





Den røde tråd forsvinder mellem de store skriftlige opgaver

Ambitionerne for elevernes progression gennem de store skriftlige opgaver er tårnhøje. Men ude på gymnasierne er det svært i praksis at skabe den sammenhæng og røde tråd, som styringsdokumenterne skitserer. Gymnasieforskning har talt med tre gymnasieforskere om udfordringer – og løsninger.

Af Signe Tonsberg

Emma går i 3.g og er i gang med sin SRP. "FREUD" står der med store bogstaver på et A4-ark, som hun har klistret op på klædeskabet hjemme på sit værelse. Nedenunder har hun sat et mylder af post-its i forskellige farver op i et sirligt system. Emma er grebet af sin opgave og føler sig som en forsker. Det her er et gennembrud for en elev, som ellers har haft blandede erfaringer med at skrive gennem sin gymnasietid.

Historien om Emma stammer fra Søren Nygaard Drejers masterafhandling. Både i den og i sin ph.d.-afhandling har han fulgt elever gennem de store skriftlige opgaver i gymnasiet.

"Emma er et eksempel på en elev, der går fra at være meget udfordret med at skrive i 1.g til at tale med en stærk faglig stemme i sin afsluttende opgave i 3.g. I den

store opgave positionerer hun sig som en selvstændig og undersøgende skriver med et vigtigt projekt at undersøge. Hendes værelse er pludselig blevet et undersøgelsesrum, og hun beskriver selv, at hun føler, at hun har fundet ud af noget vigtigt, som hun har et ansvar for at fortælle om. Og netop det, at hun har en undersøgende og selvstændig rolle i processen, er drivkraften for hendes udvikling," siger Søren Nygaard Drejer.

Det vender vi tilbage til. Men først et overordnet kig på denne centrale brik i de gymnasiale uddannelser: De store skriftlige opgaver.

Gymnasiets dna siden 80'erne

De store skriftlige opgaver er i dag et fast indslag på alle årgange på både stx, htx, hhx og hf. De har været en fast del af de gymnasiale uddannelser siden slutningen af 1980'erne. Men allerede med den store gymnasireform i 1971 kom der et nybrud i forventningerne til gymnasieelevernes

skriftlighed. Her var det slut med bare at referere.

"Reformen i 1971 var en radikal ændring i forhold til arbejdet med det skriftlige. Den lagde op til, at eleverne skulle være faglige skrivere, der skulle arbejde med tekstanalyse på et højt niveau," siger professor Ellen Krogh, der har beskæftiget sig med skriftlighed i gymnasiet hele sit arbejdsliv og forsket i emnet gennem mange år på Institut for Kulturvidenskaber på SDU.

Mens de store skriftlige opgaver havde været en del af hf-uddannelsen siden 70'erne, opstod de som et selvstændigt element i det almene gymnasium med valgfagsgymnasiet i 1988. Her skulle 1.g'ere for første gang lægge arm med danskopgaven, 2.g'ere boksede med historieopgaven, og 3.g'erne svedte i en uge derhjemme over den store skriftlige opgave. Med gymnasie-reformerne i 2005 og 2017 er vægten på de store skriftlige opgaver kun blevet større. Ifølge Ellen Krogh var det en afgørende forandring, da man i 2005 indførte, at de store skriftlige opgaver skulle være tværfaglige.

"Der kom mere vægt på det flerfaglige perspektiv i opgaverne, og det var en stor forandring. Det flerfaglige projekt var spændende, men også ambitiøst for skolerne at forløse. Nu skulle faglærerne ikke bare tage ansvar for at lære eleverne at skrive i faget, men også forberede dem på at kunne skrive flerfagligt. Det var en stor omvæltning, som lærerne skulle omstille sig for at leve op til," siger Ellen Krogh, der fulgte arbejdet tæt gennem flere forskningsprojekter om skriverudviklinger.

Akademiske luftkasteller?

De store skriftlige opgaver skal være studieforberedende og træne akademisk skrivning. Det blev der sat en endnu tykkere streg under med reformen i 2017. Nu skal eleverne kunne anlægge videnskabsteoretiske overvejelser i deres store opgaver.

"Ambitionerne med de store skriftlige opgaver er blevet skruet op for hver gang, der er kommet en ny bekendtgørelse – senest med krav om videnskabsteoretiske refleksioner. Der er tale om en overbygning på en i forvejen ganske krævende opgave, hvor man skal tænke to fag sammen," konstaterer Ellen Krogh.

De store opgaver er nu en reel træningslejr i arbejdsmetoderne på universitetet. I den perfekte verden altså. Ellen Krogh vil ikke forholde sig til, om det er godt eller skidt. Men hun pointerer i lighed med flere forskerkolleger, at elementet af almen dannelse nu fylder mindre i læreplanen om SRP'en, og at det kan være en udfordring at lægge så meget vægt på det studieforberedende og akademiske, når vi har et gymnasium for de mange.

Kodeordet er progression

Reformen i 2017 medførte også et farvel til det både elskede og hadede flerfaglige 'almen studieforberedelse' (AT) på stx. På hhx og htx blev den flerfaglige dimension derimod styrket, hvilket ifølge Ellen Krogh kan forekomme lidt paradoksalt. På hhx og htx har man med forbillede i blandt andet AT styrket det flerfaglige arbejde via det, der på begge uddannelser hedder 'studieområdet', og som er en række koordinerede flerfaglige projektforsøg.

Nu skal et antal flerfaglige forløb erstatte AT's funktion og forberede eleverne på SRP'en. Ambitionen er, at forløbene skal skabe en tydeligere progression og en sammenhængende rød tråd mellem de tre opgaver.

I læreplanen fra Undervisningsministeriet hedder det: *"Skolen udarbejder en plan for progressionen i de flerfaglige forløb, herunder elevernes arbejde med komplekse flerfaglige problemstillinger, progression for skriftlige og mundtlige kompetencer samt inddragelse af basal videnskabsteori."*

Progression mellem de forskellige flerfaglige forløb og dermed opgaverne er altså et nøgleord. Spørgsmålet er, om det er muligt at skabe progression, når eleverne typisk har forskellige og skiftende lærere og vejledere i både de flerfaglige forløb og i de tre store opgaver. Alle tre forskere, som Gymnasieforskning har talt med, peger på, at det er en særdeles vanskelig nød at knække i praksis.

"Det er tydeligt, at det er vanskeligt for både eleverne og lærerne at tænke flere fag sammen i én opgave og samtidig tænke på tværs af opgaver. Det er et indviklet projekt både for eleverne, for lærerne og for skolen," siger Ellen Krogh.

Tilfældige øer af fagligt samarbejde

Søren Nygaard Drejer peger på, at det er meget forskelligt, hvordan skolerne organiserer sig.

"Det er meget åbent og op til skolerne, hvordan de konkret organiserer det. Med de nye forløb er der mulighed for at knytte de lidt abstrakte metoder til mere konkret skrivearbejde, og det ser jeg som en fordel. Men det duer ikke med syv løsrevne flerfaglige forløb. Man er nødt til at være meget mere konkret i arbejdet med at forberede

"Grundlæggende ligger fordybelsen i det fagdidaktiske, og studiekompetencerne ligger mellem fagene. Så hvad skal man have fokus på som lærer? Og når der så ovenikøbet er skiftende lærere ind over forskellige forløb og opgaver, så kommer det til at stå mudret."

Anne Bang-Larsen

eleverne på at få et fagsprog og skrive SRP," siger Søren Nygaard Drejer.

I værste fald er det stadig op til den enkelte elev at skabe en rød tråd mellem sine opgaver og klassens forskellige forløb.

"For de forskellige fællesfaglige forløb kan også risikere at blive tilfældige øer af fagligt samarbejde frem for en rød tråd. For eksempel kan et innovationsforløb i idræt og historie i 1.g, hvor eleverne laver en pjece, på papiret være en forberedelse til at

arbejde med innovation i nogle helt andre fag i SRP'en to år senere. Men risikoen er, at sammenknytningen mellem de to forløb slet ikke er til stede. Det er i hvert fald ikke realistisk at overlade det til eleverne at forbinde de to erfaringer," siger Søren Nygaard Drejer og konstaterer:

"Mange gymnasielærere kan sikkert ikke genkende til, at eleverne ikke kan huske, hvad de har lavet i deres tidligere SRP-forberedende forløb. Og det er jo risikoen: At forløbene bliver afkoblede tværfaglige emneuger med risiko for ikke at gøre en ret stor forskel for SRP'en."

En god litteraturliste er ikke nok

Selv om der er en overordnet ramme for forløbene på skolen, er man ikke garanteret progression på elevniveau, påpeger Søren Nygaard Drejer.

"Man har lavet et organisatorisk skelet på skoleniveau, hvor man sikrer sig, at der bliver gennemgået forskellige temaer for eleverne, men koblingen til den enkelte elevs udvikling i forhold til at kunne bruge faglige begreber og metoder beskæftiger styringsdokumenterne sig ikke med," forklarer han.

Det stiller store krav til den enkelte underviser om at kunne sætte sig ud over sit eget fag og forholde sig mere konkret til, hvad der kan overføres fra elevernes andre forløb og opgaver.

Det kan være fristende at løse problemet ved at fokusere på grundteknikker som at lave en litteraturliste eller et godt noteapparat. Men det er ikke nok, pointerer Søren Nygaard Drejer.

"Det er en reducerende måde at arbejde med de store opgaver på," siger han.

Han savner en eksplicit faglig skrive-didaktik, der går som en rød tråd gennem gymnasieårene.

"Man forudsætter, at det med at skrive fagligt nok kommer hen ad vejen. Men det er urealistisk. Jeg savner, at man går helt tæt på elevernes skrivning: Hvordan laver man et godt afsnit, der introducerer et fagbegreb og bringer fagbegreberne i spil, hvordan udfolder og eksemplificerer man sin pointe? Der er brug for at indføre en SRP-didaktik i fagene, så man løbende underviser i at skrive undersøgende og med >

en stærk faglig stemme, som man jo bliver bedømt på i SRP'en," siger han.

Jagten på virksom vejledning

Her spiller vejledning en nøglerolle, og derfor skal vi have vores tredje forsker, Anne Bang-Larsen, på banen. I sin ph.d.-afhandling undersøger hun nemlig, hvad der foregår i vejledningen i forbindelse med de store skriftlige opgaver i gymnasiet. Hun ser både på, hvordan vejledningen er organiseret, hvordan de enkelte skoler omsætter kravene i læreplanen i deres organisation, og ikke mindst, hvordan lærere og elever oplever vejledningen i praksis. Hun følger elever og deres lærere på fire forskellige skoler gennem alle tre gymnasieår.

Et nybrud i 2017-læreplanen for stx er det meget eksplicitte krav om 20 timers vejledning i skriveperioden til hver elev og 20 timers videnskabsteori. De timeantal har næsten hypnotiseret skolerne.

"Der har ikke været tradition tidligere for at eksplicitte på den måde i læreplanerne. Samtidig ser vi også, at antallet af gange, ordet *vejledning* optræder i læreplanen, er tredoblet i forhold til før. De formuleringer har betydet, at der foregår et omfattende oversættelsesarbejde på skolerne," konstaterer Anne Bang-Larsen.

Hun ser en tendens til, at organiseringen af vejledningen er røget ind i ledelserne, hvor den før i højere grad har ligget centralt hos lærerne.

"Jeg ser styre- og undervisningsdokumenter om blandt andet vejledning, der bliver lavet fra centralt hold i ledelsen og distribueret til lærerne. Det er interessant at se, at man får frtaget lærerne at omsætte de nye krav og i stedet lægger opgaven i ledelsen," siger Anne Bang-Larsen.

Hos tre ud af de fire skoler, hun følger, ligger den grundlæggende rammesætning af vejledningen og de fleste beslutninger i forhold til vejledningen nu i ledelsen.

Mens vi venter på vejledningsmiraklet

En af udfordringerne i arbejdet med vejledningen er, at styredokumenterne i stor udstrækning er fokuseret på arbejdet med elevernes overordnede kompetencer. De er ikke altid i dialog med det enkelte fag, og ambitionerne kan ikke nødvendigvis realiseres inden for den fagkombination, der er sat op i de forskellige fællesfaglige forløb. Samtidig er forventningerne til vejledningen tårnhøje.

"Vejledning bliver det mirakel, som skal løse, at elever får studiekompetencer.

Men hvordan vejleder man, så eleverne får studiekompetencer? Her ser jeg, at lærerne kommer lidt i klemme, for ofte kommer de med et fagdidaktisk fokus og et ønske om at lære eleverne nogle ting fra deres fag, men samtidig ved de godt, at der ligger en forventning om, at eleverne skal opøve studiekompetencer," forklarer Anne Bang-Larsen og uddyber dilemmaet:

"Grundlæggende ligger fordybelsen i det fagdidaktiske, og studiekompetencerne ligger mellem fagene. Så hvad skal man have fokus på som lærer? Og når der så ovenikøbet er skiftende lærere ind over forskellige forløb og opgaver, så kommer det til at stå mudret," forklarer hun.

Oftest ender det med, at vejledningen med læreren får et fagfagligt fokus, fordi det er her, lærerne er på sikker grund, har deres faglige tyngde og kan levere vigtig ekspertviden til eleverne, som de måske ikke kan finde andre steder. Og det er da også den forventning, både lærerne og eleverne har til vejledningen, viser Anne Bang-Larsens undersøgelser.

Vejledning i klynger

Kravet om 20 timers vejledning i skriveperioden har fået de fleste skoler til at gå nye veje og eksempelvis arbejde med vejled-

De store skriftlige opgaver

	1.g	2.g	3.g	
STX	Dansk- og historieopgave	Studieretningsopgave (SRO)	Studieretningsprojekt (SRP)	Eleverne forberedes på SRP'en med et antal flerfaglige forløb fordelt over de tre gymnasieår.
HF	Historieopgave	Større skriftlig opgave (SSO) i et eller to fag	---	
HTX	Dansk- idéhistorieopgave	Studieretningscase	Studieområdeprojekt (SOP)	Eleverne bliver forberedt på SOP'en gennem seks-syv projektforsøg med afsæt i "temaer, der er vigtige for elevernes almene og teknologiske dannelse."
HHX	Dansk- og historieopgave	Studieretningscase	Studieområdeprojekt (SOP)	Eleverne bliver forberedt på SOP'en gennem syv forløb. Temaerne "tager afsæt i problemstillinger, som er væsentlige for elevernes almindelige og bevidsthed om sammenhænge mellem økonomi, samfund og kultur."

ning af elever i grupper. Nogle kalder det *klyngevejledning*, andre kalder det kollektiv akademisk vejledning. Konceptet er det samme, og essensen er, at en lærer kan facilitere en vejledningsproces med flere elever samtidig. Typisk består en gruppe af fem-seks elever. Den store forskel på individuel vejledning og kollektiv vejledning er, at læreren faciliterer en dialog, og eleverne selv giver feedback og respons på hinandens tekster og input. Det er altså en elev-til-elev-feedback faciliteret og fagligt understøttet af læreren.

Anne Bang-Larsen pointerer, at vellykket klyngevejledning kræver, at eleverne bliver trænet i responsformen. Udfordringen kan være, at eleverne ikke har forudsætninger for at give hinanden feedback endnu – for eksempel i de naturvidenskabelige fag i 1.g. Til gengæld kan der være klare fordele i at sparre med andre elever, for eleverne forholder sig ofte mere kritisk og reflekteret til de andre elevers input, hvor de tit er mere ukritiske i forhold til lærerens kommentarer.

Tankpasseren genopstår

Når vi zoomer endnu tættere ind på vejledningen, hersker der tilsyneladende en antagelse om, at en god lærer pr. automatik også er en god vejleder. Men sådan er det ikke nødvendigvis. For virksom vejledning er en svær disciplin, som ikke får nok opmærksomhed, pointerer Anne Bang-Larsen.

"Skolen har i årevis nedkæmpet ideen om tankpasserpædagogik, hvor læreren fylder viden på eleverne. Denne tilgang ser vi nu mindre af i den daglige undervisningspraksis, men tilsyneladende har den pædagogiske form overlevet i vejledningen, måske fordi det ikke er et felt, der bliver udviklet meget," konstaterer hun.

Når Anne-Bang Larsen observerer vejledning, iagttager hun også, hvordan samtaltid bliver fordelt mellem lærer og elev.

"Det er tydeligt, at det meget tit er vejlederen, der taler ofte og utroligt længe. Det sker med den bedste intention, fordi man som lærer bliver optaget af at give alle sine gode råd videre til eleven. Men det er jo netop det, vi i mange år har kæmpet for at komme væk fra i undervisningen, fordi metoden går i konflikt med elevernes ejerskab og deres egen aktive tilegnelse

"Hvis arbejdet med opgaverne skal gøres til en regulær læreproces for eleverne, så skal der være nogle mekanismer, der stimulerer eleverne til at reflektere over deres erfaringer og skabe progression gennem de tre opgaver."

Ellen Krogh

af stoffet. Og det er jo lige præcis dét, vi gerne vil opnå hos eleverne," siger Anne Bang-Larsen.

Bagsiden ved at droppe de røde streger

Der er forskningsmæssigt belæg for at sige, at jo mere konkret feedback eleverne får på deres opgaver, jo større sandsynlighed er der for, at de udvikler sig fagligt og lærer af deres fejl. Derfor er det paradoksalt, at den tilbagemelding, som eleverne ofte får på deres store opgaver, sker i form af et afkrydsningsark, hvor læreren bedømmer opgaven på forskellige parametre – ofte med udgangspunkt i nogle faglige mål fra læreplanen, pointerer Anne Bang-Larsen.

"Der bliver ikke læst og kommenteret opgaver som tidligere. Der har været en tendens til at sige 'drop de røde streger'. Men det er en udfordring, at læreren så sjældent går ind i teksten i elevernes opgaver. Faren er, at den respons, som eleven får, er på et meget overordnet niveau," forklarer Anne Bang-Jensen og påpeger, at den primære årsag til den nye kultur skal findes i, at tiden til forberedelse er sat ned. På nogle skoler har lærerne kun 15 minutter til at læse og kommentere en stor opgave.

Det betyder, at eleven måske får respons på retskrivning og tegnsætning, overordnet struktur, afsender- og modtagerpositioner og opbygning af litteraturlisten, men det dybe tekstarbejde og arbejdet med, hvordan man skaber en indre sammenhæng eller gode overgange i teksten, mangler.

"Min hypotese er, at elevernes skriftlige argumentation ikke bliver stilladseret grundigt nok," siger Anne Bang-Larsen, som får svar på, om hypotesen holder, i løbet af

2020, når de elever, hun følger i sit forskningsprojekt, skal skrive deres SRP.

Jens er ligeglad med sin gamle opgave

Også Ellen Krogh ved fra sin forskning, at tilbagemeldingen på opgaverne er vigtig for elevernes faglige udvikling, og at lærerne er nødt til at have adgang til elevernes tidligere erfaringer. Det er en udfordring for skolerne.

"Hvis arbejdet med opgaverne skal gøres til en regulær læreproces for eleverne, så skal der være nogle mekanismer, der stimulerer eleverne til at reflektere over deres erfaringer og skabe progression gennem de tre opgaver," siger Ellen Krogh og henviser til gymnasieeleven Jens, som hun fulgte i et forskningsprojekt.

"Det er tydeligt, at det ikke motiverer en elev som ham at gå tilbage og kigge i sine gamle opgaver. De er færdige og betyder ikke noget for ham. Så hvis han skal bringes til at reflektere over sin progression, så er der nogen, der skal spørge ham direkte. Eller også skal refleksionerne sættes i system i plenum, hvor eleverne arbejder struktureret med at bringe deres erfaringer fra tidligere med i nye opgaveprocesser. Jeg kunne godt ønske mig en tydeligere vej for eleverne igennem de skriftlige opgaver, som sikrer, at de tager erfaringerne fra den ene opgave med til den næste. Det kunne være i form af en portfolio," siger hun.

Det evigt uskrevne blad

Når Anne Bang-Larsen i forbindelse med sin forskning interviewer eleverne, kan hun høre, at de er opmærksomme på de tilbagemeldinger, de får fx efter DHO'en i 1.g. ➤

At skrive stort vil altid være hårdt

De fleste elever bider i gulvtæppet undervejs, men det er også i de store opgaver, at eleverne har mulighed for at få luft under vingerne både fagligt og personligt.

I forbindelse med forskningsprojektet 'Faglighed og skriftlighed – skriverudviklinger i gymnasiet' fulgte professor Ellen Krogh to gymnasieelever – Jens og Sofia – gennem tre år og dermed deres tre store opgaver i gymnasiet. De to er meget forskellige: Sofia er eliteidrætsudøver og meget struktureret og flittig, hvor Jens også er fint med fagligt, men har mange andre prioriteter end skolen i sit liv.

"Jeg så på de to, at det at arbejde undersøgende på hver sin vidt forskellige måde gav dem nogle muligheder for at bryde ud af de snævre rammer, som skoleskrivningen ellers sætter for eleverne. I løbet af projekterne kommer de begge to nogle steder hen, hvor de finder viden, der rækker ud over skolen. Det er en flot ambition med et stykke skolearbejde."

I artiklen 'De store formater' om forskningsprojektet skriver Ellen Krogh om Sofia, hvis høje grad af selvdisciplin og kontrol kommer på prøve af den ikke-strukturerede opgaveuge, og Jens, der først knækker koden til det matematiske problem i sin opgave klokken 5 om morgenen, samme dag som opgaven skal afleveres.

Skal det være så hårdt for eleverne?

"Jamen, det er jo sådan, det er i en skriveproces. Skolens ambition må være at give eleverne en stærk palette af erfaring, og det får de. I arbejdet med de store skriftlige opgaver får eleverne mulighed for at koncentrere sig og fordybe sig i et område og presse sig selv. Og så står de store opgaver i kontrast til de mange andre opgaver, man laver i gymnasiet – alle afleveringerne, som handler om at blive bedømt og leve op til nogle bestemte krav. De store opgaver har potentiale til at rumme det, som eleverne selv vil," forklarer Ellen Krogh.

Så gavner de store opgaver så eleverne set gennem forskningsbriller? Det enkle svar er ja.

"Med den måde, opgaverne bliver gennemført på, ser de ud til, at eleverne får noget fornuftigt ud af det," siger Ellen Krogh og peger på, at man er nødt til at se opgaverne i et bredere perspektiv. For opgavernes måde at arbejde med det skriftlige på er trukket ind i gymnasiet fra de videregående uddannelser i et forsøg på at gøre undervisningen mere undersøgende.

"I de store skriftlige opgaver giver man eleverne mulighed for at positionere sig som nogle, der kan være innovative, undersøgende og kreativt tænkende, og ikke blot reproducere, men også producere viden og forholde sig undersøgende til verden," siger hun.

"Eleverne kan godt huske deres seneste opgave og de krav, der var til netop denne opgave. Men oftest har lærerne, der skal vejlede på den næste opgave, jo ikke læst elevernes tidligere opgaver eller kommentarerne. Samtidig er det ikke engang sikkert, at vejlederne har kendskab til opgavetypen og de krav, der blev stillet i den foregående opgave, da opgaven meget ofte er stillet i helt andre fag. Det stiller eleverne svagt, fordi de selv skal finde en sammenhæng og navigere i, hvad de fik at vide i forbindelse med de tidligere forløb. Det skaber usikkerhed, især hos de fagligt svagere elever," forklarer Anne Bang-Larsen.

Løsningen er måske portfolio eller logbøger, som eleverne skriver. Det er allerede praksis på mange skoler, men for at virke ordentligt, kræver begge redskaber, at lærerne er inde over.

Anne Bang-Larsens observationer og interview viser, at eleverne udfylder deres logbøger eller portfolio, fordi de skal, men at der ikke bliver fulgt op på dem.

"Både logbøger og portfolios er dialogiske værktøjer. Men den dialog forbliver uforløst, hvis ingen læser med. Jeg kan høre, at eleverne bliver skuffede og ikke gider udfylde dem, fordi det bliver et værktøj, hvor de kun er i dialog med sig selv og ofte ikke finder den dialog specielt frugtbar i forhold til den nye opgave."

På tre ud af fire af de skoler, som Anne Bang-Larsen følger, er lærerne ikke inde over indholdet i elevernes tekster i logbøger og portfolios. Nogle lærere tjekker, om der ligger noget i logbogen, men ikke, hvad det er. Her handler det igen om tid.

"I den bedste af alle verdener skulle lærerne jo have tid til at læse med og gå i dialog med eleverne om fx deres erfaringer fra sidste opgave. En portfolio eller en logbog kan også være en glimrende genstand for en vejledningssamtale. Man kan bede eleven kigge på kommentarer fra opgaven sidste år eller bede dem komme med forslag til, hvordan man kunne forbedre et konkret afsnit," siger Anne Bang-Larsen.

Hvad gør vi nu

Der er altså både fra forskerperspektiv og fra elevperspektiv brug for en klarere og mere konkret rød tråd. Så hvad stiller skoler og lærere op?

”Hvis det ikke skal være op til den enkelte elev at skabe sammenhæng, er der brug for at binde forløb og opgaver sammen i højere grad, end det sker nu. Eleverne skal introduceres til at skrive og tale fagligt og selvstændigt i fagene.”

Søren Nygaard Drejer

”Hvis det ikke skal være op til den enkelte elev at skabe sammenhæng, er der brug for at binde forløb og opgaver sammen i højere grad, end det sker nu. Eleverne skal introduceres til at skrive og tale fagligt og selvstændigt i fagene,” pointerer Søren Nygaard Drejer og opfordrer til at se det at skrive som et undersøgelsesredskab frem for et dokumentationsredskab.

Anne Bang-Larsens kerneråd til lærerne er at arbejde med at knytte vejledningen til noget konkret og tænke mere individuelt. Man er nødt til at kigge på, hvad der er virksomt for den enkelte.

”Man kan med fordel sætte sig ind i, hvilke erfaringer eleven har med fra sidst, og tage udgangspunkt i det. Og så kan man som lærer også forholde sig til samtalelens dramaturgi og arbejde med, hvordan man gerne vil have samtalen til at forløbe. Man kan også overveje, hvilke spørgsmål man kan stille til eleven for at få ham eller hende til at tale. Og så kan man kigge på sin egen rolle og tænke igennem, hvad man kan gøre for at skrue ned for monologen og op for en mere dialogisk samtale med eleven,” siger Anne Bang-Larsen.

På skoleniveau peger hun på, at noget af den styring, som er røget ind i ledelserne i forbindelse med de nye håndfaste krav om 20 timers vejledning og 20 timers viden-skabsteori, kan gives tilbage til lærerne.

”Jeg vil mene, at man med fordel i højere grad kan overlade didaktiseringen af, hvordan vejledningen i forbindelse med opgaverne skal foregå, til læreren.”

Så lærerne skal med i planlægningen og arbejdet med nye vejledningsformer. Anne Bang-Larsen peger også på, at skolerne via kurser eller efteruddannelse kan give lærerne konkrete redskaber til, hvordan man kan arbejde didaktisk med vejledning og respons.

Det konkrete er løsningen

Så den gode vejledning kombineret med logbøger eller portfolios kunne være vigtige byggesten, hvis man vil skabe større sammenhæng og progression mellem de store skriftlige opgaver.

”Hvis vejledningen i højere grad var forankret i noget konkret og blev brugt til at binde opgaverne sammen, så ville den givetvis også mere og mere blive genereret af elevens selvstændige ideer og ønsker om hjælp,” siger Anne Bang-Larsen.

Og den pointe bringer os tilbage, hvor vi begyndte. På Emmas værelse med alle de selvløbende notater på skabet. En elev, der kæmpede med de store skriftlige opgaver, og som endte som en engageret undersøger.

”Noget af det, som virker i tilfældet med Emma, er, at skolen har været med til at skabe nogle rammer, en opgaveformulering og en vejledning, der understøtter muligheden for, at hun som elev kan arbejde selvstændigt og undersøgende frem for at skulle levere en dokumenterende skoleopgave,” siger Søren Nygaard Drejer og tilføjer:

”Hvis det kan lykkes for en elev som Emma, der var en udfordret skriver, at

komme i mål, så kan det også lykkes for andre.”

På SDU er der lige nu et stort forskningsprojekt i gang, som følger gymnasie-reformen over fire år, blandt andet med fokus på de store skriftlige opgaver og det mundtlige forsvar. ●

Anne Bang-Larsen er ph.d.-studerende ved Institut for Kulturvidenskaber på SDU, hvor hun arbejder på en afhandling om vejledning i forbindelse med de store skriftlige opgaver i gymnasiet. Anne Bang-Larsen har arbejdet 12 år som gymnasielærer på Svendborg Gymnasium. Hun har en master i gymnasiepædagogik og er uddannet mag.art. i litteraturvidenskab.

Ellen Krogh er professor i danskfagets didaktik på Institut for Kulturvidenskaber på SDU og primus motor i en lang række forskningsprojekter især med fokus på skriftlighed og skriverudvikling i gymnasiet. Ellen Krogh er uddannet cand. mag. i dansk og engelsk og har før sin forskerkarriere arbejdet i over 20 år som gymnasielærer.

Søren Nygaard Drejer er ph.d. i uddannelsesvidenskab med afhandlingen 'Overgange og udviklinger. To skrivers transition mellem gymnasium og universitet i fagene dansk og fysik'. Søren Nygaard Drejer har også en master i gymnasiepædagogik. Han er cand.mag. i idéhistorie, dansk og matematik og lektor på Svendborg Gymnasium.

Læs mere på gymnasieforskning.dk

📖 Overgang og progression. Ellen Krogh,

Torben Spanget Christensen & Ane Qvortrup

📖 I write therefore I am: Nikolaj Frydensbjerg Elf

📖 Når skriftlighed drukner i ord: Ellen Krogh.