

Retteprocedurer - og procesorienteret skrivepædagogik



Pernille Frederiksen

Cand.phil. i dansk som fremmed- og andetsprog.
Studieskolen.

Opgaveretning fylder meget i min kalender, men ikke så meget som det har gjort. Hvorfor kommer jeg nærmere ind på i denne artikel.

Først angiver jeg nogle årsager til, at lærere ikke altid kan se en effekt af deres retning. Derefter fremlægger jeg de erfaringer, min kollega Stine Knudsen og jeg har gjort med hensyn til, hvornår og hvordan det er hensigtsmæssigt at give respons på lærernes skriftlige kompetence. Stine Knudsen og jeg har gennem de sidste syv år arbejdet med procesorienteret skrivepædagogik i andetsprogsregi.

Lærere bruger naturligvis tid på at rette opgaver, fordi det skal have en gavnlig effekt på lærerens sprogtiltagelse. Men sådan ender det som bekendt ikke altid. Dette kan skyldes

flere ting. Dels har mange lærere et begrænset repertoire af rettestrategier - lærerne studerer f.eks. ikke det, de tidligere har skrevet, læser ikke lærerens kommentarer til teksten ordentligt igennem, spørger ikke, hvis der er rettelser, de ikke forstår og slår ikke op i en ordbog eller en grammatikbog. Her må bevidstgørelse være nøgleordet.

En anden årsag kan være, at læreres rettelser ofte er ukonkrete og ustrukturerede, hvilket resulterer i, at læreren ikke forstår eller ved, hvordan han skal håndtere dem (Cohen & Cavalcanti 1990:156). Læreres rettelser er desuden ofte ubalancerede. Det kommer bl.a. til udtryk i, at der ofte ikke tages højde for, at lærerens sprog er et intersprog og ikke en dårlig udgave af målsproget (Frederiksen 1995). Fokus er ofte udelukkende på tekstens negative side, det

vil sige på afvigelserne fra målsproget, hvilket nok snarere resulterer i frustration end i grundig granskning af responsen. Ros og formidling til lærer af, hvad han rent faktisk kan, giver efter vore erfaringer læreren overskud og lyst til at tage næste skridt i sprogtilegnelsen. Ikke mindst giver det ham bevidsthed om, hvad det er, der gør tekster gode.

Undersøgelser peger desuden på, at lærere forventer at få respons på både indhold og form, hvilket vel også er meget naturligt. Forsøger man at arbejde på begge planer i sin skriveproces, mister man motivationen, hvis det primært er formen, der interesserer læser. Og det er det ofte, når læser er lærer (Cohen & Calvacanti 1990, Frederiksen 1995). Årsagen hertil kan antageligt findes i, at det mest iøjnefaldende ved en lærers tekst ofte er de mange afvigelser, som forekommer inden for den grammatisk kompetence (ordstilling, bøjningsformer, ordforråd og stavning). De er nemme at få øje på, fordi der ofte er mange af dem. Det skyldes sandsynligvis også, at det er mindre kompliceret at finde og forklare sætningsgrammatiske afvigelser, end det er at finde og forklare afvigelser i en teksts sammenhæng (tekstgrammatikken) og inden for pragmatikken (stil og sprogbrug i forskellige kommunikative kontekster). Sætningsgrammatiske problemer er velbeskrevne i grammatikbøgerne; det er de andre niveauer ikke.

Det er imidlertid vigtigt, at også læreres retteprocedurer omfatter alle sproglige niveauer, når målet er, at læreren skal ende med at være skriftligt kom-

munikativt kompetent. En ensidig fokusering på tekstens sætningsgrammatik (i undervisningen generelt eller i respons på skriftlige opgaver) er måske årsagen til, at lærere bruger de fleste ressourcer på dette og ikke gør så meget ud af tekstens indhold. Formfokuseret undervisning giver formfokuserede lærere. Vi må derfor som undervisere vænne os selv og lærerne til, at alle sproglige niveauer er lige vigtige - og ikke kan undvære hinanden. Det gælder både i retteprocedure og i den øvrige undervisning. Det er ikke tilstrækkeligt, at underviseren taler om målgruppe, fokus, sammenhæng, klar formulering, god argumentation etc., hvis han aldrig giver respons på det. Læreren vil på trods af disse gode ord ende med at opfatte formen som det væsentligste, hvis læreren kun fokuserer på det i sin respons. De to situationer skal balancere, hvis skriftlig kommunikativ kompetence er målet.

Hvornår og hvordan skal vi rette?

Hvornår og hvordan skal vi så give respons? Skal vi rette i det færdige produkt, i processen eller begge dele, og hvordan skal vi rette? Skal vi rette for læreren, det vil sige skrive facit for ham, eller skal vi kun markere afvigelser? Skal vi rette selektivt - udvælge afvigelser efter type og springe andre over, eller skal vi rette det hele? I det følgende beskriver jeg, hvordan vi har valgt at løse disse spørgsmål.

Respons i processen og på produktet

Inden for den procesorienterede skrivepædagogik er det kutyme både at give

respons i selve skriveprocessen og på det næsten færdige produkt. *Respons i skriveprocessen* giver mulighed for at vejlede og støtte den enkelte lærer i selve skrivefasen. Vi har erfaret, at dette er langt mere frugtbart og tilfredsstillende for alle parter, end at give læreren en - i hans øjne - færdig opgave tilbage fyldt med vores kommentarer til indhold og form og derefter bede ham om at skrive den igen. Vejledning midt i processen giver således læreren mulighed for at vejlede læreren i den situation, hvor han sidder med problemet. Forskningen har vist, at dette har en større tilegnelseseffekt, fordi læreren kan få be- eller afkræftet hypoteser lige i det øjeblik, han er opmærksom på sit problem. *Respons på det færdige produkt* skal dog ikke undervurderes. Den giver mulighed for en mere præcis vurdering af lærerens skriftsprogskompetence, så den enkelte lærer (og læreren) kan se, hvor langt han er nået med sit intersprog og kan få be- eller afkræftet hypoteser om målsproget på tryk.

Læreren har ofte problemer inden for alle delkompetencer (ortografi, grammatik, ordforråd, tekstopbygning, pragmatik). Derfor deler vi den mundtlige og skriftlige respons op i to overordnede faser, ligesom vi deler skriveundervisningen op i to overordnede faser. I den ene fokuseres på indhold og i den anden på form: først har forfatteren ordet, dernæst træder sekretæren til. Desuden giver vi kun læreren facit, hvis han ikke er i stand til at løse problemerne selv, da vi mener, at han lærer mest ved selv at prøve sig frem. Det kommer jeg nærmere ind på i det følgende.

Mundtlig respons i processen

Respons i processen foregår i vores undervisning ved, at læreren i løbet af sin skriveproces får respons af sine medkursister og om nødvendigt af læreren. Dette kræver, at læreren har planlagt, hvad han vil have respons på. Han skal markere steder i teksten, som han gerne vil have be- eller afkræftet. Disse spørgsmål tager lærerne så udgangspunkt i i deres gensidige respons, og de forsøger at løse dem sammen eller ved at indrage læreren. Ovenstående illustreres af følgende opgavebesvarelse. Opgaven er lavet af en lærer på spor 3 mellemtrin og er en kommentering af en anden lærers 'provokerende påstand': „I øvrigt mener jeg, at hash frit skal kunne købes hos cigarhandleren”:

"Jeg tror ikke at det er en god ide at sælge hash i alle butikker, fordi det bliver svært *at kontrollere at undervejs* (?) at det ikke sælges nogle hårde stoffer. Det er jo farligt for de unge, nysgerrige mennesker med 'dårlige bremses' [hvordan siger jeg det?], som kan lide at prøve alt hvad de ser. Hash skal sælges i et sted under kontrol og pusheer skal betale skat. Så bliver det fedt og en god ordning.

PS: Jeg tror ikke det er godt argumenteret det pusher skal betale skat. Det tror Jessica (den lærer han har fået respons af) heller ikke, men jeg er travlt i dag undskyld." (Lærers fremhævelse) (Min parentes)

Denne lærer har, som man kan se, specielt brug for at få af- eller bekræft-

tet, om man kan skrive 'at kontrollere at undervejs'. Han søger efter et præcist udtryk for sin parafrasering 'dårlige bremses' og sætter også selv spørgsmål ved sin argumentation. I dette tilfælde mener vi, at det er mest hensigtsmæssigt kun at gribe ind dér, hvor læreren selv har markeret. Da vedkommende giver udtryk for, at han ikke har kunnet løse de sproglige problemer, giver vi vores mundtlige eller skriftlige forslag til en løsning og opfordrer ham i øvrigt til at gøre noget ved den argumentation, som han selv er opmærksom på mangler. Det er dér, han har fokus, og det er dér, han er parat til at lære.

Når læreren skriver, at han har behov for at få respons på alt, får han det, medmindre vi vurderer, at han ikke er parat. Er der f.eks. hele afsnit med indholdsproblemer, anser vi det for tidsspilde både for ham og os at markere alle sproglige afvigelser og derefter bede ham skrive det hele om. I stedet gør vi ham opmærksom på de steder, der er indholdsproblemer og på, at vi ikke har rettet grammatik i dem.

Skriftlig respons på det færdige produkt

Når vi retter på det færdige produkt, deler vi som beskrevet ovenfor teksten op i indhold og form og kommenterer disse hver for sig. I selve teksten stiller vi konkrete spørgsmål til indholdet og markerer sproglige afvigelser. Både indhold og form kommenterer vi så til sidst ved at bifalde ting, som er vellykkede, og ved at stille konkrete spørgsmål til ting, vi ikke forstår. Vi systematiserer indhold og form i hver sit om-

råde for at give læreren overblik. Endvidere forsøger vi på baggrund af opgaveformuleringen at være så virkelighedsnære læsere som muligt i vores kommentarer. Det vil sige, at vi stiller spørgsmål til ord, sætninger, afsnit etc., som vi ikke forstår, og kommenterer i øvrigt teksten, som en 'virkelig' læser ville gøre det. For at gøre læreren bevidst om, hvor det er mest hensigtsmæssigt, at han bruger sine ressourcer, skriver vi til sidst, hvad han især skal koncentrere sig om i fremtiden.

En sådan rettemetode kræver naturligvis tilvænning både for lærer og lærer. Lærerne reagerer ofte med forundring over, at de, inden de får mundtlig og skriftlig respons, skal kommentere, hvor langt de er nået med deres tekst, og hvor de selv tror, der er problemer. Den slags er de ikke vant til. Derfor bruger vi i begyndelsen af undervisningsforløbet tid på at illustrere det (f.eks. ved at lade dem give os respons på noget, vi har skrevet), skrive det på timeplanen som hjemmearbejde og give lærerne tid i klassen til at kommentere deres tekster skriftligt. Det indblik rettemetoden giver os i, hvor præcis det er, læreren har fokus og dermed, hvor præcis det er, han er parat til tilegnelse, er imidlertid guld værd. Det er desuden guld værd, fordi vi (lærerne) ikke behøver bruge så lang tid på skriftlig respons på det næsten færdige produkt. Mange af tingene bliver opklaret i klassen på initiativ af læreren.

Noter

1 Lærerne skiftes til at komme med en 'provokerende påstand', hvorefter de andre ganske kort kommenterer den skriftligt.

reports i: *Second Language Writing – Research Insights for the Classroom*. Ed. by Barbara Kroll. Cambridge University Press 1990.

Frederiksen, P. R.: *Hvad fortæller stregerne? Andetsproglæreres sprogsyn 1995. Afløsningsopgave.* Københavns Universitet 1995.

Litteratur

Cohen, A. & C. Cavalcanti: *Feedback on Compositions: Teachers and students verbal*

Lærerens tjekliste

- Viden** Har lærer viden om emnet?
Har lærer viden om emnet, men mangler han sprog til at formidle det?
- Tekstgenre** Kender lærer tekstgenren?
Holder lærer sig til tekstgenren, eller blander han genrer sammen?
- Læser** a) er teksten relevant for læser(ne)?
b) giver lærer læser(ne) den nødvendige baggrundsviden?
c) bruger lærer den rigtige kode (formel / uformel)?
- Fokus** Er der valgt fokus i teksten:
a) er der for mange emneskift?
b) er synspunkter underbygget af argumentation? eksempler?
c) overvejes synspunkter - for og imod?
- Kohærens** Er der f.eks.:
a) sammenhæng mellem indledning og afslutning, og hvordan fungerer de i forhold til resten af teksten?
b) overensstemmelse mellem tekstens forskellige udsagn?
c) er tekstens afsnit kædet ordentligt sammen?
d) bruger lærer kohæSSIONSSIGNALERNE (konjunktioner, adverbialer, tempus etc.) rigtigt?
e) kender lærer ordenes betydning - bruger han ordene rigtigt i konteksten?
- Orden** Fremmer overskrift, skrift, afsnitsmarkering, tegnsætning afkodning af tekstens budskab? Eller er det mangel på dette, der er med til at hæmme afkodningen?