

Når elever tænker højt



Kirsten Koudahl

Lærer ved Læseskolen, Det Kongelige Teater.
Lærebogsforfatter.

Som engelsklærer i folkeskolen har jeg tit undret mig over, hvad der egentlig foregår i elevernes hoveder, mens de skriver stil. Denne undren er udsprunget af de produkter, jeg gennem tiderne er blevet præsenteret for: Ofte synes indholdet at komme i tilfældig rækkefølge, og ligeså ofte er sproget forholdsvis unuanceret og ikke på niveau med, hvad eleverne mundtligt præsterer.

For en vis procentdel af vore elever opfattes stilskrivning som et nødvendigt onde, der bare skal overstås. Men det er min opfattelse, at flertallet af elever gør sig stor umage med deres arbejde, ligesom de er interesserede i 'at klare sig godt'. Og alligevel virker det, som om de ikke bruger de metoder (f.eks. den procesorienterede arbejdsform) og de hjælpemidler (ordbøger og grammatik), som vi anvender i den daglige

undervisning, og som de har til rådighed ved den udvidede afgangsprøve.

Tilbage har jeg stået med de mange *hvorfor*-spørgsmål og vel også med en vis selvransagelse: Hvad gør jeg forkert, siden min undervisning ikke virker efter hensigten?

Min undersøgelse

For at få besvaret nogle af mine mange spørgsmål satte jeg mig for - i forbindelse med specialeskrivning på cand. pæd. eng. studiet på DLH - at undersøge mine elevers skriveprocesser.

I min undersøgelse brugte jeg i alt ti elever, fem fra 8. og fem fra 10. kl. Gruppen bestod af tre drenge og syv piger, og de havde alle meldt sig frivilligt. Deres opgave var at skrive en stil

ud fra et af Undervisningsministeriets opgavesæt beregnet for FSU (folkeskolens udvidede afgangsprøve). Eleverne i 10. kl. kunne frit vælge emne, hvori- mod eleverne i 8. kl. *ikke* havde adgang til den 'kreative' (narrative) opgave. Denne restriktion skyldtes, at alle eleverne i 10. kl. havde valgt at skrive et *opinion essay*. Og da jeg ville have mulighed for at sammenligne skriveprocesserne på tværs af klassetrin, var det vigtigt, at de arbejdede med samme genre.

Eleverne blev udstyret med båndoptagere, mikrofoner og tomme bånd og blev opfordret til at tænke højt, dvs. til at sige det, de kom til at tænke på, mens de arbejdede. Båndoptageren blev tændt samtidigt med, at eleverne fik opgaverne.

Eleverne sad uforstyrrede og arbejdede i hvert sit lokale, og de havde al den tid til rådighed, som de havde brug for. Som hjælpemidler havde de ordbøger og grammatikker.

Efter de var færdige med at skrive stylene, udskrev jeg samtlige højtænk- ningsbånd. Det er disse protokoller, mine undersøgelser bygger på.

Protokollerne er på én gang meget ens og samtidig meget forskellige, og de giver et godt indblik i, hvordan eleverne arbejder. Selvom der kun er tale om ti elevs personlige måde at skrive stil på, er det min opfattelse, at mine data kan give et generelt billede, som kan komme andre lærere (og elever) til gode.

Sådan arbejder eleverne

En gennemlæsning af protokollerne viser kort sagt, at eleverne arbejder på følgende måde, når de laver en skriftlig opgave: Først læser de opgaveforlægget igennem (dog ikke nødvendigvis al den tekst, der hører til det enkelte emne) for hurtigt derefter at bestemme sig for et af emnerne. Når de har valgt emne, holder de (otte elever) enten en kort tænkepause på max. et halvt minut for derefter at påbegynde skrivningen, eller de (to elever) foretager en vis eksplicit planlægning af arbejdet i form af *brainstorm* og / eller disposition.

De, der ikke laver eksplicit planlægning, synes at komme i gang ved mundtligt at besvare det spørgsmål, der stilles i opgaveforlægget. Dette så at sige at være i dialog med opgaven tolker jeg som, at eleverne mangler samtalen som igangsætter for arbejdet. Med andre ord er det stadig svært for dem at skulle arbejde med det abstrakte *du*, et *opinion essay* forudsætter. De mangler måske også de fornødne strategier.

Efter at have valgt emne arbejder eleverne således: Først skriver de en (del af) en sætning, hvorefter denne læses op, evt. flere gange, og måske standser de undervejs for pr. gehør at rette sproglige eller grammatiske fejl. Problemer med stavning tjekkes typisk løbende i ordbogen. Når den første sætning er skrevet, gentager fremgangsmåden sig med den eller de efterfølgende sætning(er) i et afsnit. Når afsnittet er færdigt, læser eleverne det hele igen og foretager eventuelt rettelser

undervejs ved at standse, gentage en frase en eller flere gange, rette denne pr. gehør og læse videre. Ofte gentager de de sidst skrevne ord for på den måde at få associationer til, hvad de kan skrive om i det næste afsnit.

På denne måde arbejder eleverne sig gennem stilen, afsnit for afsnit. De vurderer ikke de enkelte afsnit i forhold til hinanden, og de tager heller ikke stilling til, om deres tekst besvarer den stillede opgave.

Når stilene er skrevet færdig, læser de det færdige produkt højt, foretager evt. korrektioner undervejs og skriver stilen ind. Kladden og den indskrevne stil er stort set identiske. Kun få af eleverne læser det indskrevne produkt igennem for, som en af eleverne udtrykte det: „Det er ikke nødvendigt at læse stilen igennem, når den er skrevet ind, for man har jo læst den så mange gange.“

Elevernes kommentarer

I højtækningsprotokollerne kan man læse de kommentarer, eleverne løbende kommer med, mens de arbejder. Kommentarerne kan inddeles i to overordnede grupper: De private og de, der har direkte relation til den aktuelle stilskrivning.

De private kommentarer vidner om, at størstedelen af eleverne har svært ved at bevare koncentrationen og interessen for skriveriet. De spiser, de drikker cola, de savner baggrundsmusik eller en video-film, der kan give inspiration, de giver udtryk for at kede sig osv.

De mere fagligt rettede kommentarer afslører i hvert fald følgende:

- 1 at eleverne for de flestes vedkommende planlægger deres arbejde løbende
- 2 at der er stor forskel på, i hvilket omfang de gør sig overvejelser i forhold til både indhold og udtryk,
- 3 at eleverne flittigt bruger ordbog - dels til at tjekke stavemåde og dels til at finde brugbare ord og vendinger. De svageste giver hurtigt op, hvis de ikke umiddelbart kan finde det ønskede ord eller udtryk, hvorefter de enten finder en alternativ måde at udtrykke sig på eller som i de fleste tilfælde: blot oversætter direkte. De dygtige elever er generelt gode til at bruge ordbøger: de læser hele opslaget igennem inkl. eksemplerne og vurderer hvilket udtryk, der passer bedst i den konkrete sammenhæng,
- 4 at eleverne yderst sjældent bruger de grammatiske opslagsværker, de har til rådighed, og som de kender fra den daglige undervisning. Da jeg spurgte dem, hvorfor de ikke benytter dette hjælpemiddel, svarede en, at det gjorde hun også; at hun læser sit grammatiske kompendium igennem derhjemme, inden hun skal skrive stil i skolen(!)

„Man kan høre sine fejl“

Uden undtagelse retter eleverne deres sproglige fejl pr. gehør. Det er altså deres implicite viden om grammatik, der ligger til grund for de redigeringer, de foretager sig. Uddybende samtaler med eleverne om brug af grammatiske opslagsværker viser, at de ikke bruger

dem, fordi de synes, det er svært og uoverskueligt. Dette betyder dog ikke nødvendigvis, at eleverne ikke har opmærksomheden rettet mod de grammatiske regler, de har lært i den daglige undervisning: i flere af protokollerne løser de grammatiske problemer ved mundtligt at genkalde sig en grammatisk regel, typisk i forbindelse med *to be*.

I en protokol kan en dygtig 10. klasses elev høre, at der er problemer i sætningen *I like the people who has...*, og hurtigt får hun isoleret problemet til at handle om *who has*. Hun prøver sig frem med *who has*, *who have* og *who had* og ender med at beholde *who has* uden dog at være sikker på, det er den rigtige løsning.

Jeg tog sætningen op i klassen og bad eleverne analysere sig frem til, hvordan de ved hjælp af deres grammatiske opslagsværk kunne klare problemet. Atter blev *who has* isoleret. *Who* blev derefter slået op, og efter nogen tid opgav eleverne, idet de ikke syntes, det fremgik af grammatikopslaget, om der skulle stå *has* eller *have*.

At arbejde eksplicit med grammatik kræver som bekendt både aktuel grammatisk viden og et bredt analytisk arbejde, hvor konstruktioner ikke skal isoleres, men forstås ud fra de sammenhænge, de indgår i. Jeg vil med udgangspunkt i dels mine elevers protokoller og dels i samtaler med eleverne mene, at denne abstrakte måde at anskue de grammatiske problemer på, er en svær proces for mange elever på folkeskolens ældste klassetrin.

Sammenfatning

En kort sammenfatning af min undersøgelse kan være, at eleverne ofte er gode til at finde på indhold, samt at de fleste bruger ordbogen flittigt til at tjekke stavfejl eller ords betydning. Derimod har de problemer med at sætte mål for, planlægge samt vurdere deres arbejde i forhold til den stillede opgave. De har svært ved at arbejde analytisk med grammatiske problemer, ligesom de sjældent bruger ordbog for at finde mere præcise udtryk for det, de gerne vil udtrykke.

Protokollerne viser, at eleverne kun i få tilfælde forholder sig til indholdssiden, inden de begynder at skrive stilen. Så frem for at gennemtænke ideer til opgavens indhold, *inden* de begynder at skrive, bliver de afhængige af de associationer, de får, *mens* de skriver. Denne fremgangsmåde kan være medvirkende til, at indholdet synes at komme i mere eller mindre tilfældig rækkefølge i elevstilene.

Specielt for eleverne i 8. klasse gælder, at de har store vanskeligheder med at skrive en argumenterende tekst, hvilket de konkret giver udtryk for. Hvad sprog, indhold og længde angår, er deres stile da også kvalitativt dårligere end de narrative fortællinger, de plejer at skrive.

Implikationer for undervisningen

De indsamlede data har vist mig, at eleverne generelt har vanskeligt ved at planlægge og disponere deres arbejde. Jeg har derfor spurgt mig selv, hvordan

jeg som lærer kan hjælpe dem til at lære eller blive bedre til at strukturere en stillet opgave.

En opgavetype, der tvinger eleverne til at foretage en vis eksplicit planlægning, inden de påbegynder selve skrivearbejdet, er at give dem de sidste linjer af en tekst. Opgaven er så at lave en tekst, hvortil denne slutning passer. Det er min erfaring, at denne type opgave er velegnet til elever på 7.-8. klassetrin, hvor eleverne sædvanligvis behersker sproget i et sådant omfang, at de kan producere en sammenhængende tekst.

Selvom det umiddelbart kan lyde som en forholdsvis let opgave, har mine elever ofte givet udtryk for, at de synes, det er besværligt og tidskrævende at skulle finde indhold til en bestemt slutning - men lige så ofte har de udtrykt stor glæde over deres færdige arbejde. Og med god grund: generelt har deres tekster været betydeligt mere gennemarbejdede både sprogligt og indholdsmæssigt, når de har været nødt til at rette fokus på planlægningen.

Et eksempel på en slutning er: *So, after having thought about the reasons for it and against it, the king decided to rent his castle to the vampire after all. And that was even in spite of the rumour he had heard.*

En anden måde at arbejde mere bevidst med faserne planlægning og evaluering er ved - gerne i samarbejde med eleverne - at lave et antal kort, eleverne skal bruge, mens de laver deres skriftlige opgave. På kortene er der skrevet spørgsmål, der har med skriveprocessen at gøre. Spørgsmål til

planlægningsfasen kan lyde sådan: 1. hvad vil du gerne fortælle? 2. Skal det fortælles i en bestemt rækkefølge? Hvis ja, hvilken? 3. Hvorfor vil du gerne fortælle netop det? 4. Til hvem vil du fortælle det? Efter at eleverne har forholdt sig til spørgsmålene, laver de en disposition og skriver det første udkast.

Efter at eleverne har skrevet det første udkast, skal de til at rette og redigere deres arbejde. For at hjælpe eleverne på vej, er det en idé også her at have fremstillet et antal kort med spørgsmål på. Spørgsmålene har relation til de problemstillinger, eleverne skulle forholde sig til i planlægningsfasen: 1. Har jeg fortalt det jeg ville? 2. Er rækkefølgen i orden? 3. Har jeg skrevet, hvorfor jeg gerne ville fortælle det, jeg gjorde? 4. Vil min læser være interesseret i min tekst?

Spørgsmålene kan sætte eleverne i gang med den indholdsmæssige redigering. Hvad den sproglige redigering angår, kan det også være nødvendigt at lede eleverne på vej. Undersøgelser viser, at det ofte er svært for eleverne at finde deres sproglige fejl, når de læser deres tekster igennem. Får de derimod *hints* at arbejde ud fra, er resultatet ofte et helt andet. Sådanne *hints* kunne eksempelvis være at angive, hvilke linjer der indeholder sproglige problemer.

Den foreslåede 'kortmetode' kan bruges både til par- og individuelt arbejde, og det er mit indtryk, at eleverne finder det udbytterigt at forholde sig til spørgsmålene.

Som optakt til stilskrivning på de æld-

ste klasssetrin kan det være en hjælp til planlægningsarbejdet, at klassen begynder med at diskutere opgaven og dens muligheder, f.eks. hvad skal produktet indeholde? Og er der krav til, hvilken genre man skal skrive i? I fællesskab og på tavlen laves der en *brainstorm* over emnet, hvorefter den enkelte elev selvstændigt planlægger sit arbejde.

Selve skrivefasen kan snildt foregå hjemme. Men sæt tidsbegrænsning på, f.eks. en uge, da denne fase kun er en del af den samlede proces.

Redigerings- og evalueringsfasen laves på klassen. Hermed bliver det muligt for dig at hjælpe eleverne med arbejdet, de kan læse og kommentere hinandens tekster - men vigtigst af alt: du demonstrerer, at denne fase er så vigtig,

at den fylder mindst en lektion. Bemærk, at denne fase ikke omfatter renskrivning / bearbejdning på computer. Det kan de lave derhjemme!

Da vi ved, at eleverne sjældent eller aldrig læser det endelige produkt igennem, er det en god ide at bede dem gøre det på klassen den dag, de skal aflevere det færdige resultat. Typisk vil de ved gennemlæsningen finde fejl og mangler (f.eks. ord de har glemt at skrive), de kan nå at rette, inden den endelige aflevering af opgaven.

De ovenfor skitserede metoder er hverken patentløsninger eller de viises sten. Men det er mit håb, at de kan give inspiration til, hvordan man kan ændre eller justere sin daglige undervisning for bedre at tilgodese en hensigtsmæssig udvikling af elevernes skriveprocesser.

Eksempel på protokoludskrift:

„ - nu har jeg læst det igennem .. så skal jeg jo nok skrive noget mere (16) der (20) jeg læser lige det der - < „comment on one or two of the letters and describe your own description of being under group pressure“ > - jeg tror bare jeg tager et til af de der letters .. for ellers står der for lidt (11) jeg kan godt have lidt mere mellemrum tror jeg åh så må jeg viske det hele ud ja

Signaturer:

- < „xxx“ > : læser højt af opgaveforlægget
- xxx - : kommenterer; teksten står skrevet i halvfed
- ... : angiver pause under 10 sekunder; hvert punktum er lig med et sekund
- (xx) : angiver pause over 10 sekunder, den aktuelle pauses længde er skrevet i sekunder i parentes.