfølgende kan læreren bruge dette til at give en mere specifik respons til eleverne.

Læreren har altså udpeget et grammatisk fokus, og viser i eksemplet helt konkret hvor det gælder, og hvordan det kan gøres. Det er gjort helt eksplicit og tydeligt for eleven hvad han/hun skal fokusere på og hvordan han/hun kan gøre det.

Tydelige vurderingskriterier

De fleste lærere ved godt, hvad de vurderer en opgave ud fra. Traditionelt har det i fremmedsprogfagene først og fremmest handlet om korrekthed (ordforråd, syntaks og morfologi), dernæst om indholdet (medmindre det er en oversættelsesopgave) og opgavens struktur og kohærens (sammenhæng), hvis det er en længere opgave. Men ved eleverne, hvad de bliver vurderet ud fra? De fleste elever kan godt genkende en god opgave, men har svært ved at præcisere *hvad* der er godt.

Indrømmet, det kan også være svært for vi lærere at sætte fingeren på, hvad det helt præcist er, der gør en opgave god. Hvem af os har ikke på et eller andet tidspunkt skrevet til en elev ”Du skal arbejde noget mere med analysen” eller ”Din indledning hænger ikke helt sammen” eller ”Husk nu grammatikken!” Problemet med denne type kommentarer er, at de ikke hjælper eleven. Han/hun får ganske vist udpeget sit problemområde (hhv. analysen, indledningen og grammatikken), men der er ingen guidning til hvordan han/hun kan blive bedre.

Derudover er det heller ikke fair. Det er ikke fair at vi a) bedømmer eleverne, men b) ikke kan fortælle hvad vi bedømmer dem på. ”Jamen jeg skriver faktisk rigtigt godt!” udbrød en stx-elev forfærdet en dag, da hun fik 02 for sin seneste danske stil. Hun havde helt klart nogle helt andre forestillinger om



vurderingskriterierne, end læreren havde. Vi må lægge os i selen for at udpege fokusområder og vurderingskriterier og forklare dem tydeligt til eleverne, så eleverne ved, hvor de skal lægge indsatsen. Tysklæreren i den omtalte 1.g-klasse skrev sådan i opgaven:

Vurderingskriterier:

I min vurdering af din opgave vil jeg bedømme:

- **din forståelse af filmen,**
- **din evne til at formidle i den valgte genre**
- **samt den sproglige korrekthed (især i forhold til kongruens, kendeord, ordstilling samt personlige stedord).**

I introduktionen til opgaven stod der:

Ich erwarte, dass du mindestens eine Seite schreibst.

I dette tilfælde vidste eleverne derfor præcist, hvad de blev vurderet på og hvad læreren forventede af dem. I den mundtlige gennemgang af opgavearket kunne læreren præcisere, hvad hun mente med "din evne til at formidle i den valgte genre" og eleverne kunne spørge ind til hvad det nu lige var "kongruens" betød.

Eleverne blev også kraftigt opfordret til at kigge tilbage på deres forrige aflevering, for at blive mindet om, hvad de hver især skulle fokusere på.

Når læreren har gjort sig det arbejde, at præcisere sine vurderingskriterier, står det også klarere for ham/hende selv, hvad det er eleven skal have respons på. Responsen bliver mere konkret og formativ (fremadrettet), fx vil læreren i det her omtalte eksempel selv være opmærksom på genre, kongruens, personlige stedord osv., når opgaverne læses igennem og rettes.

Når eleverne har skrevet opgaven

Før eleverne i den omtalte 1.g-klasse skulle aflevere deres opgave, havde de mulighed for at stille spørgsmål til læreren. Læreren afsatte tid i undervisningen til konkrete spørgsmål til opgaven dagen før den skulle afleveres. Læreren fortalte eleverne i hvilken time, der var spørgetid, og de blev kraftigt opfordret til at være færdige med opgaven inden, så de bedst muligt kunne udnytte spørgetiden. Hun var altså helt tydelig om sine forventninger til eleverne.

Når læreren afsatte undervisningstid til at stille spørgsmål til en skriftlig opgave, signalerede hun til eleverne, at der er en *læreproces* involveret i at skrive en opgave på et fremmedsprog. Og at hun ville hjælpe dem med at lære.

Efter aflevering og lærerens kommentering af opgaven, blev eleverne bedt om selv at rette fejlene og genaflevere opgaven. Læreren begrundede det således over for en elev:



Lærer:	Altså, hvis nu jeg havde rettet alle fejlene, hvad havde du så gjort ved stilen?
Eleven:	Det ved jeg ikke, ha ha. Smidt den i skabet.
Lærer:	Ja, lige præcis

Lærerens pointe var, at eleverne ikke lærer noget af kun at se lærerens rettelser, men til gengæld lærer en del ved selv at rette fejl.

Sådan blev det gjort

Sammenfattende kan undervisningen omkring den skriftlige opgave beskrives sådan:

- Læreren havde besluttet sig for at have et læringsfokus
- Læreren valgte en opgave, hvor eleverne havde *viden om* emnet og kendte det *ordforråd*, de skulle bruge.
- Læreren og eleverne gennemgik i fællesskab opgaven på klassen
- Læreren stilladserede elevernes opdagelse af de genrer, som eleverne skulle bruge i besvarelsen.
- Før aflevering af opgaven var der sat tid af i undervisningen til evt. spørgsmål.
- Efter aflevering af opgaven skulle eleverne selv rette fejlene.
- Den gennemrettede opgave skulle genafleveres, og det var den, læreren gav karakter for.

Lærerens fokus var at støtte elevernes læring mest muligt, og derfor tilrettelagde hun den skriftlige opgave ud fra et læringsfokus frem for et præstationsfokus. For at fremme læringen, gjorde hun det helt tydeligt for eleverne, hvordan de konkret skulle gøre. Og hun motiverede hele arbejdet omkring opgaven med at hensigten var, at eleverne skulle lære noget.

Litteraturliste

Fang, Zhihui & Mary J. Schleppegrell, 2008, *Reading in Secondary Content Areas: A Language-Based Pedagogy*, The University of Michigan Press

Gibbons, Pauline, 2006, *Stärk språket, stärk lärandet*, Hallgren & Fallgren

Gibbons, Pauline, 2009, *English Learners Academic Literacy and Thinking: Learning in the challenge zone*, Heinemann

Gitz-Johansen, Thomas, 2006, *Den multikulturelle skole*, Roskilde Universitetsforlag

Johansson, Britt & Anniqa Sandell Ring, 2010, *Låt språket bära*, Hallgren & Fallgren

Mailand, Mette Kirk, 2007, *Genreskrivning i skolen*, Gyldendal

Ulriksen, Lars, Susanne Murning og Aase Bitsch Ebbensgaard, 2009, *Når gymnasiet er en fremmed verden: eleverfaringer, social baggrund, fagligt udbytte*, Samfundslitteratur