




Om skrivestøtte og skriving i faget fremmedspråk

Hva sier elevene, og hva kan vi lære av det?

Anita Normann, Institutt for lærerutdanning, NTNU

Selv som nybegynnere i fremmedspråk skal elevene skrive. Skriftlig kommunikasjon på et tredjespråk begrenses imidlertid ofte av manglende ordforråd, samt av at det non-verbale språket ikke er tilgjengelig for bruk i kommunikasjonen. Elever kan derfor oppleve skriveprosesser i fremmedspråk som ekstra utfordrende, noe som igjen stiller spesifikke krav både til oppgavetype og skrivestøtte underveis i prosessen. Artikkelen tar utgangspunkt i et skriveopplegg gjennomført i egen franskklasse våren 2015, der data rundt elevenes refleksjoner om skriveoppgave og skrivestøtter ble samlet inn. Kan vi lære noe av det elevene sier om å skrive i fremmedspråk? 

Elevenes konkrete skriveoppgave var knyttet til temaoverskriften «Mon domicile» (Min bolig), med følgende skriftlige presisering:

«Beskriv din egen bolig i tekst og bilder for ungdommer i andre land i Europa».

En autentisk skritesituasjon med en reell mottakergruppe ble realisert gjennom deltagelse i et *eTwinning*¹-prosjekt med elever fra ulike europeiske land, alle med fransk som fremmedspråk. Tekstene ble delt mellom prosjektpartnerne på *eTwinning*-plattformen, der alle elever var deltakere. Elevene skrev ikke til én bestemt mottakerelev, men til samarbeidspartnerne som gruppe. I tillegg leste alle elever tekster fra minst tre partnerelever. Det primære målet var her knyttet til det kommunikative aspektet, altså om de ville forstå hovedessensen i hverandres tekster. En blogg i prosjektrummet *Twin Space* ble brukt av elevene til å kommentere og stille spørsmål til hverandres tekster. Ulike typer skrivestøtte, i utvidet betydning av begrepet, ble utprøvd i skrivearbeidet. Mens skrivestrategier defineres som prosedyrer eller teknikker som skrivere bruker for å gjennomføre en skriveoppgave (Hertzberg, 2006), bruker jeg ordet «skrivestøtte» her. Dette begrunnes med at fokuset ikke utelukkende ligger på hva skriveren gjør eller tenker, men også omhandler støttestrukturer som å gi intellektuell støtte fra lærer og medelever, gi elever tilgang til rent praktiske ressurser i skriveprosessen, samt overveie aspekter ved utforming av selve skriveoppgaven og rammene for denne. Jeg definerer med andre ord skrivestøttene vidt, og ser dem som relevante både for elevenes skriveutvikling og som hjelp til læreren for å planlegge og gjennomføre skriveaktiviteter. En slik forståelse tilsier for eksempel at arbeid med en autentisk skriveoppgave, som

er et aspekt knyttet til skrivingsformål, kan oppleves som en slags skrivestøtte gjennom potensialet til å påvirke skriveprosessen positivt. Andre faktorer som omtales som skrivestøtter i det konkrete arbeidet handlet om bruk av digitale medier, utvikling av egne temaordlister, bruk av modelltekster, samt det at skrivinga kun foregikk i et skrivefelleskap i klasserommet og ikke hjemme. For å finne ut hva elevene selv betraktet som nyttige stillaser for å videreutvikle egne skriveferdigheter i fremmedspråk, ble data samlet inn gjennom spørreskjema og fokusgruppeintervju.

Noen perspektiver på skrijving og skriveoppgaver.

Hovedkategoriene skrive for å lære og lære å skrive, er en inndeling som også er relevant innenfor fremmedspråk. Å skrive for å lære handler om skrijving som en del av kunnskaps-tilegnelsen i faget. Elevene skriver primært for seg selv, uten at det er spesifikke krav knyttet til orden og form. I fremmedspråk kan dette for eksempel dreie seg om notater eller tenkeskriving i forbindelse med gjennomgang av nytt stoff eller arbeid med en læreboktekst. Manchón (2011) skiller videre mellom det å skrive for å lære fag, der læring av et tema står sentralt, og det å skrive for å lære språk, som omhandler skrijving som et redskap for språklæring. Å lære å skrive er en type utadrettet skrijving der mottakerbevissthet er viktig og der elevene ideelt sett skriver for en annen leser enn seg selv eller læreren. Her stilles det større krav til språkets formelle korrekthet, og skrivings kommunikative funksjon er viktig. Behovet for rammer og stillaser (Bruner, 1986) som støttestrukturer for skrijving er tydeligere innenfor denne skrivekategorien.

Ulike faktorer påvirker et oppgavedesign, som formål, mottakergruppe og

skrivehandling, men i følge Williams (2005) bør skrijving i fremmedspråk alltid starte med refleksjoner rundt hva slags skrijving vi ber elevene gjøre:

- Er hovedhensikten med oppgaven primært å øve på gjennomgåtte språkstrukturer og vokabular?
- Har oppgaven et kommunikativt formål? Hvilket?
- Gir oppgaven rom for å øve en spesi-fikk sjanger? Hvilken?
- Er det sannsynlig at oppgaven vil engasjere elevene? Opplevs den som interessant og relevant?
- Har elevene mulighet for å lykkes med skriveoppgaven? Får de nok støtte i skriveprosessen?² (ibid s. 43)

Slike spørsmål kan nettopp hjelpe læreren med oppgavedesignet (Otnes, 2014); det å planlegge og formulere skriveoppgaver. Elevenes konkrete skriveoppgave i vårt prosjekt var ikke et kognitivt krevende tema å skrive om. Williams (2005) sier om slike oppgaver at de trekker vekslers på «the learner's own experience or require little interaction with external sources» (s. 176). Oppgaver som omhandler utveksling av personlig informasjon er vanlige kommunikative aktiviteter i faget fremmedspråk. De kan likevel bli utformet slik at de inkluderer en autentisk mottagergruppe (Williams, 2005), for eksempel gjennom bruk av *eTwinning* eller lignende samarbeidsplattformer.

Refleksjoner rundt elevenes tanker om skrivestøtte i fransk.

Elevene ble bedt om å lage en tekst om egen bolig, et tema de kunne involvere seg personlig i. De fleste elevene var godt fornøyd med selve oppgaven, slik blant annet Stians kommentar viser: «Det er helt klart enklere å skrive om noe du har egne erfaringer med. Det sier seg selv at

hvis du først må uthente informasjon og så skrive om det på fransk, så blir det jo vanskeligere enn når du skriver om huset ditt, som du kjenner godt». Skriveoppgaven kan derfor knyttes til begrepet «knowledge telling» (Bereiter & Scardamalia, 1987; Weigele, 2008), der det utformes et innhold uten først å være nødt til å gjøre bakgrunnsundersøkelser. I andre fag vil mye av skrivninga være knyttet til «knowledge transforming» (ibid.), der skriveprosessen typisk bidrar til at elevene utvikler ny kunnskap om et tema. Det er også interessant å se elevenes kommentarer om selve skriveoppgaven i lys av studier fra Hulstijn & Laufer, 2001 (i Williams, 2012: 324) som peker i retning av at «certain task characteristics are more likely to promote lexical acquisition than others». Det er nettopp skriveoppgaver med høy grad av personlig involvering som hevdes å fremme ordinnlæring.

For elever som skal skrive tekster på et språk der de har et svært begrenset ordforråd, vil en viktig del av førskrivingsfasen måtte handle om å gi støtte til utviding av ordforrådet. Både i førskrivingsfasen og underveis i skrivearbeidet jobbet elevene i dette skriveprosjektet derfor med å utvikle personlige temaordlister som de skulle bruke underveis i skriveprosessen. Dette ble av elevene opplevd som relevant og «matnyttig for den teksten jeg skulle skrive om boligen min», slik én av dem sier. Den personlige involveringa som selve oppgaven involverte til kan ifølge Hulstijn & Laufer, 2001. I: Williams, 2012) fremme ordinnlæring gjennom behovet for å vite et ord (*need*), forsøket på å finne det rette ordet i en gitt sammenheng (*search*) og sammenligning og vurdering av flere mulige ord (*evaluation*). Arbeidet med utvikling av en personlig temaordliste tjente også andre hensikter, som igangsetter av


egen skrivning, samt som grunnlag for underveissamtaler om tekstene.

Det multimodale aspektet i oppgaven viste seg å være viktig for elevene

I førskrivingsfasen ble elevene også bedt om å bruke mobiltelefon for å ta bilder av egen bolig. Slik startet prosessen med å tenke gjennom hva de konkret skulle skrive om, altså en form for mental emnehjelp i førskrivingsfasen. «Når du går og ser på tingene hjemme som du kan ta bilde av, kan du koble tingene til de franske ordene, og dermed huske de franske ordene bedre», sa én av elevene. Dette er i tråd med Nation (2013: 112), som understreker betydningen av bilder for å lære ord. Det multimodale aspektet i oppgaven viste seg å være viktig for elevene. De var bevisste på at budskapet i egen tekst også ble formidlet ved hjelp av bildene de brukte i teksten: «Hvis det er noe de andre ikke skjønner, kan de bare se på bildene og ut fra det prøve å finne ut hva jeg mener», sa én av dem i intervjuet.

Den skrivestøtten, i utvidet betydning av ordet, som elevene framhevet som aller viktigst for egen skriveutvikling var at all skrivning foregikk på skolen, med kyndig hjelp fra lærer og medelever: «Fordi jeg får hjelp på skolen utvikler jeg meg i faget», sa én av dem, og svaret var representativt for mange. Andre kommentarer handlet om at det rett og slett var artigere og derved mer motiverende å skrive på skolen, med lærer og andre rundt seg som også skrev. Det å bygge egen skrivekompetanse i en sosial kontekst der andre har det samme

målet, ligger innenfor en sosiokulturell læringsteori. Når lærer og medelever er tilgjengelige for å hjelpe, fungerer dette som et slags reisverk som eleven kan støtte seg til i arbeidet. En slik «*scaffolding*» (Bruner, 1986) er spesielt viktig i et fag som fremmedspråk, der både ordforråd og skriveerfaring er begrenset. Det er blant annet når en tekst skal videreutvikles uten hjelp fra lærer eller andre «eksperter» at mange elever syns fremmedspråkskrivninga blir uoverkommelig. I mangel av «eksperter» å rådføre seg med, lar elever seg derfor noen ganger friste til å bruke oversettelsesprogram, selv om de er bevisste på at bruk av slike verktøy i liten grad bidrar til å utvikle egne språkferdigheter.

Lærer utarbeidet også to modelltekster som ble studert og jobbet med både i fellesskap, individuelt og i grupper i førskrivingsfasen. Flere av elevene understreket nettopp viktigheten av tilgang til og arbeid med modelltekstene. Slike tekster kan brukes som en slags skrive-ramme, dvs. en type stillasering som både er skrivestøtte og som gir eleven mulighet til å reflektere over hvordan teksten kan bygges opp, slik denne eleven kommenterte: «Jeg så hvordan dine [lærers modelltekster] tekster var bygd opp og da fikk jeg bilder av hvordan jeg burde legge opp min egen tekst også». Slik kan modelltekster fungere som en kognitiv avlastning (Lund, 2014) nettopp fordi eleven allerede tidlig i skrivefasen har et bilde av hvordan den ferdige teksten kan se ut. Elevene kommenterte at de brukte modelltekstene til å strukturere sin egen tekst, til å starte egne setninger og til å finne enkeltord som de kunne bruke. Anderson (2011) og Gallagher (2006) understreker at poenget med modelltekster er tredelt og knytter seg til lesing, analyse og etterligning. 



Analysen dreier seg enkelt sagt om å skape en dialog i klassen rundt hva elevene legger merke til ved teksten og hvilke grep «forfatteren» har gjort. «Grep» kan forstås som aspekter knyttet til struktur, språk og innhold. Etter at lærer og elever sammen har studert modellteksten, oppfordres elevene til nettopp å etterligne eller tilpasse noen av grepene i sin egen tekstskaping. Brukt på en slik måte kan en modelltekst nettopp vise vei for hvordan elevene både kan starte opp og strukturere en tekst, skape overganger samt ta i bruk innholdselementer. Det er imidlertid ikke nok at elevene på egen hånd studerer en modelltekst. «The learning is in the dialogue» påpeker Anderson, (2011) og alle de tre stegene i arbeidet med en modelltekst er derfor like viktige.

/// Slik kan modelltekster fungere som en kognitiv avlastning nettopp fordi eleven allerede tidlig i skrivefasen har et bilde av hvordan den ferdige teksten kan se ut

Skrivearbeidet i dette prosjektet hadde reelle mottagere. Flere av elevene mente likevel at dette ikke påvirket egen skriving noe særlig. Likevel viser datamaterialet at mange elever sjekket formelle aspekt ved egen tekst, som staving og verbbygning, ekstra nøye: «Jeg dobbelt-

sjekka det jeg hadde skrevet. Ble mer påpasselig på at det ikke var skrivefeil da, siden det var så mange som skulle se det. Det blir sånn når det er mange flere som skal lese den». Den autentiske mottakergruppa ga også idéer for innhold: «Jeg tenkte bevisst på å ta med noe som ikke var kjent for dem, for eksempel snø. Det er de jo ikke vant til i Hellas eller på Malta». En annen elev kommenterte det som «artig og motiverende» at ukjente elever i Europa leste og kommenterte hans tekst og brukte prosjektbloggen til å stille spørsmål. «Da skjønnte jeg jo at teksten min var lest av noen av partnerelevne», kommenterte han. Slik kan tekster «settes i bevegelse» (Smidt, 2010) og bli noe mer enn et vurderingsgrunnlag for lærer. Også andre elevkommentarer pekte i retning av at den aut-

entiske mottakergruppa var i elevenes tanker underveis i prosessen. «De andre kan jo lett sjekke om det du skriver er rett», kommenterte en elev og fortsatte: «for hvis du sier at du har oransje gardiner på rommet ditt og bildet viser at du har en annen farge på gardinene blir det rart». Elevene kommenterte dessuten at teksten ble mer lettlest når den inneholdt bilder og at stilen ble mer personlig. Dette er igjen et tegn på at elevene, bevisst eller ubevisst, hadde den autentiske mottakergruppa i tankene.

den viktigste lærdommen å ta med seg videre når det gjelder skrijving i fremmedspråk, er at skrijvinga bør foregå på skolen

Avsluttende kommentarer. Skrijving på fransk, spansk og tysk i ungdomsskolen vil nok kun i svært begrenset grad bidra til at elevene lærer mer om et tema. Når *knowledge telling* (Bereiter og Scardamalia, 1987. I: Weigle, 2008) likevel kan sies å høre inn under kategorien å skrive for å lære, handler det ikke om å skrive for å lære et tema bedre, men snarere om å skrive for å videreutvikle og lære språket. Skrijvingas potensielle bidrag til å utvikle språkferdigheter kan ifølge Williams (2012) knyttes til tre særpreg som skiller skriftlig språkproduksjon fra den muntlige: «Its slower pace, the enduring record it leaves and the need and opportunity for greater precision in language use» (s. 321). Materialet fra dette prosjektet viser at det som betydde mest for de fleste elevene, og som jeg derfor mener er den viktigste lærdommen å ta med seg videre når det

gjelder skrijving i fremmedspråk, er at skrijvinga bør foregå på skolen, der lærer er tilgjengelig for å hjelpe elevene. To andre skrivestøtter som elevene framhevet var arbeid med modelltekster og utvikling av temaordlister i førskrivingsfasen. Disse skrivestøttene bidro til å utvikle relevant ordforråd, og uten ord er det som kjent vanskelig å skrive tekster.

Det at skriveprosessen bidrar i språklæringsprosessen kommenteres også av én av elevene i intervjuet. På slutten av gruppeintervjuet spør nemlig lærer om elevene synes han lærer noe gjennom å skrive på fransk. Elevenes svar berører viktige aspekter ved skrijving – også i fremmedspråk: «Ja, helt klart, for i tekstskrijving så blir det som om du kommuniserer med noen da. Og det er jo det man bruker språket til».

Referanser

- Anderson, J. (2011). *10 Things Every Writer Needs to Know*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Gallagher, K. (2006). *Teaching Adolescent Writers*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I: E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*, s. 111–126. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, R. (2014). Skrijving i språkfagene. I: C. Bjørke, M. Dypedahl, & G.-A. Myklevoid (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Manchón, R. (Red.) (2011). *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language* [2001]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Otnes, H. (2014). Å designe skriveoppgaver. I: A. Skaftun, P. H. Uppstad, & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, J. (Red.) (2010). *Skrijving i alle fag - innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Weigle, S. C. (2008). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, J. (2005). *Teaching writing in second and foreign language classrooms*. Chicago: McGraw-Hill Higher Education.

Williams, J. (2012). The potential role (s) of writing in second language development. I: *Journal of Second Language Writing*, Vol. 21, Nr. 4, s. 321–331.

Fotnoter

¹⁾ *eTwinning* er en trygg, fleksibel og reklamefri plattform for IKT-basert skolesamarbeid i 39 land i og utenfor Europa og er siden 2014 en del av Erasmus+ programmet. For mer info, se: www.etwinning.net

²⁾ Min oversettelse.