

OPGAVEDIDAKTIK OG AUTENTICITET

Af Marie Falkesgaard Slot

Artiklen omhandler et relativt nyt forskningsfelt i Danmark, der undersøger elevopgavens stilladserende funktion og sammenhængen mellem opgavestilling og undervisningens formål, mål, genstandsfelt og læringsaktiviteter. Artiklen sætter opgavedidaktik i relation til begrebet autenticitet og autentiske vurderingskriterier. Artiklen præsenterer forskellige opgavetyper og diskuterer, hvordan læreren kan bruge disse i praksis.

OPGAVEDIDAKTIK I ET ANVENDELSESORIENTERET PERSPEKTIV

Min interesse for opgavestilling og elevopgaver opstod i forbindelse med et klasserumsstudie af elevers og læreres brug af læremidler (Slot 2010). Mine observationer pegede på, at arbejdet i klassen, med hvordan elever kunne ”knække” opgavestillingen og indarbejde vurderingskriterier i deres besvarelse, spillede en ret perifer rolle i undervisningen. Opgavestillinger møder elever enten individuelt eller i grupper som en udmøntning af dét faglige indhold, som de skal lære noget af og gøre noget med. Derfor virker det paradoksalt ikke at sætte opgavestilling i spil som et stilladserende element i undervisningen (Wood, Bruner & Ross 1976). Opgavestillinger er afgørende for, hvilken kvalitet elevernes produkt kan forventes at have, og hvilke arbejdsprocesser eleven har haft mulighed for at indgå i undervejs i arbejdet med opgaven. Et andet resultat af mine klasserumssturer var, at mange opgavestillinger til danskfaget i 1.g sjældent var problemorienterede eller havde afsæt i virkelighedsnære problemstillinger (Slot 2010). Andre undersøgelser støtter dette resultat: I den første større kvantitative undersøgelse af opgavestillinger og elevprodukter i danskfaget er der indsamlet godt 450 opgavestillinger i danskfaget. Undersøgelsen har vist, at danskfaget også i grundskolen generelt har få virkelighedsnære opgavestillinger (Slot, Hansen og Bremholm 2014).

I denne artikel diskuterer jeg på baggrund af de to undersøgelser opgavedidaktisk design gennem et undersøgelsesspor, der har autenticitetsbegrebet som omdrejningspunkt. Baggrunden for, at dette er relevant i et anvendelsesorienteret forskningsperspektiv, er bl.a. de gennemgribende uddannelsesreformer, der både nationalt og globalt omkalfatrer uddannelser i disse år. I bestræbelsen på at øge alle elevers læringsudbytte i skolen efterspørges virkelighedsnære problemløsningsopgaver i alle fag. Samtidig er der fokus på læringsmålstyret undervisning med det formål at højne læringsniveauet og elevernes udbytte af undervisningen. Tilsammen skaber dette nogle nye forventninger til, hvad opgavedidaktikken kan løse:

På den ene side skal lærere (eller læremidlet) kunne planlægge, gennemføre og evaluere autentiske, virkelighedsnære problemstillinger, som eleverne kan løse - gerne udenfor skolen - og gerne med autentiske modtagere og med implementering af it og samarbejde med andre elever. På den anden side skal lærere teste, om elever har de basale færdigheder i en række prædefinerede formater, der placerer danske elevers faglige niveau i internationale sammenhænge. Med alle disse tiltag er det relevant at styrke lærernes faglige kompetencer til at stille forskellige typer af opgaver samt re-designe opgaver fra læremidler og andet materiale. Opgavedidaktik er imidlertid et nyt forskningsfelt, som defineres i det følgende afsnit.

OPGAVEDIDAKTIK

En af forskningstilgangene til elevopgaver har haft den sproglige del som omdrejningspunkt. I literacy-traditionen defineres elevopgaven som en tekst, der:

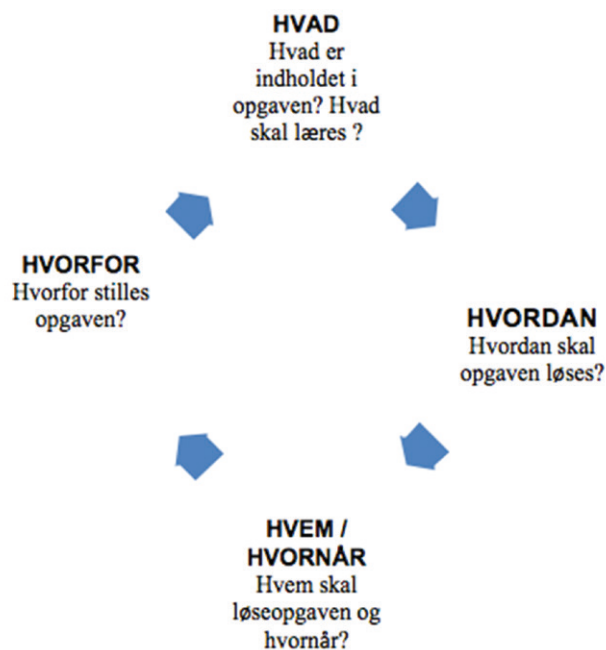
”bidrar til å synliggjøre et fag og et emnes kunnskapstaksonomi og dermed styrer elevens forståelse både av hva som er viktig kunnskap, og i neste omgang hva de bør legge merke til, og dermed hvordan teksten skal leses. (...) oppgavene gir nyttige signaler om hva som er det viktigste, og hva en leser dermed bør konsentrere seg om. Slik kan oppgavene hjelpe leseren til å orientere seg i teksten og være gode innganger til å skape førforståelse og lette leseprocessen”
(Skjelbred 2009, 279, 280).

Literacyforskningen har endvidere udpeget fokusområder som før læsning, læsestrategier samt kontekstforståelse og sproglig opmærksomhed som det, eleverne især har brug for i deres forståelse af opgavestilling (Hedeboe 2002, Skjelbred 2009). Denne artikel etablerer et andet blik på opgavestilling, end dét literacy-perspektivet bidrager med. I min tilgang er det vigtigt, at der etableres et bredere fagdidaktisk forskningsfelt, hvor stilladsering af elevopgaver i bredere forstand er genstandsfeltet. Dét perspektiv undersøger opgavestilling og elevproduktion som kulturelle resurser i et aktivitetssystem, der på linje med andre faktorer i undervisningen giver elever mulighed for at bearbejde fagligt stof og indhold (Hauge 2010, Vygotsky 1978). Målet er derfor ikke at undersøge opgavestillingen som sproglige hændelser, men at undersøge, hvordan opgavedidaktisk og fagligt indhold bedst iscenesættes.

Hvordan aktivitetsteorien spiller sammen med opgavedidaktik, har jeg gjort rede for i andre artikler (Slot 2015). For at kunne definere et begreb om opgavedidaktik er det hensigtsmæssigt at arbejde med en model, der forankrer opgavens stilladsende funktion i samspillet med undervisningens formål, mål, stof og genstandsfelt og de aktiviteter og opgaver, som elever skal arbejde med. Modellen stiller følgende didaktiske spørgsmål:

- Formål: Hvorfor skal eleven arbejde med faget/området?
- Mål: Hvad er indholdet og perspektivet i forhold til elevernes kompetenceudvikling, og hvad skal eleven opnå med arbejdet?
- Fagmetodisk: Hvordan skal eleverne arbejde, og hvilke forudsætninger og deltagermuligheder skal eleverne tilbydes sammen med hvem og hvornår?

Figur 1 – Opgavedidaktisk grundmodel



Ideelt set burde alle elevopgaver være koblet til de tre spørgsmål, men analyser af opgaver i læremidler viser, at realiteterne er nogle andre. At opgavestillingen ikke tydeligt anviser, hvad der er grundlæggende i forhold til indhold, hvorfor og hvordan, dette indhold læres, kan betyde en barriere for elevers læring. Samtidig opstilles der sjældent vurderingskriterier i forhold til, hvilke faglige kvaliteter elever skal nå for at have løst deres arbejde godt.

De stilladserende niveauer har jeg behandlet i tidligere artikler (Slot 2015). I det næste afsnit tager jeg fat på begrebet autenticitet i relation til opgavedidaktiske problemstillinger. Den konstruktivistiske forskningslitteratur behandler det autentiske som en fundamental forudsætning for læring, hvilket også er denne artikels optik. Men flere autentiske eller virkelighedsnære opgavestillinger garanterer ikke elevens engagement i en opgave og sikrer ikke nødvendigvis faglig fordybelse. Derfor er spændfeltet mellem "det autentiske" og læreplaner interessant i forhold til opgavedidaktiske problemstillinger. Ikke desto mindre er der også tale om ret komplekse felter, så det følgende må ses som ansatser til opgavedidaktiske problemstillinger set i relation til begrebet om autenticitet.

VIRKELIGHEDSNÆR OPGAVESTILLING

Mange opgavestillinger er formuleret med baggrund i en traditionel curriculumorienteret tilgang, der har til formål "at tjekke mål og standarder for elevers aktuelle faglige niveau". Det gælder især grammatiske udfyldningsopgaver og instrumentelle skriveopgaver (Slot, Hansen og Bremholm 2014). Opgaver af den type har tydeligvis ikke et eksperimenterende indhold eller et virkelighedsnært perspektiv. Michael Fullan og andre argumenterer for, at der er brug for et markant fokusskifte i undervisningen, så elever arbejder med at skabe og bruge ny viden udenfor klasseværelset (Fullan, Langworth 2014). Et koncept, for hvordan undervisningen kan være både mere virkelighedsnær og mere innovativ, er 21. århundredes kompetencer ét bud på (Shear et al 2011). 21. århundredes kompetencer er en rammesætning af, hvilke kompetencer der er de vigtigste for borgere at besidde for at kunne navigere i et moderne samfund. Andre 21. århundredes kompetencer er samarbejde, videnskonstruktion, faglig kompetent kommunikation, brug af it, samt selvstændighed og selvevaluering. Hvis elever skal have mulighed for at udvikle disse bredere kompetencer, skal opgavestillingen give mulighed for at arbejde med virkelighedsnære problemstillinger, kreativitet, kommunikation, problemløsning med afsæt i læringsmål for de pågældende fag (Fullan, Langworth 2014).

Det er min hypotese, at et øget fokus på opgavedidaktik kan bidrage til flere virkelighedsnære opgavestillinger, som elever vil møde i deres liv. Virkelighedsnære opgaver er dermed en præmis for den tænkning omkring aktiviteter, som også kan anskues i forhold til begrebet "det autentiske", som her foldes ud i et kritisk perspektiv. En model, der kan forklare hvilke balancer opgavedesign dybest set er spændt ud i forhold til, er "the planning paradoks" (Ainley Pratta, Hansen 2006) balancen mellem meningsfulde virkelighedsnære opgaver og aktiviteter, curriculums beslutning og styring i forhold til fagligt indhold og værktøj. Eller: hvis lærerne planlægger efter for fokuserede læringsmål, vil opgaverne ikke nødvendigvis være produktive for eleverne.

Omvendt, hvis der kun planlægges undervisning omkring engagerende opgaver og meningsfulde elevaktivitet, kan læringspotentialet være langt rigere, men samtidig kan det konkrete udbytte være mindre fokuseret og læring vanskeligere at vurdere. Jeg har illustreret denne tænkning i følgende model.

MENINGSFULDHED

Figur 2 (Ainley Pratta, Hansen 2006)



Det særligt interessante er den tydelige sammenhæng mellem virkelighedsnære situationer (real life) og det indhold og ideer til aktiviteter, som læreplaner afføder. Hvordan kan de to elementer mødes, hvordan kan de to elementer befrugte hinanden er et centralt opgavedidaktisk spørgsmål. Samtidig er det vigtigt at tilføje, at et tydeligere fokus på autenticitet eller flere virkelighedsnære opgaver i skolens fag ikke automatisk løser planlægningsproblemet. Autentiske situationer garanterer ikke engagement i en opgave og sikrer ikke nødvendigvis faglig fordybelse, selvom meget forskning tyder på, at den traditionelle curriculumstyrede opgave heller ikke gør! Derfor er undersøgelsen af autenticitet og de virkelighedsnære opgaver interessant, hvorfor jeg definerer "det autentiske" og i et kritisk perspektiv redegør for begrebet i det efterfølgende.

I den konstruktivistisk inspirerede forskningslitteratur behandles det autentiske ofte som en fundamental forudsætning for læring. Et kernebegreb er "the authenticity principle", som kan defineres på følgende vis:

"knowledge, skills, and attitudes should be embedded in tasks and settings that reflect the use of these competences in the world... the authenticity of the learning environment ensure that the knowledge gained will be readily available in all kinds of situations they will face in their work. "

(Collins 2006)

Kritikken af autenticitetsbegrebet er, at der ikke er tale om et egentligt læringsteoretisk ”valg”, men snarere om et perspektiv eller en ramme for at arbejde med forudsætninger for læring (Petraglia, 1998). Problematikken handler om, i hvilken grad skoleopgaver skal prædetermineres af ”virkelighedsnære problemer”. Problemstillingen er, at verden fænomenologisk set fortolkes med afsæt i elevens forforståelse og måder at konstruere virkeligheden på. Elevens forforståelse er ikke nødvendigvis i overensstemmelse med det begreb om ”omverden” eller det virkelighedsnære, som læreren kan rammesætte i en opgave. Autenticitetsbegrebet eller virkelighedsnær undervisning er i den kontekst på den ene side problematisk og må underlægges en grundig belysning, men er samtidig et nødvendigt alternativt til den opgavedidaktiske virkelighed. Autenticitet rækker derfor ofte mod faglige og almene kompetencer, som elevens forudsætninger ikke nødvendigvis ”rækker til” at kunne udfolde og måske derfor ikke magter (Petraglia, 1998). De meget autentiske eller scenariebaserede opgaver har nødvendigvis brug for et stillads, der sagtens kan bestå af instruktive opgaver med få og lukkede svarmuligheder. Et kontinuum mellem fagligt autentiske situationer, som elever får brug for i interaktionen med verden i bred forstand og træningsbaserede opgaver, som særligt kan træne elevens færdigheder er én måde at opløse problematikken omkring forskellige typer af opgaver på (Bundsgaard, Hansen 2013). Men kan opgaver overhovedet simulere virkelighedsnære kontekster? Og hvilken adskillelse kan der tænkes i forhold til at tænke eleven som ”som sig selv”, ”som lærerende i skolen” og som ”borger” i et eksisterende samfund?

DEN VIRKELIGHEDSNÆRE OPGAVESTILLING

Et interessant spørgsmål i forhold til opgavestilling er altså: Hvor meningsfuld man kan gøre de opgaver i skolen? Og hvornår er det rimeligt at stilladsere omkring et autentisk princip i forhold til arbejdet med forskellige typer af viden? Matematikfagdidaktikken har en interessant tilgang til dette spørgsmål. Mens modersmålsfaget i grundskolen med Forenklede Fælles Mål tydeligere, end det har været tilfældet tidligere, fokuserer på virkelighedsnære kontekster har matematikfaget gennem en årrække udviklet et sæt af sammenhængende fagdidaktiske tanker om realistisk matematikundervisning.

Således bruges ”det realistiske” som et begreb, der beskriver den faglige kompetence elever har, når de kan bruge matematik i forhold til virkelighedsnære problemstillinger. At ”matematisere” verden er således at betragte matematik som en særlig mental aktivitetsform, en særlig måde at forholde sig til verden på, der kan have virkeligheden som afsæt (Scott, Jess og Hansen 2014). Et eksempel på en realistisk matematikopgavestilling er et forældremøde, hvor elever skal arbejde med division og derfor får en konkret problemløsning om bordopstilling, mængde af kaffekander osv.

til brug ved mødet. Den realistiske matematik består i, at opgavestillingen præsenterer en situation, som eleverne umiddelbart har kendskab til eller fornemmelse for. Eleverne har ikke nødvendigvis adgang til det omtalte forældremøde, men de kan se problematikken som en forestillet virkelighed, de potentielt kunne have været i, og som det giver mening at tænke om og med i (Scott, Jess og Hansen 2014). Der er tale om konkrete situationer, hvor der vil opstå et behov for at kunne matematisere i de fleste menneskers liv. Men, det centrale er ikke det hverdagsagtige, det centrale er, at situationen giver mulighed for indsigt eller erkendelse. Konteksten og opgaverne behøver derfor ikke tage udgangspunkt i elevers hverdagsliv. Det realistiske virkelighedsnære eller autentiske betyder blot, at elevens hverdag skal indgå som en forestillet virkelighed. Og som en vigtig pointe, udvikler kravene til konteksten sig i takt med, at eleverne bliver ældre og får større indsigt i, hvordan matematikken virker. Derfor går undervisningen fra præformelle til formelle kontekster, sådan at elevens matematiske kompetence i stigende grad de-kontekstualiseres.

I danskfaget har fagdidaktiske forskere arbejdet med samme indgang til spørgsmål om autenticiteten eller virkelighedsnær undervisning (Bundsgaard et al 2012). Begrebet prototypiske situationer er en analytisk kategori, som markerer, at der er træk, som går igen i de uendelige situationer, vi står i. "En prototypisk situation er således en situation med en række karakteristika, som vil gå igen på tværs af konkrete situationer". En prototype siger ikke noget om enkelte fags faglige problemer og perspektiver men definerer, at faglige situationer, der har "træk og karakteristika" indgår i et uendeligt antal andre situationer (Bundsgaard et al 2012). Argumentet for prototypiske opgaver er ikke en tilbagevisning af høj-strukturerede opgaver, hvor den personlige tilgang til læring og den læring, der kan ske i forhold til at arbejde med kognitive opgaver, er i centrum (Collins 2006). Som jeg tidligere skrev, kan den situationsbaserede tilgang være unødvendig, ja ligefrem forstyrrende i det pædagogiske arbejde, men forskningen peger ikke desto mindre på, at der er brug for nye tilgange til elevaktiviteter og mere virkelighedsnære elevproduktioner og produktvurderinger (Fullan, Langworth 2014). I de Forenklede Fælles Mål i dansk er der indtænkt en bevægelse fra nære og velkendte situationer til formelle situationer, fra nære hverdagsituationer til komplekse formelle og sociale situationer og endelig i forhold til fortolkning:

Fra velkendte temaer til velkendte temaer i eget liv og andres liv til almene temaer til kultur, sprog identitet og sprog. Problemet er, som det er blevet påpeget flere steder, at det ikke i tilstrækkelig grad konkretiserer, hvilke typer af mål i forhold til fx nære og velkendte situationer og mere formelle situationer der ligges op til, eleverne skal arbejde med. Denne problemstilling vender vi tilbage til sidst i artiklen.

I de følgende afsnit opridses tre tilgange, som gør opgavestillinger lærerige: vidensopbygning, målstyrede opgaver og tydelige vurderingskriterier.

DEN LÆRERIGE OPGAVESTILLING

Fælles for realistiske/autentiske prototypiske situationer i dansk og matematik er ønsket om at opnå kvalitet i opgavestilling. Flere internationale forskningsprojekter om læring og pædagogik foreslår strategier til, hvordan opgavestillinger kan udarbejdes, så eleven får mulighed for såkaldt ”dyb læring”:

“Deep learning tasks engage students in practicing the process of deep learning through discovering and mastering existing knowledge and then create and use new knowledge on the world” (Fullan, Langworth 2014).

Dyb læring engagerer elever i læreprocesser, hvor de gennem udforskning og opdagelse af eksisterende viden bygger og skaber ny viden om verden. Forskningsresultaterne viser, at elever, der får ”voice and choice” kan være med til at designe opgaver og dermed være engageret i udvikling af faglig domænespecifik viden (Fullan, Langworth 2014). Centralt er den forståelse, at elever i skolearbejdet primært reproducerer eksisterende viden, og at de derved ikke opnår dyb læring. Der er tale om læringsteoretiske forståelser, som får elever til enten at træne eller formidle viden, som typisk er repetitiv, fx i udfyldningsopgaver, hvor svaret er givet i forvejen, eller hvor man skal finde svar i en tekst (Bundsgaard, Illum Hansen 2013). Videnkonstruerende opgaver bygger i modsætning til dette på elevens egne ideer, koncepter og måder at konstruere viden på, samtidig med at elever skal bruge den opbyggede viden i virkelighedsnære kontekster.

Perspektivet operationaliseres i ”deep learning”-opgaver som eksempelvis denne, der er knyttet til modersmålsundervisning: Eleverne skal skrive et essay om miljøproblemer i forhold til nogle fastlagte literacy-skills, hvilket ikke behøver adskille opgaven fra andre progressive opgavestillinger i modersmålsundervisning (Fullan, Langworth 2014). Det gør derimod det næste krav, nemlig, at elever skal gøre noget ved den problematik de har valgt, og altså applikere deres viden om emnet til en virkelighedsnær situation. Det kan fx være, at en elev har besluttet at skrive om madpild, hvorefter eleven må hjem og tage fat i familiens eget udsmid af madvarer.

Andre elever kan skrive om vandmiljøforurening, hvilket efterfølgende kan følge til en lokal fundraisingsindsats til gavn for lokale aktører. Begge opgavestillinger og produkter er eksempler på, hvordan elever skal tilegne sig ny viden, hvorfor de skal det og hvordan de også skal gøre noget med den viden, de producerer. Der gives i forskningslitteraturen en række eksempler på opgavestillinger, der har en autentisk og kunne man sige kompetenceorienteret tilgang til hvad dyb læring i et opgaveperspektiv kan være. Det er vigtigt at understrege, at opgavestillingerne ikke behøver at have et globalt medborgerskabsperspektiv, som det er tilfældet i de foregående eksempler. Opgaverne i matematik omhandlende et forældremøde er lige så virkelighedsnære som de netop beskrevne. Men begge opgavestilling giver eleverne mulighed for at demonstrere, hvad han eller hun har lært, hvilket peger tilbage på det autentiske som en mulighed.

I den autentiske didaktiske tradition for opgavestilling er der også en ramme for, at elever producerer opgaver til hinanden, samtidig med, at eleven tager ansvar for egen læringsproces. Der er et behov for at være kritisk i forhold til elevens mulighed for både at kunne konstruere ny viden og være leder i egen læreproces. Bevægelsen fra et fokus på undervisningen til et større fokus på elevens læring og dermed også fra optagethed af mestrings af et bestemt indhold til mestrings af elevens kapacitet til at lære og skabe egne læringsveje har haft afgørende betydning for dette. Opgavestillingen bliver i balancen mellem undervisning og læring et prisme, hvor to hensyn skal tages: Eleven må på den ene side ikke efterlades i en kompleks opgavestilling, hvor elevens faglige og/eller sociale evner ikke rækker. Praksisfællesskabet er svært og kræver mange forskellige typer af kompetencer. Elever skal have mulighed for at træffe autentiske valg i opgavestillinger, men samtidig har elever ikke altid forudsætninger eller indsigt i faglige begreber og systematikker, som kræves for at skabe meningsfuld domænespecifik viden. Når elever eksempelvis selv skal designe opgaver til deres kammerater, skal den faglige stilladsering derfor være så tilpas høj, at alle elever får mulighed for at formulere en opgavestilling, der indeholder en relevant faglig problemstilling, som de også efterfølgende kan gøre rede for.

LÆRINGSMÅLSMÅLSTYREDE OPGAVESTILLINGER

Inspireret af forskning- og udviklingsarbejde i Ontario i Canada og af behovet for i højere grad at kunne styre processerne omkring elevens faglige progression er målstyret undervisning et stærk uddannelsespolitisk ønske mange steder i verden i disse år (Fullan, Langworth 2014). Bag målstyret undervisning ligger der en forståelse af, at undervisning i særlig grad skal tilrettelægges med elevens læring i centrum.

Et centralt aspekt ved opgavestilling er, at opgaver opstiller klare og synlige mål for elevens læring og at mål og indhold generelt er indarbejdet i forhold til indholdet i curriculum og ikke mindst, at opgaver har elevens interesse og præferencer. Det hænger sammen med fokus på at planlægge målstyret undervisning og opstille

Figur 3 – Eksempel på målformulering i opgavestilling. Blake, J., Shortis T. & Powell A. (2011) All Talk Blake

Explore how online and mobile talk really work. What does it mean to “talk” by tapping into a keyboard, when the people involved can’t see or hear each other, and when there may be quite long time-lags between comments? What else is going on in the places from which the people are communicating? How do people style their online self-image?

What will I learn?

- About the variety of language and context in online and mobile talk
- How to create a video observation transcript for multimodal talk
- How to analyse multimodal talk data

Opgavestillingen er designet til udskolings elever og behandler et indhold, som man må formode ligger tæt på elevens præferencer og interesser samtidig med, at der stilles undersøgelsesspørgsmål med afsæt i virkelighedsnære problemer i dansk – som ikke er repeterende, men ligger op til, at elever selv kan bygge ny viden op observation og multimodal data i arbejdet med kommunikationsanalyse. Endelig er der opstillet mål, for hvad eleven vil lære i dette forløb, ligesom der knyttes en række resurser til forløbet i form af modeller og skabeloner, som eleverne kan bruge processuelt og som læreren kan udnytte i den formative feedback.

ELEVCENTREDE VURDERINGSKRITERIER I OPGAVESTILLINGER

En tydelig ramme for vurdering af elevprodukter er også et stilladserende element i opgavedidaktik. Jon Müller arbejder i sin forskning med virkelighedsnære vurderingskriterier i forhold til gode elevpræstationer. En definition på hvordan virkelighedsnære opgaver kan vurderes, lyder:

“a form of assessment in which students are asked to perform real-world tasks that demonstrate meaningful application of essential knowledge and skills”
(Müller 2008).

Hans opgavedidaktiske forskning peger på, at andre former for vurderingskriterier potentielt betyder flere elevaktiverende og medinddragende opgaver. Her er det centralt, at vurderingskriterier giver mening for eleven, og at vurderingen definerer en tydelig progression i forhold til arbejdet med den næste opgave. Tænkningen

bevæger sig fra lærerorienterede til elevorienterede vurderingskriterier: Eleven skal demonstrere ”opgaveforståelse” og vise, at han magter at applikere og omforme forståelse af opgaven til relevante produkter, i stedet for at svare rigtigt på få lærerstillede spørgsmål.

Her peges på nogle generelle problematikker ved opgaver, som jeg vil argumentere for handler om den måde, opgaverne stilles i forhold til formål, mål, udvikling af genstandsfeltet og metoder samt vigtigst af alt elevens forudsætninger. Derfor er det nødvendigt at konstruere en anden form for opgaver, som kan supplere de traditionelle vurderingskriterier. Disse kriterier er mere fyldige og kræver, at der undervises kontinuerligt i dem, så elever lærer at indarbejde den gode præstation i deres opgavearbejde. Det betyder, at læreren fra opgavestillingens start på opstille synlige kriterier for, hvad en god besvarelse kan være og dermed identificere den gode præstation (Mueller 2008).

Figur 4 – Vurderingskriterier (Mueller, 2008)

TRADITIONEL OPGAVEVURDERING	VIRKELIGHEDNÆR OPGAVEVURDERING
Eleven viser at han kan udvælge det korrekte svar	Eleven udviser opgaveforståelse
Konstruerede opgaver	Virkelighedsnære opgaver
Rekonstruktion	Konstruktion
Opgaven er lærer-centreret	Opgaven er elevcentreret
Eleven viser indirekte hvad han har lært	Eleven performer hvad han har lært

EKSEMPLER PÅ OPGAVESTILLING I DANSKFAGET OG MATEMATIK

Danskfaget har generelt svært ved at producere problemløsningsopgaver, der er tæt på virkelighedsnære scenarier. Undersøgelse af knap 450 opgaver i dansk, matematik og natur og teknik beskæfter dette og viser, at de færreste opgaver i dansk har et solidt stilads. Det særlige ved nedenstående opgavestilling er, at den ikke indeholder noget krav om en analyse. Eleven skal resumere, finde temaer og give en vurdering og designe layout. Der er dermed tale om en typisk udfyldningsopgave, dog med den varians at der optræder et krav om ”egen vurdering”. Den sidste besked fra opgavestilleren er, at eleven skal huske at tjekke, om alle spørgsmål er besvaret.

Figur 5 – Eksempel på opgavestilling i dansk. (Slot, Hansen og Bremholm, 2014)

- Navn, klasse og opgavens navn.
- Bogens titel
- Forfatterens navn
- Forlag
- Udgivelsesår
- Temaer som bogen berører (nævn mindst to)
- Resumé af bogen
- Egen vurdering (begrunde hvorfor du synes den er god/dårlig)
- Indsæt et billede der passer til din boganmeldelse.
- Tænk på layout – hvilke overskrifter skal der være? Hvordan er svarene sat op? Hvordan skal billedet placeres i forhold til teksten? Hvordan ser det færdige resultat ud?
- Når opgaven er færdig: Tjek om du har besvaret alle spørgsmålene.
- Aflever gerne på computer, hvis ikke skal du skrive med din pæneste skrift.

Problemet er, at opgaver som denne ikke har nogen form for scenariebevidsthed eller virkelighedsnær problematik. Det er derfor en opgave at re-designe oplægget, så opgaven kan leve op til Forenklede Fælles Mål i dansk (Illum Hansen 2015). Der ligger dermed en fagdidaktisk udviklingsopgave i at få mange af de traditionelle opgavestillinger indrammet i de nye Forenklede Fælles Mål. I forhold til denne opgave (og udover det faktum at eleven ikke skal analysere teksten og faktisk kunne lave denne opgave uden at nærlæse) er der for læreren en indgang i forhold til at skulle opsætte vurderingskriterier. I det følgende belyses problemet ved at bruge Müllers to sæt af vurderingskriterier på opgavestillingen. Der er som sådan ikke korrekte svar, opgaven er konstrueret og eleven skal re-konstruere det, læreren allerede godt ved. Der er ikke nogen opstillede mål for, hvad eleven skal lære af at arbejde med netop disse spørgsmål eller et stilladserende bud på, hvad et godt svar kunne være fx på et af tekstens temaer. Der er ikke faglige begreber eller andre typer af stilladserende resurser "at tænke med" for eleven i denne type opgaver. Elever skal bevise, at de kan svare på nogle spørgsmål vedrørende en tekst, men de skal ikke demonstrere, at de kan tænke over en tekst eller bruge den viden, de finder frem til i en velkendt situation. Hvis vi vender os mod det andet sæt af vurderingskriterier, der har den virkelighedsnære tænkning skal opgaven optænkes ganske radikalt. Der er stadig brug for, at eleverne skal vurdere tekstens udsagn.

Dette kan gøres ved mere grundlæggende at stilladsere elevens vej med en konstruktion fx en ny fortælling eller et udsagn i teksten, som er særlig vigtig i forhold til netop at vise, at man har forstået opgaven. Det kan fx være, at eleven skal fortælle, hvorfor temaer generelt er interessante i tekster, og hvad man kan bruge dem til, eller eleven skal vælge et analytisk greb, som i særlig grad for netop den elev giver mening.

AFSLUTNING OG PERSPEKTIV

I danskfaget forestår der en stor opgave i at gøre eleverne til tekstfortolkere, så undervisningen drejer væk fra, at elever blot svarer på lærerens spørgsmål. At arbejde elevcentreret er eksempelvis at kontekstualisere opgaven, så det bliver tydeligt i hvilke etiske, æstetiske, og kulturelle sammenhænge tekstens temaer har relevans. Det kan være med afsæt i aktuelle temaer – eller i områder, der i særlig grad appellerer til elevernes interesser og præferencer. Og videre kan de to sæt af vurderingskriterier medvirke til en analyse af, hvordan opgavedesign kan medvirke til at bevæge hele tilgange til opgavestilling og elevproduktion i en ny og mere virkelighedsorienteret retning. Potentielt indeholder de nye Forenklede Fælles Mål muligheder for at sætte større fokus på virkelighedsnær og kompleks tænkning, ligesom et øget fokus på feedback vil indfinde sig som en naturlig del af opgavebeskrivelsen. Disse perspektiver bør derfor følges nøje i den kommende tid, hvor målene udmøntes i undervisningsforløb: Vil disse potentialer blive udfriet eller vil det vise sig ikke at være tilstrækkeligt med målbeskrivelser, som giver muligheder herfor?

LITTERATUR

- Ainley, J., Pratta, D., Hansen, A. (2006). Connecting engagement and focus in pedagogic task design. *British Educational Research Journal* Vol. 32, No. 1, February 2006, pp. 23–38.
- Blake, J., Shortis T. & Powell A. (2011) *All Talk*. BT Learning and Skills. London. www.bt.com/alltalk
- Bundsgaard, J., Misfeldt, M., & Hetmar, V. (2011). Hvad skal der ske i skolen?: et bud på en prototypisk situationsorienteret curriculum-logik. *Cursiv 8*, Århus Pædagogiske Universitet.
- Collins, Allan, 2006: Cognitive Apprenticeship. In Sawyer, K. (2006). "Introduction". *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press: 1-16.
- Fullan, M. & Langworth, M. (2014). *A Rich Seam How New Pedagogies Find Deep Learning*. Pearson.
- http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf
- Hansen. T.I., Bundsgaard, J. *Kvaliteter ved digitale læremidler og ved pædagogiske praksisser med digitale læremidler. Forskningsbaseret bidrag til anbefalinger, pejlermærker og kriterier i forbindelse med udmøntning af midler til indkøb af digitale læremidler*
- Hauge, T.E, Lund, A. & Vestøl, J.M. (red.), (2010). *Undervisningens nye sammenhænge – it, aktivitet, design*. Klim.
- Hansen. T.I. *Danskfaget I serien Mål og midler*. Under udgivelse af Klim 2015
- Hattie. J. (2008). *Visibel Learning for teachers*. Tyler and Fransis.
- Hedeboe, B. (2002). *Når vejret læser kalenderen*. Ph.d.afhandling, Institut for Gymnasiepædagogik. Syddansk Universitet.
- Mueller, J. (2008). *Assessing critical skills*. Linworth Books.
- Petraglia J. (1998). The real world on a Short Leach: The (Mis) Application of Constructivism to the design of Educational Technology. *Educational Technology Research and Development*. Vol 46. No 3 (1998). Springer.
- Puntambekar, S. (2009). Scaffolding. <http://www.education.com/reference/article/scaffolding/>
- Reiser. B. Scaffolding Complex Learning: The Mechanisms of Structuring and Problematising Student Work. *The journal of the learning sciences*. 13(3), 273–304.
- Scott, J. Jess, K. og Hansen, H.C. (2014). *Maatematik for lærerstuderende*. Fagdidaktik. Delta. Samfundslitteratur.
- Shear, Hafter, Miller, & Trinidad. (2011). ITL-Research - Phase 2, Design: Introducing ITL-professional learning. <http://www.itlresearch.com/images/stories/reports/ITL%20Research%20Phase%20II%20Design%20Document-Final%20November%202011.pdf>
- Skjelbred, D. (2009). Lesing og oppgaver i lærebøker I: *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. (Red) - Knudsen, Susanne V., Skjelbred, Dagrund, Aamotsbakken, Bente. Novus Forlag.

- Slot, M. (2010). *Læremidler i danskfaget*. Ph.d. afhandling, University of Southern, Denmark.
- Slot, M. Opgavedidaktik og stilladsering (2015) Sprogforum nr. 59. Aarhus Universitetsforlag.
- Slot, M. Hansen, R. og Bremholm, J. Opgavestilling og elevproduktion i det 21'århundrede. Baselineafrapportering i demonstrationsskoleprojektet 2015. http://auuc.demonstrationsskoler.dk/sites/default/files/u397/elevopgaver_og_elevproduktion_i_det_21._aarhundrede-rapport.pdf
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. London, England, Harward University Press.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem-solving*. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89-100.