

Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse

Torben Spanget Christensen

Nikolaj Frydensbjerg Elf

Ellen Krogh

Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse

Syddansk Universitetsforlag

© Forfatterne og Syddansk Universitetsforlag 2014

Sat og trykt af Narayana Press
Omslag: Donald Jensen, Unisats

ISBN: 978 87 7674 771 8

Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse

er trykt med støtte fra
Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation
Puljen Pædagogisk Forskning og Udvikling



Mekanisk, fotografisk, elektronisk eller
anden mangfoldiggørelse af denne bog
er kun tilladt med forlagets tilladelse eller
ifølge overenskomst med Copy-Dan

Syddansk Universitetsforlag
Campusvej 55
5230 Odense M

Tlf. 6615 7999
Fax. 6615 8126
www.universitypress.dk

Indhold

Forord 11

Introduktion 19

Kapitel 1

Baggrund, teorier og metoder 25

Undersøgelsen 27

Hvorfor undersøge skrivekultur og brug af skrivning i fag? 30

Begrundelser knyttet til skrivefokus i det danske gymnasium 30

Begrundelser af bredere samfundsmæssig karakter 31

Begrebsudvikling og analysemodel 34

Skrivehændelse 34

Skrivepraktik 34

Skrivekultur 35

Aktører og processer på flere niveauer 36

Triaden – en modellering 38

Kommunikationsteoretisk eller sociologisk model? 42

Skrivehjulet og andre analyseoptikker 44

Skrivehjulet og den triadiske model – tekstproduktion og social praksis 45

Det etnografiske feltarbejde 49

Adgang til felten 50

Samarbejde i forskergruppen 51

Interview og samtaler 52

Observationer 52

Feltkommentar 54

Elevtekster 54

Spørgeskemaundersøgelse 55

Analyseprocessen 55

Analytiske teksttyper 55

Kritiske begivenheder 56

<i>Brugen af triademodellen</i>	58
<i>Lokale og globale generaliseringer</i>	58

Kapitel 2

Skrivekulturer på Østskolen 60

Indledning	60
<i>Arkitektur og tradition</i>	60
<i>Adgang til skolen og klassen</i>	61
<i>Klassen – 9c</i>	63
<i>Undersøgelsens data</i>	64
Lokal skoleskrivekultur på Østskolen	65
<i>Skoleskrivekulturens fysiske og institutionelle aspekter</i>	66
<i>Integreres skriftlighed i det faglige arbejde?</i>	67
<i>Opfattelsen og anvendelsen af skriftens repræsentationsformer</i>	69
<i>Hvordan værdsættes skriftlighed af ledelse og lærere?</i>	71
<i>Sammenfatning af skoleskrivekulturen på Østskolen</i>	73
Lærerfaglige skrivekulturer	73
<i>Dansk</i>	74
<i>Engelsk og tysk</i>	93
<i>Matematik</i>	102
<i>Projektopgaven</i>	110
<i>Sammenfattende om de lærerfaglige skrivekulturer</i>	118
Elevskrivekultur	119
<i>Spørgeskemaundersøgelsen</i>	121
<i>Det etnografiske feltarbejde</i>	122
<i>Sammenfattende om elevskrivekultur i 9c</i>	137
Opsamlende om skrivekulturer på Østskolen	140

Kapitel 3

Skrivekulturer på Nordvestskolen 143

Indledning	143
<i>Indtryk af Nordvestskolen</i>	143
<i>Sådan er Nordvestskolen – også</i>	145
<i>Adgang til skolen og klassen</i>	146

<i>Klassen</i>	147
<i>Skrivekultur på Nordvestskolen</i>	149
<i>Elleve skrivepraktikker i 9a på Nordvestskolen</i>	151
Lokal skoleskrivekultur på Nordvestskolen	156
<i>Storteamet – planlægning og arbejdsdeling</i>	157
<i>Traditionel skriftlighed – verbalskriftlighed</i>	162
<i>Skrivning med andre formål end skriftlige afleveringer</i>	163
<i>Digitale tekstmedier og it-skrivepraktikker</i>	165
<i>Sammenfatning af den lokale skoleskrivekultur på Nordvestskolen</i>	167
Lærerfaglige skrivekulturer	168
<i>Biologi og samfundsfag</i>	168
<i>Lærerfaglig skrivekultur i matematik</i>	182
<i>Dansk</i>	185
<i>Lærerfaglig skrivekultur i engelsk</i>	192
Elevskrivekultur	198
<i>Elevskrivepraktikker med spor af fritidsskrivning</i>	199
<i>Sammenfatning af elevskrivekultur</i>	209
Det primære fund i feltstudiet om skrivning på Nordvestskolen	210

Kapitel 4

Skrivekulturer på Sydvestskolen 214

Indledning	214
<i>Adgang til skolen</i>	215
<i>Adgang til klassen og elevdeltagere</i>	217
<i>Undersøgelsen af skrivekulturer på Sydvestskolen</i>	220
Lokal skoleskrivekultur på Sydvestskolen	221
<i>Fysiske praktikker som medformer det skriftlige arbejde</i>	221
<i>Institutionelle praktikker</i>	222
<i>Organisatorisk-kommunikative praktikker</i>	225
<i>Kommunikationsteknologiske praktikker</i>	233
<i>Hvordan værdsættes skriftlighed i skoleskrivekulturen?</i>	235
<i>Sammenfatning af skoleskrivekulturen på Sydvestskolen</i>	237
Lærerfaglige skrivekulturer	238
<i>Fysik/kemi</i>	240

Samfundsfag og historie	249
Dansk	253
Idræt	265
Sammenfatning af lærerfaglige skrivekulturer i 9a	271
Elevskrivekultur	274
9.-klasse-årgangens elevskrivekultur	276
9a-klassens elevskrivepraktikker	278
Elevskrivekultur i et førstepersonsperspektiv	287
Sammenfatning af elevskrivekultur	291
Konklusion: Interesse for literacy i Sydvestskolens skrivekultur	293
 Kapitel 5	
Skoleskrivning og fritidsskrivning – en kvantitativ undersøgelse	295
Om spørgeskemaundersøgelsen	296
Elevernes fritidsskrivning	297
Omfang af elevernes skriveaktivitet i fritiden	297
Tidsforbrug på elektroniske medier	298
Konkluderende om omfang af elevernes fritidsskrivning	300
Karakteren af indholdet i elevernes fritidsskrivning	301
Hvad bruger eleverne elektroniske medier til?	302
Skrivning af kortere tekster	303
Skrivning af længere tekster	304
Konkluderende om karakteren af elevernes fritidsskrivning	306
Hvilke funktioner opfylder elevernes fritidsskrivning?	306
Hvilke programmer bruger eleverne?	307
Hvem kommunikerer eleverne med?	308
Konkluderende om hvilke funktioner elevernes fritidsskrivning opfylder	312
Hvilken form har elevernes fritidsskrivning?	312
Konkluderende om fritidsskrivningen	313
Skrivning i skolen	313
Omfanget af skrivning i fagene og i skolen	314
I hvilke fag afleverer eleverne skriftlige opgaver?	314
Konkluderende om omfanget af skrivning i fagene og på de tre skoler	317
Hvilke fag er populære skrivefag hos eleverne?	317
Køn, fag og skriveglæde	319

<i>De tre skoler og skriveglæde</i>	321
<i>Konkluderende om fag, køn, skole og skriveglæde</i>	322
Forbindelser mellem fritidsskrivningen og skoleskrivningen	323
<i>Betydningen af at kunne udtrykke sig på skrift</i>	323
<i>Inddrager skolerne elevernes fritidsskrivning</i>	325
<i>Elevernes bedømmelse af forældrenes syn på deres tidsforbrug på elektroniske medier</i>	325
<i>Konkluderende om forbindelser mellem elevernes fritidsskrivning og skoleskrivning</i>	328
Konklusion på spørgeskemaundersøgelsen	328
 Kapitel 6	
Skrivekulturer på tre skoler	332
Fælles træk på tværs af casestudierne	332
Hvori bunder det forskellige?	334
Skoleskrivekulturer	336
Lærerfaglige skrivekulturer	337
<i>Dansk</i>	337
<i>Indholdsfacene</i>	340
Elevskrivekulturer	342
Kritiske begivenheder	346
Perspektiver og relevans	349
 Litteratur	352
 Anvendte danske uddannelsesbetegnelser	357
 Stikordsregister	359

Forord

Dette forskningsprojekt var ikke blevet til uden de tre skoler, klasser og lærere som stillede sig til rådighed for os. Eftersom skolerne er anonyme, kan vi ikke nævne dem ved navn her, men vi vil takke skolelederne for at de så beredvilligt gav os adgang, og først og fremmest lærerne som uden videre og med stor venlighed og imødekommenhed lod os observere deres undervisning og stillede op til mange gode, uformelle samtaler og til egentlige interview. Også en tak til eleverne i klasserne som ikke bare fandt sig i at vi sad og observerede, men også snakkede med os undervejs og var interesseret i hvad vi mon fandt ud af.

Vi retter en særlig tak til de lærere som blev vores "gatekeepere" på den måde at de sørgede for at alting fungerede for os, kommunikerede med de andre lærere på vores vegne, hjalp os med at finde elever som ville gå ind i projektet, og viste en helt særlig interesse for vores projekt. Endelig blev vores syv elevdeltagere som vi fik kontakt og kontrakt med i niende klasse, stjernerne i hele vores forskningsprojekt og gav os allerede i niende klasse adgang til opgaver, noter og ikke mindst tanker og overvejelser om skolen og skrivning som er helt uvurderlige. De må takkes igen og igen.

Undersøgelsen af de tre niendeklasser blev oprindeligt tilrettelagt som et forberedende studie forud for et forskningsprojekt om skrivning i de gymnasiale undersøgelser. Projekt *Faglighed og skriftlighed* (www.sdu.dk/fos) involverer 10 forskere fra tre universiteter og er finansieret af Det Frie Forskningsråd 2010-2014. Det betyder at denne bog på den ene side præsenterer et selvstændigt studie i egen ret, og på den anden side har været forfattet som en del af et mere omfattende forskningsprojekt. Analyserne har således trukket veksler på den videns- og metodeudvikling som foregik i projekt *Faglighed og skriftlighed*. Bogens analyser har desuden i flere omgange været fremlagt og fået kritik i den øvrige forskergruppe. Vi takker derfor også Niels Bonderup Dohn, Peter Hobel, Steffen Møllegaard Iversen, Karen Sonne Jakobsen, Lena Lindenskov, Anke Piekut og Ole Togeby for kritiske kommentarer og forslag. I sidste omgang har Karen Sonne Jakobsen og Peter Hobel læst hele bogen igennem og givet os meget værdifuld kritik og forslag til forbedringer.

Vi vil endelig takke de to eksterne bedømmere som har læst manuskriptet og givet vigtig kritik og kommentarer. Det drejer sig for det første om Syddansk Universitetsforlags udvalgte kritikere, hvis grundige og perspektivrige kommentarer har bidraget til at vi fik øje på blinde pletter og selvfølgeligheder i bogen som nu adresseres. Den anden eksterne kritiker har vi selv inddraget, og ham kender vi derfor ved navn. Det drejer sig om professor Jon Smidt fra Høgskolen i Sør-Trøndelag som i forvejen er knyttet til projekt *Faglighed og skriftlighed* som medlem af projektets internationale ressourcegruppe. Jon Smidt har på den ene side lyst bogen i kuld og køn idet han fra sit udsigtspunkt som en hovedaktør i nordisk skriveforskning har tilkendegivet at forskningsprojektet og bogen bidrager med ny og vigtig kundskab også i en nordisk sammenhæng. På den anden side har også han udpeget kritiske ujævnheder i fremstillingen og indforståetheder som ville gøre bogen svær at læse for ikke-danske læsere, og som vi er taknemmelige for at få muligheder for at rette op på.

Odense september 2013

Torben Spanget Christensen, Nikolaj Frydensbjerg Elf og Ellen Krogh

Oversigt over figurer

- Figur 1.1. Model til analyse af skrivehændelser i skolen 39
- Figur 1.2. Sociologisk brug af model til analyse af skrivehændelser 43
- Figur 1.3. Skrivehjulet 44
- Figur 2.1. Første side af Jens' sidste skriftlige opgave i dansk, samt retteark 80
- Figur 2.2. Jens' og Sofias logbogsnotater om *Date med en engel* 86
- Figur 2.3. Elevarbejder produceret den 4.9.09 af henholdsvis to drenge (Metallica) og to piger (quiz) 95
- Figur 2.4. Jens engelsk forår 2010 (udateret) 97
- Figur 2.5. Sofia tysk 19.3.10 97
- Figur 2.6. Udkast til redegørelse, Sofia 100
- Figur 2.7. Udkast til redegørelse, Jens 100
- Figur 2.8. Sofias disposition til redegørelse for det selvvalgte emne i engelsk ved den mundtlige afgangsprøve 101
- Figur 2.9. Side af prøvesæt i færdighedsregning, Jens marts 2010 105
- Figur 2.10. Problemregningsopgave første side, Sofia april 2010 107
- Figur 2.11. Jens' notater til de fem spørgsmål 125
- Figur 2.12. Sofia logbog i dansk 129
- Figur 2.13. Jens logbog i dansk 130
- Figur 2.14. Sofia logbog i dansk 130
- Figur 2.15. Kommunikation i Jens' logbog 131
- Figur 2.16. Sofia logbog i dansk 132
- Figur 3.1. Elevernes placering i CL-grupper, rids fra observationsskema 23.9.09. Susan er ikke elevens rigtige navn. Øvrige elevnavne er overstreget. Jeg registrerede kun 17 elever denne første observationsdag. 148
- Figur 3.2. Papir fra skolen til elever om projekt. Citat fra papir uddelt til 9.-klasserne i forbindelse med projekt: Projekt opgave 9a (Skolens navn). November/december 2009 160
- Figur 3.3. Sæt ord i en tekst 171

Figur 3.4.	Besvarelse af fortrykte spørgsmål	172
Figur 3.5.	Brug af egne ord og biologiske udtryk	173
Figur 3.6.	Opgave om ungdomskulturer i samfundsfag	176
Figur 3.7.	Opgave om EU	180
Figur 3.8.	Michaels refleksionsbrev i dansk	189
Figur 3.9.	Noter til engelsk i Michaels noteshæfte	195
Figur 4.1.	Elevernes noteshæfter i klassen	226
Figur 4.2.	Elevprodukter fra projektforsøget i 9. klasse på Sydvestskolen	229
Figur 4.3.	Lærerfeedback fra fysik/kemi-lærer til rapport om elektromagnetisme af Amalie i 8. klasse	247
Figur 4.4.	Spørgsmål i samfundsfag- og historie-time 22.09.09, side 1 af 2	250
Figur 4.5.	Amalies noter til litterært tekstarbejde i dansk 22.9.09	254
Figur 4.6.	Billeddokumentation af 9a's opførelse af <i>De gale</i> i august 2009	256
Figur 4.7.	Planlægningsværktøj for elever i idræt	266
Figur 4.8.	Refleksionsværktøj for elever i idræt	266
Figur 4.9.	Problemformuleringsark af Amalie og hendes makker til projektopgaven	282
Figur 4.10.	Overskrift og billede fra forside til Helle og makkers projektsynops	288
Figur 5.1.	Hvor lang tid – ca. – skriver du i gennemsnit pr. dag på elektroniske medier?	298
Figur 5.2.	Hvis du selv skal bedømme det, mener du så at du bruger for meget tid på elektroniske medier?	299
Figur 5.3.	Hvor mange sms'er sender du dagligt – ca?.	304
Figur 5.4.	Hvor lang tid – ca. – bruger du i gennemsnit pr. dag på at skrive længere tekster?	305
Figur 5.5.	Hvilke programmer benytter du dig af til fritidsskrivningen?	308
Figur 5.6.	Kan du selv se positive ting ved at du bruger elektroniske medier?	310
Figur 5.7.	Hvilket sprog skriver du på i de elektroniske medier?	311
Figur 5.8.	Hvad skriver du i de forskellige programmer og medier?	312
Figur 5.9.	Skriveglæde i fag fordelt på køn	319

- Figur 5.10. Popularitetsdifference for skriveglæde i fag fordelt på køn 320
- Figur 5.11. Populære skrivefag hos et flertal af elever – fordelt på skoler 321
- Figur 5.12. Populære skrivefag hos mange af eleverne – fordelt på skoler 321
- Figur 5.13. Fag der kun er populære skrivefag hos et fåtal af eleverne – fordelt på skoler 322
- Figur 5.14. Hvor vigtigt tror du det er at kunne udtrykke sig skriftligt i videreuddannelse og erhverv? 324
- Figur 5.15. Inddrager skolen den skrivning du laver på elektroniske medier? 325
- Figur 5.16. Ved dine forældre (eller andre voksne der tæt på dig) hvor meget tid du bruger på elektroniske medier? 326
- Figur 5.17. Synes dine forældre (eller andre voksne der er tæt på dig) at du bruger for meget tid på elektroniske medier? 326
- Figur 5.18. Ved dine forældre (eller andre voksne der er tæt på dig) hvad du laver på de elektroniske medier? 327
- Figur 5.19. Kan dine forældre (eller andre voksne der er tæt på dig) se positive ting ved dit brug af elektroniske medier? 327

Oversigt over tabeller

Tabel 2.1.	Sammenfatning af skoleskrivekulturen på Østskolen	73
Tabel 2.2.	Sammenfatning af den lærerfaglige skrivekultur i dansk	92
Tabel 2.3.	Sammenfatning af den lærerfaglige skrivekultur i tysk og engelsk	102
Tabel 2.4.	Sammenfatning af den lærerfaglige skrivekultur i matematik	110
Tabel 2.5.	Sammenfatning om projektopgaven	117
Tabel 3.1.	Oversigt over skriftpraktikker, skriveordrer, skrivehandlinger og medier anvendt i forskellige fag i observerede skrivehændelser og skriftlige elevprodukter i 9a på Nordvestskolen 2009-2010	155
Tabel 3.2.	Sammenfatning af den lokale skoleskrivekultur på Nordvestskolen	167
Tabel 3.3.	Didaktisk grundfigur for brugsorienteret skrivning i samfundsfag	178
Tabel 3.4.	Inddrager skolen den skrivning du laver på elektroniske medier? N = 49.	200
Tabel 3.5.	Hvor lang tid – ca. – skriver du i gennemsnit pr. dag i elektroniske medier? N = 50	200
Tabel 3.6.	Sammenstilling af skriftlig afleveringsopgave og brugsorienteret skrivning	211
Tabel 4.1.	Sammenfatning af skoleskrivekulturen på Sydvestskolen	238
Tabel 4.2.	Sammenfatning af en observation af fysik/kemi 22. september 2009	242
Tabel 4.3.	Sammenfatning af observation af samfundsfag og historie-time 22.9.09	250
Tabel 5.1.	Elevers angivelse af tid anvendt på elektroniske medier per dag sammenholdt med deres bedømmelse af om omfanget er for stort, passende eller for lille (%)	300
Tabel 5.2.	Bruger du håndskrivning eller elektroniske medier til fritidsskrivning?	301
Tabel 5.3.	Hvad bruger du elektroniske medier til?	303
Tabel 5.4.	Skriver du længere tekster uden for skolen?	304
Tabel 5.5.	Hvem kommunikerer du med på de elektroniske medier?	309
Tabel 5.6.	Har afleveret afsluttede tekster, som er rettet af læreren i forskellige fag	315

- Tabel 5.7. I hvilke fag skriver du afsluttede tekster, som afleveres og rettes af læreren? 317
- Tabel 5.8. Rangordning af skrivefag efter popularitet hos eleverne 318
- Tabel 5.9. Hvor vigtigt er det for dig at kunne udtrykke dig på skrift (i skolen og uden for skolen)? 324

Introduktion

Dette er en bog om skrivning som et fænomen der optræder i skolen og nærmere bestemt i folkeskolens afgangsklasse i skoleåret 2009/2010. Det er ikke en bog om hvordan man lærer at skrive, eller hvordan man bedst kan undervise i skrivning. Bogen har ingen skrivepædagogisk dagsorden. Den pædagogiske og ikke mindst fagdidaktiske relevans ligger derimod i dens fokus på forholdet mellem ungdom, fag og skole i folkeskolens afgangsklasse. Bogen synliggør skrivekulturelle mønstre der på godt og ondt sætter rammer for elevers skrivning og læreres undervisning, og dens mål er at kvalificere refleksion og diskussion om skrivning i skolen og i særdeleshed i niende klasse. Det handler om folkeskolens slutprodukt, så at sige, og dermed peges der både på folkeskolen som helhed og på overgangsproblematikken mellem folkeskole og ungdomsuddannelse.

Bogen giver et omfattende indblik i hvad, hvordan og hvorfor der skrives i tre niendeklasser i den danske folkeskole. De tre niendeklasser har været fulgt gennem et år hvor forskerne har siddet i klassen og observeret undervisning gennem hele dage, talt med lærere og elever og indsamlet elevtekster og andet materiale fra undervisningen. Derudover giver bogen et teoretisk grundlag for at forstå skrivning i skolen som også kan inspirere til didaktisk refleksion og give et analyseværktøj til undersøgelser af elevskrivning og undervisning.

Vi har i bogen lagt hovedvægten på at formidle den etnografiske undersøgelse så den fremstår så transparent som muligt. Formålet med det er først og fremmest at styrke analysernes troværdighed, men vi forestiller os også at bogen herved vil få en særlig relevans for lærerstuderende og for andre praksisforskere. En konsekvens af dette valg er at teoriapparatet i bogen primært retter sig mod analysen af de etnografiske data, mens vi har begrænset de teoretiske referencer i øvrigt til det absolut nødvendige. Eksempelvis optræder begreber som diskurs og genre i deres "feltnære" betydning uden at blive sat ind i en teoretisk referenceramme fordi vi ikke har primært fokus på tekster, men på *skrivehændelser* der får deres mening gennem de *skrivepraktikker* og *skrivekulturer* som de skrives ind i.

Forskningsinteressen for skrivning i folkeskolens niende klasse udsprang

umiddelbart af det nye fokus på skrivning i de gymnasiale uddannelser som kom med gymnasireformen fra 2005, men også mere generelt af den stærkt voksende uddannelsespolitiske opmærksomhed på “literacy” uden for Danmarks grænser, dvs. på kyndighed i læsning, skrivning og brug af tekst. Fra OECD til UNESCO er der fokus på literacy som uomgængelig ressource for hverdagslivet, for samfundsdeltagelse og for arbejdslivet. I Norge og Sverige er skrivning, læsning og tekstbrug blevet sat på dagsordenen i hele skolesystemet. En sådan uddannelsespolitisk sammentænkning af målene for skolen finder vi ikke i Danmark. Her har PISA- og PIRLS-undersøgelser givet stødet til et stærkt fokus på *faglig læsning* i folkeskolen, mens *faglig skrivning* målrettet mod studieforberedelse blev et vigtigt tema i gymnasiet. Uden at vi i bogen i øvrigt adresserer det uddannelsespolitiske niveau, mener vi at denne bog demonstrerer at der er et stort behov for en mere sammenhængende uddannelsesplanlægning både om skrivning i overgangen mellem folkeskole og gymnasium og om sammenhængen mellem skrivning, læsning og tekstbrug, eller ‘literacy’.

Når dette forskningsprojekt fokuserer specifikt på skrivning, skyldes det for det første at der har fundet en eksplosion af skrivning sted i alle sektorer af samfundslivet inden for de seneste tiår. Adgang til avanceret skrivekyndighed er i stigende grad en forudsætning for såvel demokratisk deltagelse som det gode liv i bred forstand. Der er i det lys et kritisk underskud af forskningsmæssig viden om skrivning og skriveudvikling. Projektets fokus skyldes for det andet at skrivning er et helt uomgængeligt læreværktøj og dermed en central interesse for skolen. Skrivning er en *begrebsdannelse* og *tænkningens teknologi*, hævdede Lev Vygotsky, en af skriveforskningens fædre, og han henviste ikke bare til den type uformel skrivning som i skriveidaktikken kaldes “tænkeskrivning”, men til al form for skrivning (Vygotsky 1986/1934). Når vi skriver, er vi nødt til at transformere vores kompakte og implicite “indre tale” til udfoldede og selvbærende tekster som kan kommunikere uden at vi selv er til stede. Det er en proces som både er kognitivt udfordrende og har store kreative potentialer. Derfor er det vigtigt at undersøge hvordan skrivning faktisk praktiseres i skolen, og i hvilket omfang skrivningens potentialer for tænkning og læring realiseres.

Hvad har vi så fundet gennem de tre casestudier og de analyser vi har gennemført? Et vigtigt fund er at skrivekulturelle mønstre træder så stærkt og tydeligt frem i den enkelte case. Disse mønstre sætter sig igennem i ka-

rakteristiske detaljer og enkeltituationer som for forskeren bliver en prisme for mange andre observationer. Gyldigheden af caseanalyserne hviler præcis på denne analytiske sammenhæng mellem det rige eksempel og de kulturelle mønstre.

Casestudierne dokumenterer at kultur bliver til det naturlige og selvfølgelig hvis den ikke underlægger sig løbende refleksion i lyset af andre skolekulturer og fremmede blikke. De dokumenterer samtidig at den enkelte aktør, lærer eller elev, i mindre grad er 'herre i eget hus' end det måske umiddelbart erfares. En konsekvens er at (skrive)didaktisk udvikling og forandring også må forstås og initieres som kulturforandring.

Et andet vigtigt fund er at eleverne i de tre klasser skriver meget lidt, og at de i ganske beskeden grad gør erfaringer med at skrive længere, sammenhængende tekster der kræver selvstændig komponering og et sammenhængende ræsonnement. Den type skriveerfaringer gør de jævnthen kun i dansk, og eftersom danskfaglig skrivning ligger inden for et fagspecifikt register, betyder det at disse elever kommer ud af folkeskolen med relativt beskedne skriveerfaringer.

Dette fund må dog nuanceres. På den ene af de tre skoler, Sydvestskolen, skriver eleverne væsentligt mere end på de andre skoler, først og fremmest fordi der skrives mere i andre fag end dansk, og i særlig grad i fysik/kemi. Vi kan ikke vide om denne skole er særlig, eller om det er de to andre skoler der udskiller sig fra folkeskolens tradition, men at forskellen er betydningsfuld, blev klart i den spørgeskemaundersøgelse vi gennemførte blandt niendeklasserne på de tre skoler. Her viste det sig at eleverne på Sydvestskolen var signifikant glattere for at skrive end eleverne på de to andre skoler, og at de specifikt var glade for at skrive i de fag hvor de skrev meget.

Det tredje fund som skal fremdrages her, må også ses som en nuancering. Det er en overraskende observation i alle casene, men mest profileret i caseanalysen af Nordvestskolen, at der ganske vist skrives relativt lidt af den slags skrivning som *tæller* i skolen, altså skriftlige opgaver som elever skriver derhjemme, og som lærere retter og bedømmer. Men der skrives ikke desto mindre af et flertal af eleverne i de fleste timer. Der er bare tale om det som vi har kaldt *brugsorienteret* skrivning, noter, stikord, talepapirer, svare på arbejds spørgsmål osv. Det er en skrivning som initieres af lærerne og opmuntres i de tre klasser, men det er ikke en skrivning som tillægges selvstændig status og værdi, hverken af lærere eller elever.

Det fjerde og sidste fund som skal nævnes, er på sin vis også et ikke-fund. Studiet af skrivning i skolen har gjort det klart at eleverne skriver vældig meget *uden for* skolens regi, særligt i form af sms, chat, kommunikation på sociale medier og computerspil, og at skolen i de tre cases i begrænset grad forholdt sig til denne skrivning. Igen er der nuancer i dette billede, både når vi ser på enkelte lærere, og når vi sammenholder de tre cases. Mønsteret kan måske bedst beskrives sådan at vi på skolerne har været vidne til en ustabil og også vanskeligt håndterbar balance mellem veletablerede og kulturelt nødvendige skriftlighedsformer og skriftlighedsaktiviteter der drives frem i kommercialiserede fora med stor fascinationskraft og en anden social nødvendighed for aktørerne.

Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse giver et indblik i hvordan der skrives i folkeskolens afgangsklasse som ikke ellers er tilgængeligt. Der findes ikke andre danske studier af denne type. Gennem fordybelsen i tre cases der står i egen ret, og den efterfølgende sammenstilling af dem, gør vi det muligt at forstå hvordan kulturelle mønstre sætter sig igennem og bliver selvfølgelig på skoler, i klasser og i fag, og videre at få øje på hvordan skrivningen anvendes både på ens og på forskellige måder på skoler.

Vi forestiller os derfor at bogen vil være interessant for alle lærere, hvad enten de arbejder i folkeskolen eller i ungdomsuddannelserne, og for undervisere og studerende på læreruddannelserne på professionshøjskolerne og universiteterne. For så vidt tænker vi os at den vil være relevant for alle der beskæftiger sig med uddannelse af børn og unge. Vi vil også mene at bogen med sin empiriske tyngde vil have interesse for andre uddannelsesforskere.

Forskningsprojektet er gennemført og denne bog er blevet til i et tæt samarbejde mellem os tre forfattere, men samtidig har vi hver især hovedansvar for datagenerering, analyser og udfærdigelse af ét casestudie. Eftersom samarbejdet har været så tæt, har vi diskuteret hvordan forsker- og forfatteransvaret skulle synliggøres i bogen. Vi er et tværfagligt team med forskellig faglig baggrund og ekspertise, og det har vi givet lov at sætte sig præg på fremstillingen af casestudierne. Vi har derfor valgt i begyndelsen af hver af de tre casestudier at markere hvem af os der er forskeren og forfatteren. Derigennem vil vi på den ene side gøre det klart at vi er tre forskellige forfattere som viser vores faglige individualitet i casene. På den anden side vil vi gennem disse diskrete forfatterangivelser understrege at hele bogen først og fremmest er et fælles projekt og produkt, at den grundlæggende analysetilgang er den

samme, og at vi også i de utallige gennemarbejdninger af bogen har taget et væsentligt medansvar for hinandens cases. Bogens øvrige kapitler er skrevet i fællesskab.

Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse indledes med kapitlet “Baggrund, teori og metoder”. Her udfoldes baggrunden for studiet og dets teoretiske ramme. Det fører frem til den model af genstandsfeltet som vi udviklede undervejs i forskningsprocessen, “triademodellen”. I dette kapitel præsenteres også de øvrige analysebegreber som anvendes i casestudierne, herunder det norske Skrivehjulet, og der gøres rede for det etnografiske feltarbejde og for genereringen af de forskellige datatyper som indgår i det. Afsluttende beskrives analyseprocessen i et etnografisk feltarbejde af denne type, og særligt balancen mellem på den ene side at fastholde det levende og dynamiske i den skoleverden som forskeren har mødt, og på den anden side at underlægge denne en distancerende analyse der gør det muligt at se mønstre der rækker ud over den enkelte case. Her introduceres også *kritisk begivenhed* som et dristigt forsøg på at samle det analytisk adsplittede i et enkelt, stærkt billede.

I kapitel 2, 3 og 4 følger de tre casestudier af henholdsvis Østskolen, Nordvestskolen og Sydvestskolen. Studierne er bygget ensartet op sådan at der først gives en introduktion til skolen og klassen, og derefter undersøger vi henholdsvis den lokale skoleskrivekultur, udvalgte lærerfaglige skrivekulturer og elevskrivekulturen i den pågældende klasse. I alle tre studier har det vist sig at gennemgående kulturtræk er trådt frem med en særlig synlighed i en “kritisk begivenhed” der fremhæves og diskuteres af feltforskerne i opsamlingen af hver af de tre cases.

Kapitel 5 præsenterer fund fra en spørgeskemaundersøgelse som blev gennemført i alle niendeklasserne på de tre caseskoler, i alt 9 niendeklasser, ved slutningen af feltarbejdet. Her får vi et kvantitativt indblik i ca. 200 unges syn på skrivning i skolen og i fritiden og deres holdninger og præferencer i forhold til skrivning i skolens fag. Disse fund inddrages også i caseanalyserne.

I det afsluttende kapitel 6 trækkes fælles træk og forskelle mellem de tre cases op. Her følges fremgangsmåden fra casene så der først sammenstilles på skoleskrivekulturens niveau, dernæst på de lærerfaglige skrivekulturers niveau og endelig på elevskrivekulturens niveau. Til sidst skitseres de tre kritiske begivenheder som en slags udgangsblik tilbage på bogens hovedærinde.

De serviceafsnit som findes bagest i bogen, inkluderer en kort guide til uddannelsesbetegnelser i det danske uddannelsessystem som forklarer de

betegnelser og referencer hertil som anvendes i bogen. Den er med dels fordi danske lærere ikke nødvendigvis har et tæt kendskab til organiseringsformerne i de øvrige skoleformer, og dels af hensyn til læsere fra de øvrige nordiske lande. Derudover findes et fyldigt stikordsregister som tilbyder en anden vej ind i bogen.

I bogen refereres der til tre bilag: to observationsskemaer og et spørgeskema. De er ikke vedlagt i bogen, men findes i stedet på hjemmesiden www.sdu.dk/fos.

Endelig skal det bemærkes at der ikke sættes 'startkomma' før ledsætninger, jf. *Retskrivningsordbogens* regler for kommatering.

Kapitel 1

Baggrund, teorier og metoder

Denne bog sigter på at indkredse fænomenet skrivning i folkeskolens afgangsklasse på grundlag af forfatterens etnografiske feltarbejde bestående af observationer i klasserum og interview med lærere og elever i tre afgangsklasser på folkeskoler forskellige steder i Danmark. Fokus er på spørgsmål som: hvor optræder skrivning i elevernes skolehverdag, hvordan optræder skrivning, i hvilke former og med hvilke funktioner. Vi spørger videre hvilke normer der er for skrivningen i forskellige situationer, hvordan eleverne selv anvender skrivning i deres skolearbejde og med hvilke formål, og hvordan og med hvilke formål skolen og fagene anvender skrivning i skolehverdagen og i undervisningen. Også skrivningens indhold er et tema, men især i form af indholdets betydning for hvordan elever og lærere anvender skriftlighed. Dette er altså ikke en bog om kvaliteten af indholdet i elevtekster. Hovedinteressen er i skrivning som en social praksis og som et medium for undervisning og læring i folkeskolens afgangsklasse.

Bogen studerer skrivning i folkeskolens afgangsklasse som et fænomen der altid bringer tre instanser i spil med hinanden, nemlig ungdom, fag og skole.

- *Ungdom* fordi den skrivning der finder sted, helt elementært præges af at skribenterne er unge mennesker der i skolen er sat sammen efter alderskriterier. Ungdom er et sociohistorisk vilkår for skrivning i skolen der henviser til livet som ung uden for skolen. Ungdom skal derfor ikke forstås som en fast kategori, men som en flerdimensional og dynamisk kategori der varierer både over tid og mellem individer. Der eksisterer således en flerhed af økonomiske, sociale, familiemæssige, etniske og teknologiske rammer for ungdomsliv som på forskellige måder vil præge de unges skrivning. Vi antager imidlertid at samtidens ungdomsliv i en dansk og bredere europæisk sammenhæng også har

nogle relativt stabile kulturelle fællestræk der i væsentlig grad knytter sig til mediebrug og kommunikationsformer. Selv om disse fællestræk er historiske og vil ændre sig over tid, finder vi det alligevel meningsfuldt at sige at ungdom er et afgørende aspekt for skrivning i skolens 9.-klasse. Det er klart at ungdom også er *i* skolen, men i undersøgelsen skelner vi analytisk mellem *unge* og *elever* fordi der er forskel på om 'det unge menneske' optræder i *rollen som ung* i sit liv uden for skolen eller *i rollen som elev* i skolen. Så snart det unge menneske bevæger sig fra sit liv uden for skolen og ind i sit liv på skolen (og dermed bliver *elev*) skal han eller hun forholde sig til institutioner, kulturer og praktikker, herunder skrivepraktikker som kun findes i skolen.

- *Fag* fordi langt de fleste skrivehændelser i skolen foregår i fag eller på tværs af fag, hvilket indebærer at skrivningen får mening ved at være indlejret i faglige diskurser og skrevet ind i faglige genrer. Skoleskrivningen reguleres af normer for hvad man skal skrive, hvorfor man skal skrive, og hvordan man skal skrive. Skolens fag rummer således skrivepraktikker der tillægger forskellig former for skrivning betydning og bruger skrivning til forskellige formål. Fag findes både uden for skolen, som *basisfag* eller *vidensdomæner* (videnskabelige discipliner, professioner og håndværk), og som skolefag, og der er ikke nogen én til én-korrespondance mellem skolefag og basisfag. Skolefagene er didaktiserede udgaver af basisfag eller grupper af basisfag, det vil sige udtryk for udvalg af stof fra basisfag og tilrettelæggelse af arbejdet med dette ud fra forestillinger om hvad eleverne skal lære, og hvilke elever der skal lære det.
- *Skole* fordi alle skrivehændelser i skolen foregår i *skolen som institution*. Der gælder regler og normer for skrivningen og dens formål på tværs af fagene. Det er regler og normer der i sidste ende udspringer af skolens grundlæggende opgaver som er at undervise, socialisere og evaluere/selektere. I den korte udgave handler det om at skrivningen skal foregå med brug af skrivepraktikker der forventes at være frugtbare for elevernes læring, egnet til at føre dem ind i samfundets skrivemåder og brugsformer for skrivning og egnet til at evaluere kvaliteten af deres skrivning.

Når Ida og Lars skriver i skolen, afbalancerer de hensyn til ungdom, fag og skole. De ved det måske ikke på et umiddelbart niveau, men på et mere grundlæggende niveau ved de det godt, om ikke før så når de bliver gjort opmærksom på at de gør noget forkert. De prøver at skrive sådan som de tror man må (skal) skrive i skolen i de forskellige fag, eller de gør modstand, fx ved at skrive af fra kammeraterne eller ved at undlade at aflevere opgaver, hvilket de godt ved de ikke må. De gør det når de forsøger at følge (fag) lærernes anvisninger. De gør det også når de fx bruger et ungdomsudtryk eller pynter deres rapporter med små tegninger for at skille sig ud fra mængden, eller simpelthen fordi de synes det ser pænt ud og herved bevidst eller ubevidst markerer over for læreren at det altså er et ungt menneske med sit eget liv og sine egne holdninger der skriver.

Undersøgelsen

I udgangspunktet var denne undersøgelse tænkt som første led i et projekt om skrivning i de gymnasiale uddannelser, og den har som sådan skabt et uvurderligt grundlag for gymnasieprojektet *Faglighed og skriftlighed*. Undersøgelsen af skrivekulturer i 9. klasse har derudover også selvstændig værdi. Den giver en indsigt i de skrivepraktikker og skrivekulturer som former elevernes skriveerfaringer og skriveressourcer og derigennem også deres forståelse af fag og faglighed og deres forventninger til deres gymnasiale uddannelse. Denne viden findes ikke tilgængelig andre steder.

Målretningen mod det gymnasiale forskningsprojekt har imidlertid konsekvenser for undersøgelsens data som det er vigtigt at gøre opmærksom på. Vi ønskede at få kontakt med elever som ville indgå kontrakt med os om at følge dem fra 9. klasse og op gennem deres gymnasiale uddannelse. Det betyder at vi fik et fokus på elever med faglige ressourcer og interesser der pegede frem mod gymnasiet. De elevinterview og elevtekster der indgår i undersøgelsen, repræsenterer derfor denne elevgruppe og ikke et bredt udsnit af folkeskolens elever. Dette fokus mærkes også i en større interesse for gymnasiet som uddannelsesmål end fx erhvervsuddannelser.

Selv om det er vigtigt at gøre opmærksom på denne særlige vægtning når det drejer sig om elevdata, mener vi ikke at den giver en afgørende begrænsning i undersøgelsen som helhed. Klasserumsobservationer, samtaler med

lærere og for så vidt også elevinterviewene bidrager til at give et samlet billede af skrivekulturerne i 9. klasse som vi anser for at have gyldighed uafhængigt af interessen i det efterfølgende gymnasieprojekt.

I slutningen af skoleåret 2008/2009 etablerede forskningsgruppens tre medlemmer kontakt til hver sin folkeskole beliggende forskellige steder i Danmark. Vi kalder skolerne Østskolen, Sydvestskolen og Nordvestskolen. Herved skaffede vi os mulighed for at gennemføre etnografiske feltstudier i skoleåret 2009/2010. Den samlede undersøgelse der præsenteres i denne bog, består derfor af tre separate feltstudier i folkeskolens 9. klasse med en meget tæt indbyrdes koordinering og udveksling.

Undersøgelsen vægter det etnografiske frem for det tekstuelle. Hovedvægten er på observationer af skrivehændelser i de deltagende klasser og på skolerne i det hele taget, samt på interview med lærere og elever om skrivning i fagene og i skolen. Vægten er kun i mindre grad på analyse af de tekster eleverne producerede. Denne vægtning er hovedsageligt begrundet i at vi først i løbet af feltarbejdet fik skabt kontakt til elevdeltagere og dermed adgang til deres tekster. Desuden gik der også nogen tid før vi havde fået indstillet fokus præcist på vores forskningsgenstand, elevernes udvikling som skrivere og fagenes brug af skrivning i skolen.

Der foregår nemlig så meget andet i skolen, og skrivningen er integreret i alt dette andet. Dens funktion kan ikke forstås hvis vi ikke har denne kontekst med. Der skrives ikke i skolen bare for at skrive. Der skrives altid *af nogen* på grundlag af nogle *forudsætninger* (elevforudsætninger, faglige forudsætninger, tids- og rumlige forudsætninger, strukturelle forudsætninger, regler mv.), nogle *formål og funktioner* (pædagogiske, didaktiske, faglige, læringsmæssige, evalueringsmæssige, som informationsindsamling, som kommunikation mellem elever, som refleksion mv.), og *i en sammenhæng* (i et fag, i frikvarteret, i et projekt, individuelt i klassen (for sig selv), i klassen på tavlen (for andre), i grupper, til test/prøver, til skolebladet mv.), *med nogle medier* (papir og blyant, kridt og tavle, computer, video, mobiltelefon, sociale medier mv.) og *i nogle repræsentationsformer* (verbalsprog, sms-sprog, matematisk symbolsprog, grafer, diagrammer, modeller, billeder mv.). Så selv om skrivning i skolen nok primært finder sted i hjemmene og i timerne som et planlagt led i undervisningen og i den form er ret enkel at få øje på, så finder skrivning også sted hvor man ikke helt ved hvor man skal observere det, på måder man ikke helt ved hvordan man skal observere, med formål man kun kan

gisne om, og i medier og repræsentationsformer man ikke nødvendigvis har nogen nem adgang til at observere, og hvis betydninger er komplekse. Sådan forholder det sig helt oplagt med elevernes brug af de digitale sociale medier, som Facebook og netbaserede spil og sms, men også med det som vi kalder brugsorienteret skrivning. Det er aktiviteter og situationer i undervisningen hvor hverken elever eller lærerne er særlig opmærksom på at skrivning indgår i aktiviteten, fx fordi den kun udgør en lille del af den samlede aktivitet, eller fordi den kun har en støttfunktion til det som aktiviteten egentlig handler om.

Det var således slet ikke ualmindeligt at vi på spørgsmål til både lærere og elever om hvad der skrives, fik som svar at der ikke skrives, i hvert fald ikke noget særligt, fordi skrivning blev forbundet med en specifik form for skrivning, som produktion af verbalsproglige, sammenhængende tekster der skal afleveres til læreren, og ikke med alle de andre situationer i skolehverdagen hvor skrivning indgår som en vigtig komponent, eller alle de situationer hvor skrivning optræder i andre former end den traditionelle som bogstaver på papir eller skærm. Skrivning på mange måder er en så selvfølgelig del af kulturen at den næsten ikke bemærkes, med mindre den direkte sættes i fokus i form af *skriftlig fremstilling* eller *skriftligt projekt*. Men der skrives jo også når der skal laves holdlister i idræt, når elever noterer i deres lektiebog hvad de skal lave til næste gang, når der skal udfyldes en blanket i forbindelse med valg af ungdomsuddannelse, når der skal bestilles en bog på biblioteket, når en elev skriver tre stikord eller laver en lille tegning, fx en blomst, på et stykke papir som krølles sammen og smides i nakken på en kammerat efter timen, når der sættes et opslag op på opslagstavlen om hvem der vil med på en biograftur, når en elev med kuglepen skriver *HUSK* i sin håndflade osv. Den form for skrivning kan beskrives som brudte, temporære, helt praktiske eller tilsyneladende formålsløse handlinger som langt hen ad vejen er affødt af den specifikke situation og rumlige organisation eleverne er placeret i.

Undersøgelsen fokuserer på den mere formålsbestemte og formaliserede skrivning i undervisningen, dvs. de opgaver eleverne skulle aflevere, og de skriveopgaver de gennemførte i tilknytning til mundtlige oplæg, notater fra timerne o.l. Men vi havde hele tiden et øje på de andre former for skrivning, for at finde ud af deres funktion, og om skrivningen havde en betydning for vores undersøgelse overhovedet.

Vi har ikke haft adgang til elevernes skrivning i deres privatliv i hjemmet

og i deres samvær med kammeraterne, men vi har spurgt til det i interview med elever og i en spørgeskemaundersøgelse. I tilfælde hvor vi har set hvad vi forstår som spor af denne, har vi selvfølgelig interesseret os for det. Det drejer sig især om deres brug af sms og computerspil som helt åbenlyst spillede en stor rolle for dem i deres privatliv.

Hvorfor undersøge skrivekultur og brug af skrivning i fag?

Når ambitionen fra starten var at undersøge skriftlighed i gymnasiet, havde det sin umiddelbare baggrund i et nyt fokus på skrivning i fagene i de gymnasiale uddannelser. Der er også bredere og mere omfattende begrundelser for at interessere sig for skrivning og skriverudvikling end dem der retter sig mod den danske gymnasiekontekst. Nedenfor skelner vi mellem begrundelser der knytter sig til udviklingen i det danske gymnasium, og begrundelser der har en mere global karakter og international rækkevidde, og som i høj grad har en teoretisk fundering.

Begrundelser knyttet til skrivefokus i det danske gymnasium

Interessen for skriverudvikling og brug af skrivning i fag udspringer altså umiddelbart af den udfordring som gymnasireformen fra 2005 stillede til skriveundervisningen i gymnasiet. Udfordringen fik benævnelsen *ny skriftlighed* i en evaluering af det skriftlige arbejde i gymnasiet efter reformen som to af forskergruppens medlemmer var ansvarlige for (Krogh, Christensen & Hjemsted 2009). I rapporten hedder det at ny skriftlighed indebærer

at to vinkler på det skriftlige arbejde fastholdes i et samlende og overordnet perspektiv, nemlig bekendtgørelsens elevvinkel med fokus på elevens udvikling af skrivekompetence som led i studiekompetencen, og læreplanernes fagvinkel med fokus på anvendelse af skriftlighed som led i tilegnelsen af faglig viden og kompetence. (Krogh et al. 2009: 39).

2005-reformen rummer derfor et krav om at skriverudvikling og brug af skrivning i fag skal spille sammen. Men den byggede på meget begrænset viden om hvordan det skal foregå, og hvad skriverudvikling er. Det har i højere grad været tydeligt hvad fag har brugt skrivning til, men her har problemet været

at brugen har tilgodeset de faglige mål og ikke elevens udvikling som skriver. Det sidste har så at sige været parkeret i danskfaget. Tankegangen har været at danskfaget lærer eleverne at skrive hvorefter de kan skrive i alle fagene. I den forståelse er skrivning en generel kompetence som uden videre kan overføres fra danskundervisningen til andre fag og sammenhænge. Ambitionen i gymnasireformen var at skrivning som en række specifikke faglige kompetencer skulle bringes til at bidrage til elevernes generelle skrivekompetence.

Reformens nye fokus på det skriftlige arbejde blev accentueret af en anden af den samme gymnasireforms udfordringer, nemlig skrivning i “fagligt samspil”, dvs. i flere fag, der blev rammesat under betegnelser som “almen studieforberedelse”, “studieområdet”, “faggrupper” og “studieretningsprojektet”. Lidt forenklet udtrykt stødte fagene her sammen med hver deres krav til skrivning, og det blev således synligt at skrivning ikke kun er en generel kompetence. Flere undersøgelser har belyst netop denne problemstilling (Hobel 2009, Christensen 2009, Krogh 2010).

Helt elementært pegede den herskende praksis og de nye udfordringer i gymnasiet således på at der var et stort behov for forskning i netop skriverudvikling og brug af skrivning i fag, og i hvordan de to kunne spille sammen. Ved dette forskningsprojekts start var der ud over de nævnte undersøgelser allerede sat et forskningsfokus på skriftlighed i det danske gymnasium (se Hedeboe 2002, Krogh 2003, Krogh 2006, Krogh 2010, Wiese 2004, Hansen 2004a og Hansen 2004b, Illum 2004) og på det multimodale perspektiv i skrivning (Elf 2009). I den gymnasiale praksis var der også et stærkt fokus på nye skriftlighedsformer i form af processkrivning (jf. Juul Jensen et al. 1998) og portfoliodidaktik og –evaluering i skriveundervisningen (Krogh 2007, Krogh & Juul Jensen 2003, Krogh & Juul Jensen 2008).

Begrundelser af bredere samfundsmæssig karakter

Men der er som nævnt også andre begrundelser for at forske i skriftlighed end dem der snævert knytter sig til det danske gymnasium. Ret beset er problematikken i gymnasiets skriveundervisning blot et symptom på en bagvedliggende og mere global problematik om den voksende betydning af at kunne beherske skrift i alle dens former og i alle samfundsmæssige sektorer. Der er inden for de seneste årtier sket en eksplosion i brugen af skrift og tekst i privatlivet, i uddannelser, i arbejdslivet og i det civile og offentlige liv (jf. Karlsson 2006). Ét af mange mulige eksempler er at borgere i Danmark

skal kunne kommunikere digitalt med det offentlige, fx om skat og statens uddannelsesstøtte, på særlige digitale platforme og uden en person, men derimod en hjemmeside, i den anden ende af kommunikationen. Skrifteksplosionen stiller store krav både til generel og specifik skrivekompetence hos borgerne, og derfor også til folkeskolens skriveundervisning. Amerikansk forskning der bygger på omfattende studier af skrivning i grundskolens ældre trin og gymnasiet, peger på at der skrives alt for lidt og først og fremmest alt for korte tekster hvor eleverne ikke udfordres til selv at komponere tekst (Applebee & Langer 2011). Uddannelserne har ansvar for ikke bare at lære børn og unge at bruge skrift i mange sammenhænge, men også for at give dem erfaringer med skrivning som en ressource til at udforske verden og til at systematisere og udvikle kundskab.

Vi skal ikke her give en udtømmende gennemgang af den nordiske og internationale forskning som dette projekt bygger på og er inspireret af, men blot nævne nogle vigtige referencer. En helt central inspirationskilde er den norske skriveforskning hvor vi særligt vil fremhæve to forskergrupperinger. Den ene samler forskere fra flere universiteter og har gennem en årrække arbejdet med at udvikle nationale prøver i skrivning. Udgangspunktet for dette arbejde var den store undersøgelse af hvordan unge skriver i norskfaget ved afslutningen af grundskolen, *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig* (Berge et al. 2005). Denne arbejdsgruppe har udviklet en teori om skrivning som grundlæggende færdighed der dels er indlejret i skolereformen *Kunnskapsløftet* fra 2006, og dels er blevet udmøntet i det såkaldte *Skrivehjul* som er et centralt analyseværktøj i denne bog (Berge 2005, Evensen 2010; se også s. 23). Endnu et sæt analysebegreber har vi hentet hos Berge (1988) med teorien om de strategiske, rituelle og kommunikative funktioner af skrivning i norsk (se s. 47f).

Mere grundlæggende inspiration til såvel forskningsinteressen som designet af forskningsprojektet har vi hentet i skriveforskningsmiljøet i Trondheim og særligt i søsterprojektet *SKRIV, Skrivning som grunnleggende ferdighet og utfordring* 2006-2010. Fund og analyser fra projekt *SKRIV* er fremlagt i en række vigtige publikationer (Lorentzen et al. 2008, Smidt 2010b m.fl.). Læser man Jon Smidts helt centrale opsamlende artikel i publikationen fra 2010 (Smidt 2010a), vil man se hvor omfattende et referencefællesskab vi har, og i hvilken grad dette studie er i dialog med *SKRIV*-projektet.

Også svensk skriveforskning har været en inspiration. Vi vil her blot frem-

hæve Mona Blåsjøs studier i skrivning i videregående uddannelser og hendes teoriudvikling omkring skrivning som et medierende redskab (Blåsjö 2004).

I den grundlæggende forståelse af skrivning som en social praksis bygger vi på den engelsk-amerikanske forskertradition *New Literacy Studies* (Barton 1994, Barton et al. 2000, Gee 2012, Kress, 1997, Ivanič 1998). Her ses *literacy* som tekst- og skriftkyndighed der er indlejret i og formes af kulturelle og sociale aktiviteter og kontekster. Begrebet må sættes i flertal, literacies, fordi det er en grundtanke at literacy ikke er en generel, individuel kognitiv færdighed, men en kompetence der udvikles og formes gennem deltagelse i forskellige sociale sammenhænge. Når elever skriver i skolen, trækker de på deres mentale, kulturelle og sociale ressourcer, og samtidig må de skrive på måder der kan anerkendes som legitime i fagene og i skolen. Sagt mere direkte, de medbringer egne skrivekulturer (værdier om og grundforståelser af hvad skrivning er) og skrivepraktikker (fx sms-sprog, nydanskersprog, standarddansk etc.), og de skal appropriere fagenes genrer og diskurser og skolens formelle regler for skrivningen, afleveringsfrister mv. som begrundes i henholdsvis faglige og skoleinstitutionelle skrivekulturer som eleverne ikke umiddelbart har kendskab og ejerskab til. Der knytter sig derfor ofte identitetskonflikter til dette møde mellem forskellige skrivepraktikker og skrivekulturer.

Det er centralt for *New Literacy Studies* at kunne studere skrivning og tekster i deres tilblivelseskontekst. Forskning inden for denne tradition må derfor nødvendigvis gøre brug af etnografiske undersøgelsesmetoder som gør det muligt at studere de faktiske skrifthændelser som de udfolder sig i det felt man undersøger, og kan ikke nøjes med isolerede tekststudier.

Nyere svensk og finsk etnografisk literacyforskning har dokumenteret 'det nye tekstsamfunds' skriftliggørelse af arbejdskulturer (Karlsson 2006), og også at denne indsigt kun i beskedent omfang ser ud til at være trængt ind i skolernes skriftpraksis (Westman 2009, Kronholm-Cederberg 2005 og 2009). Den udfordring som skal løftes af skolen på alle niveauer, formuleres i følgende citat af Kjell Lars Berge:

På skolen lærer man seg å ta i bruk fagenes tekstnormer. Ved å tre inn i skolen blir man deltaker i en tekstkulturell dannelsesreise fra det hjemlige, naive og naturlige til det fremmede, komplekse og kulturelle. Skolen er fra begynnelsen av først og fremst et skrivekulturelt basert moderniseringsprosjekt. (Berge 2005: 4).

Begrebsudvikling og analysemodel

Som en del af undersøgelsen har vi sideløbende med de etnografiske studier arbejdet med begrebsudvikling og udvikling af en analysemodel. Det har været helt centralt for arbejdet med at afgrænse hvad vi skulle observere, og som forudsætning herfor hvilken analyseenhed vi skulle arbejde med. Denne mere teoretiske del af undersøgelsen og de centrale begreber heri vil vi redegøre for i det følgende.

Skrivehændelse

Fra *New Literacy Studies* har vi analyseenheden skrifthændelse (literacy event) som er en social hændelse hvor der interageres med tekst. Det er et nøglebegreb for det etnografiske feltarbejde eftersom det er skrifthændelser vi har mulighed for at observere i klasserummene.

Der er mange *skrifthændelser* i skolen, forstået som observerbare situationer hvor brug af skrift gennem læsning og skrivning indgår, men vi er primært interesseret i de hændelser hvori elevbrug af skrift indgår, og hvor eleven selv skriver (producerer tekst). Det snævrere fænomen *skrivehændelser* henviser altså til situationer hvori elev*skrivning* indgår. *Skrivehændelse* udgør det centrale analytiske redskab til fokusering af klasserumsobservationer og interview med lærere og elever. Vi har imidlertid også interesseret os for skrifthændelser hvori andre end elever skriver, fx de hændelser hvor det er lærerne der skriver til elever, måske på tavlen eller i form af kommentarer på elevopgaver.

Det skal bemærkes at vi benytter en *udvidet* forståelse af skrift og skrivning. I denne bog definerer vi 'skrivning' som alle de skriftligt medierede kommunikationsformer hvori verbaltekst indgår i et multimodalt samspil med andre modaliteter eller repræsentationsformer, fx billeder, tal og figurer.

Skrivepraktik

Skrivepraktikker er de generelle kulturelle måder at bruge skrift på som folk benytter i deres liv (Barton & Hamilton 2000). Det er genkommende måder, teknikker og mønstre som skrivehændelsen får mening igennem, og som også sætter grænser for hvad der er legitimt og anerkendelsesværdigt. Eleverne kan fx sigte på at vise læreren hvad de kan, samtidig med at de faktisk benytter nogle praktikker der ikke nødvendigvis accepteres af læreren, men som er

udbredte og accepterede i de unge menneskers fritidsskrivning, fx copy-paste, særlige forkortelser mv. I et analytisk perspektiv vil det kunne opfattes som brug af en skrivepraktik som ikke hører hjemme i skolens domæne, men i ungdomslivet. Skrivepraktikker kan ikke direkte observeres eftersom de også involverer normer, værdier, holdninger og sociale relationer, men de kan beskrives analytisk ved at finde genkommende mønstre i skrive- og skrifthændelser.

Skrivekultur

Vi har ovenfor kort defineret skrivekultur som værdier, holdninger og grundforståelser knyttet til skrivning. Skrivekultur forstår vi som etablerede mønstre af skrivepraktikker som vi fx kan finde dem i et givet skolefag. Denne måde at bruge begrebet på anvendes også i studier inden for rammen af det norske projekt *SKRIV* (Smidt 2010a, Solheim et al. 2010). Skrivekultur er altså et mere overordnet analytisk begreb som vi har fundet nyttigt til at indkredse de overordnede forventninger og antagelser eleverne søger at afbalancere i deres skrivning. Skrivekultur kan, ligesom skrivepraktikker, ikke direkte observeres, men via et fokus på skrivepraktikker kan vi fremanalysere *grundlæggende antagelser* om skrivning. Disse grundlæggende antagelser former de handlinger der kan observeres i skrifthændelser og mere specifikt i elevernes skrivehændelser.

Når vi analyserer skrivekultur i de tre skolecases, spørger vi grundlæggende: *Hvem og hvad skaber, vedligeholder og udvikler skrivekultur?* På denne måde lægges der op til at forstå skrivekultur som en aktiv social proces, dvs. som noget der i sidste ende *gøres* af nogen. Det er oplagt at det først og fremmest er mennesker der aktivt og handlende skaber, vedligeholder og udvikler skrivekultur. I skolesammenhæng vil det primært sige elever, lærere og diverse ledere der repræsenterer skolen som institution. Men det er også nødvendigt at have blik for *hvad* der skaber, vedligeholder og udvikler skrivekultur. Pointen er at ikke kun mennesker, men også *teknologier, materialer og fysiske rammer* er medskabere af skrivekultur. Enhver lærer der har forsøgt at få en projektor til at blæse sit billede op på en væg, ved at teknologier også har en form for 'vilje', og at de fysiske rammer spiller ind. Teknologier, materialer og fysiske rammer i bred forstand må opfattes som en medaktør når det gælder skrivekultur. Det er ikke mindst blevet vigtigt at understrege efter de seneste årtiers eksplosion af digitale kommunikationsteknologier som i større

eller mindre grad er kommet ind i skolen og har skabt nye betingelser for ungdomskultur, skolekultur og fagkultur – og dermed for skrivning i skolen.

En antagelse i feltarbejdet har været at vi ville finde *flere* sammensatte skrivekulturer og også flere sammensatte skrivepraktikker i skrivehændelserne i skolen. En anden antagelse har været at lærere og elever ikke altid er bevidste om deres brug af forskellige skrivepraktikker. Hvis en elev fx skriver blandet hverdagssprogligt og fagsprogligt i en tekst der stiller strenge krav til fagsprog, tyder det på at eleven trækker på en ikke-skoleagtig og en ikke-faglig skrivekultur i sin skrivning, men dog anvender elementer af disse. Vi kan tolke teksten som et udtryk for at eleven trækker på forskellige skrivekulturer der relaterer sig til kontekster uden for skolen, og forstår skriveopgaven ud fra disse. Det er vigtigt at fremhæve at det ikke kun er eleven der trækker på forskellige skrivekulturer i en skrifthændelse. Fx kan læreren bruge en konkret skrifthændelse både som en indføring af elever i en faglig tradition og som en træning af dem til en bestemt prøve og hermed trække på både en fagskrivekultur og en skoleskrivekultur. Og læreren kan være mere eller mindre bevidst om denne dobbelthed.

Eksemplerne viser at lærere og elever ikke nødvendigvis forstår opgaver ens selv om de finder sted inden for en fælles skrivehændelse. De viser også at en skoles skrivekulturer *former* skrivepraktikker og skrivehændelser, men omvendt *formes* skrivekulturer også af skrivehændelser og nye skrivepraktikker der opstår i situationen. I den forstand foregår der et dynamisk samspil mellem skrivehændelser, skrivepraktikker og skrivekultur som det er vigtigt at holde sig for øje i analysen af skrivekultur.

Aktører og processer på flere niveauer

Dynamikken i skrivekultur kan begribes ved at skelne mellem aktører og processer på flere niveauer, altså differentiere mellem hvem og hvad der skaber, vedligeholder og udvikler kultur, og hvilke processer der kan bidrage hertil.

Når det gælder 'hvad', handler det bl.a. om at differentiere mellem forskellige teknologier og de muligheder de giver – og ikke giver – for at udtrykke sig skriftligt. Fx er der ret stor forskel på hvilke muligheder en computer og et noteshæfte giver for at skrive og kommunikere.

Når det gælder 'hvem', differentierer vi mellem grupper, roller, positioneringer, stemme og identitet.

I nogle sammenhænge giver det således rigtig god mening at tale om

grupper af personer der sammen skaber og opretholder en skrivekultur og skrivepraktikker. Helt overordnet skelner vi, som det er fremgået, mellem tre grupper på skoleplan, nemlig lærere, elever og skolerepræsentanter med en eller anden form for ledelsesansvar. Inden for disse grupper kan og må der ofte differentieres. Fx kan det være relevant at tale om yngre og ældre lærergrupper eller en bestemt lærergruppe i et klasseteam der fx planlægger projektarbejdets skrivepraktikker for en klasse; man kan tænke sig grupper af elever i klassen, fx de der er gode og mindre gode til at skrive i et bestemt fag, eller piger over for drenge; og man kan skelne mellem skoleledere med et overordnet ansvar for det skriftlige arbejde og særligt udpegede ledere af skriveværksteder. Gruppe er én, grovmasket, sociologisk kategori for en aktør.

Men det kan også være nødvendigt at tænke aktører mere finmasket. Det kan således være relevant at benytte sig af begrebet *rolle*, et begreb som bl.a. sociologen Erving Goffman (1959) har udviklet, og som skriveforskere har taget til sig (fx Ivanič 1998; Prior 2004; Smidt 2004). Vi kan således tale om at børn og unge mennesker, når de træder ind i skolen, samtidig træder ind i rollen som elever, ligesom de kan påtage sig rollen som en slags medlærer som vi har set elever gøre i matematiktimer.

Når det gælder analyser af elevtekster, kan det være nødvendigt med differentieringer på endnu mere finmaskede niveauer hvor man gør brug af lingvistisk orienterede begreber. Hertil hører begreber som *positionering* og *skriveridentitet*. Vi anvender i analyserne disse begreber med inspiration fra den engelske skriveforsker Roz Ivanič (1998), men vores brug af begrebet kvalificeres også af norske forskere som Sigmund Ongstad (Ongstad 1997, Ongstad 2004) og Jon Smidt (Smidt 2008, Smidt 2010). Ivanič taler om at en given social kontekst som fx en faglig skrivekultur stiller bestemte *muligheder for selvhed* til rådighed som den skrivende elev kan affiliere sig med eller måske netop ikke kan affiliere sig med. En opgave kan *positionere* elever som skrivere der primært skal dokumentere at de har lært noget, eller som skrivere der skal undersøge noget igennem deres arbejde. Elever kan *identificere* sig med den måde de positioneres på, eller de kan måske positionere sig lidt på tværs og markere manglende identifikation med den skriveridentitet der tilbydes i opgaven. Det kan også tænkes – og ses faktisk som et mønster på én af skolerne – at eleverne i en klasse generelt ikke helt identificerer sig med den måde hvorpå de positioneres i skolens skrivekultur. Mere systematisk skelner Ivanič mellem akkomoderings-, modstands- og oppositionsskriverstrategier

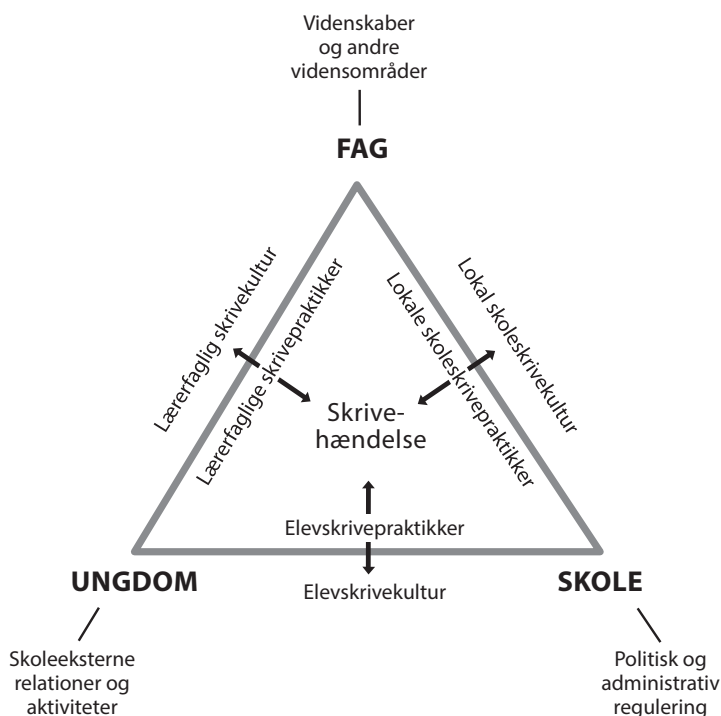
der indikerer henholdsvis en accepterende, en bevidst ikke-accepterende og en 'fejldende' skrivestrategi i forhold til de skrivepraktikker, herunder konventioner, der gælder i fag og i skolen mere generelt (se Ivanic 1998, s. 92f). I case-analyserne bruges disse begreber som værktøjer til at nuancere og differentiere kulturanalyserne.

Triaden – en modellering

Skrivehændelse, skrivepraktik og skrivekultur forekom i vores feltarbejde at være uomgængelige analyseenheder i den praksis vi observerede. Men hvad var sammenhængen mellem begreberne? Kunne de gribes i en sammenhængende model der viste relationerne og dynamikken mellem analyseenhederne? De spørgsmål blev afsættet for et forsøg på at modellere genstandsfeltet.

Nedenfor er opstillet en model, som blev udviklet af forskergruppen parallelt med det etnografiske feltarbejde. Modellen har et kommunikationsteoretisk udgangspunkt, men fungerer også som en sociologisk model med fokus på aktører og deres positioner i skrivehændelserne. Selv om den således kan anvendes på flere måder, er den i udgangspunktet inspireret af Bakhtin (1986) der ser ytringen som den grundlæggende enhed i sproglig kommunikation. Hos Bakhtin konstitueres ytringen af tre aspekter der forbinder sig med hinanden indbyrdes: det første aspekt er det *referentielle indhold*, det der tales om. Det andet aspekt er *ekspressiviteten*, dvs. den talendes eller skrivendes attitude i forhold til indholdet. Og endelig er det tredje aspekt *adressiviteten*, at ytringen formes af hvem den henvender sig til. De tre aspekter udgør ytringens triadiske grundmønster. Imidlertid formes kommunikationen også af den sociale kontekst den indgår i. Bakhtin viser at ytringer altid er unikke og altid siger noget nyt eftersom den talende aldrig har ytret netop dette i netop den foreliggende situation. Men ytringer får på den anden side først mening gennem de situationsbestemte genrer der tales og skrives ind i, og som ytringen forstås igennem. Forskellige sociale domæner udvikler således relativt stabile genrer eller teksttyper som skaber forventningsrammerne for kommunikationen.

Bakhtins teori om ytringstriaden og om forholdet mellem ytringer og genrer har inspireret senere sprog- og kommunikationsforskning. Af særlig interesse for os er to retninger. Den ene er den socialesemiotiske tilgang som udspringer af Michael Hallidays omfattende systemisk funktionelle teori om forholdet mellem sprog og kontekst (Halliday & Hasan 1985, Berge et al.



Figur 1.1. Model til analyse af skrivehændelser i skolen

1998). Socialsemiotikken er læren om tegn og betydningsdannelse set som sociale fænomener. En helt central teoretiker inden for denne retning er Gunther Kress (1997, 2003, 2010). Semiotikken flytter fokus fra lingvistikens verbalsprog til tegnet som enhed for betydningsdannelse, og det betyder at den beskæftiger sig med hvordan betydning skabes gennem allehånde semiotiske ressourcer såsom tale, skrift, billeder, lyd, diagrammer mv. og kombinationer af disse.

Den anden Bakhtin-inspirerede retning som har særlig interesse for os, er nyere teori om fagdidaktik som forstår kommunikation som fagdidaktikkens medium (Ongstad 2006). Fagdidaktik ses hos Sigmund Ongstad som refleksion og kommunikation om fag, som *didaktisering*. Med denne forståelse af skolefag bliver det synligt at fagene altid må ses som dynamiske konstruktioner der løbende fortolkes og forandres af konkrete lærere og elever, men

også af andre aktører. Fagdidaktisering finder sted hele tiden. Det sker når lærerne overvejer og måske formulerer eksplicit over for elever eller forældre hvad eleverne skal lære i faget og hvorfor, og også når eleverne diskuterer hvordan det er meningen at de skal løse en opgave, og hvorfor.

Den triadiske model som vi har udviklet i forskningsprojektet, bygger på teoretisk inspiration fra såvel Bakhtins kommunikationsteori som Kress' socialesemiotik og Ongstads didaktiseringsteori. Også den model som er udviklet i *SKRIV*-projektet, har været en inspiration.

I modellen søger vi at indfange det komplekse genstandsfelt som vi befandt os i under feltobservationerne. Vi modellerer skrivning i folkeskolens ældste klasser, men vi mener at modellen har bredere rækkevidde, og at den under alle omstændigheder har analysekraft for de gymnasiale uddannelser. Vi har i modellen "oversat" Bakhtins generelle kommunikationsmodel og lokaliseret den til skolens domæne. Her vil det referentielle indhold bære præg af at være af faglig karakter, formen eller ekspressiviteten vil bære præg af at det er en ung der skriver, og funktionen eller adressiviteten vil være præget af skolens formål med skrivningen. Oversættelsen til skolens domæne ses også i at der i stedet for den Bakhtinske ytring her står skrivehændelse som det samlende begreb.

Denne oversættelse er mulig fordi Bakhtins begreber og begreberne fra *New Literacy Studies* trækker på den samme grundtanke. En skrivehændelse er som nævnt en social praksis der får sin mening gennem bestemte skrivepraktikker og skrivekulturer. Hos Bakhtin lærer vi tilsvarende at ytringer og tekster får deres mening igennem genrer. Baktin beskriver en generel teori om kommunikation. Når vi, inspireret af *New Literacy Studies*, oversætter til skrivehændelser, fokuserer vi på den bestemte form for ytringer der medieres i skrift, og vi interesserer os for dem som konkrete hændelser der kan observeres. Vi indsnævrer ydermere interessen til skrivehændelser inden for skolens domæne. I skolen privilegeres bestemte måder at skrive på, bestemte praktikker:

(...) literacies are coherent configurations of literacy practices; often these sets of practices are identifiable and named, as in *academic literacy* or *workplace literacy* and they are associated with particular aspects of cultural life. This means that, within a given culture, *there are different literacies associated with different domains of life*. Contemporary literacy can be analysed

in a simple way into domains of activity, such as home, school, work-place.
(Barton & Hamilton 2000: 10f.).

Modellen (fig. 1.1) er en triade hvor hjørnerne repræsenterer tre definitivske dimensioner af skrivning i skolen, nemlig ungdom, fag og skole. Fag er indholdsdimensionen, skolefaget som refererer til videnskabsdomæner og andre bagvedliggende fagligheder, ungdom er den formgivende dimension der refererer til elevernes liv uden for skolen, dvs. til familie, kammerater, fritidsinteresser osv., og skole er funktionsdimensionen der refererer til ministerium, kommunale skolemyndigheder, skolebestyrelse, lovgivning, styredokumenter o.lign. De tre dimensioner modereres af hinanden på to forbundne måder. For det første udvikler der sig nogle særlige (modererede) typer af skrivekulturer i skolen som resultat af de tre dimensioners påvirkning af og tilpasning til hinanden – vi kalder disse *lærerfaglig skrivekultur*, *elevskrivekultur* og *lokal skoleskrivekultur* – og for det andet sker der en afbalancering af disse modererede skrivekulturer i forhold til hinanden i selve skrivehændelserne.

Første led er udviklingen af de modererede skrivekulturer i skolen. *Den lærerfaglige skrivekultur* skabes i processer hvor læreren udvikler en undervisning som på den ene side tager hensyn til de faglige mål for undervisningen, og på den anden side tager hensyn til hvad det er for børn og unge der skal undervises i fagene. Som et udtryk for lærerens afbalancering af disse to hensyn udvikles en specifik lærerfaglig skrivekultur som vil være præget af den pågældende lærers fagsyn og professionelle erfaring.

Den lokale skoleskrivekultur udvikler sig som en afbalancering af hensynet til de regler der gælder for afholdelse af skole, dvs. fx eksamen, skole-hjem-samarbejde og skolepolitik, og hensynet til de fag der skal undervises i.

Elevskrivekulturen udvikler sig når eleverne søger at finde en balance mellem det at være barn eller et ungt menneske og det at gå i skole. Når unge mennesker optræder i skolesammenhæng, ved de godt at der gælder regler og normer som er anderledes end dem der gælder i deres familie, i deres kammeratskreds og i deres fritidsliv i øvrigt. Elevskrivekulturen er et udtryk for de normer og den adfærd der udvikler sig som udtryk for elevernes fortolkning af hvad det er der gælder i skolen, og hvad der er plads til af det de tager med sig fra deres liv uden for skolen. Vi antager at elevskrivekulturen er mindre institutionaliseret og dermed mere labil end de to andre skrivekulturer. Det er den dels fordi den ikke er bundet så stramt til faste eksterne strukturer,

men til ungdomslivet som er meget dynamisk og foranderligt, og dels fordi en konkret elevgruppe, selv om de er ind-kulturerede i skolen gennem mange år, også repræsenterer en stor varietet i forudsætninger, erfaringer, kompetencer og identiteter.

Det andet modererende led er den påvirkning som de tre kulturer øver på den enkelte skrivehændelse via skrivepraktikker, illustreret i modellen ved dobbeltpilene mellem skrivekulturerne og skrivehændelsen.

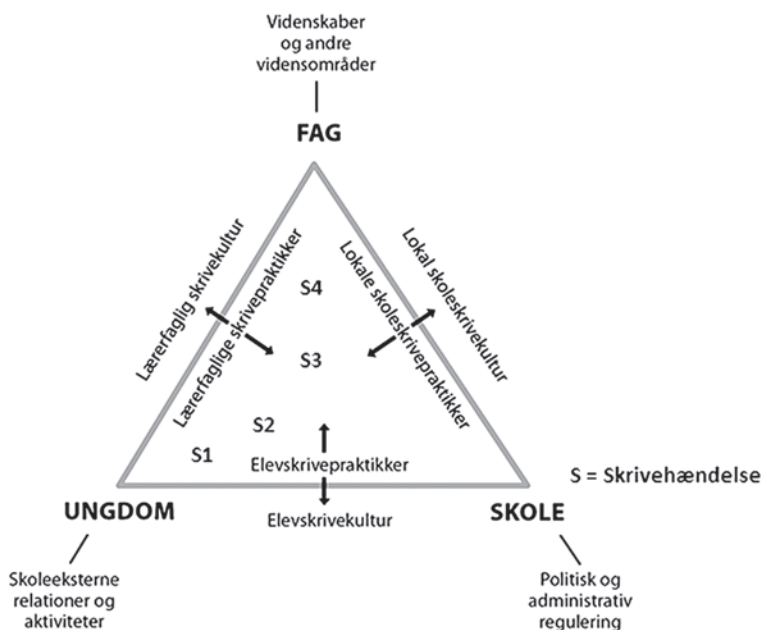
Skrivepraktikkerne er de genkommende mønstre for brugen af skrivning, jf. ovenfor. En skrivehændelse der ikke rækker ind i en kendt og anerkendt skrivepraktik i skrivekulturen, får ikke status af relevant ytring i denne. Der kan være tale om praktikker der dømmes ude i skolens skrivekultur, som fx sms'er ("Læg mobiltelefonen i tasken"), men også om mislykkede forsøg på at løse en opgave. En vigtig pointe er at der går pile begge veje mellem skrivehændelserne og kulturformerne. Skrivehændelser udmøntes som nævnt i unikke betydningsskabende ytringer der på den ene side først får mening gennem skrivepraktikken, men som på den anden side også altid har potentielt forandrende kraft i forhold til skrivepraktikker og skrivekulturer.

Kommunikationsteoretisk eller sociologisk model?

En tilbagevendende diskussion i forskergruppen har været om modellen skal opfattes som en *generisk kommunikationsteoretisk* model der udpeger det felt som enhver skrivehændelse i skolen er indlejret i, eller om den skal opfattes som en *sociologisk* model der udpeger det felt som aktørerne kan bevæge sig rundt i – eller om begge måder at bruge modellen på giver mening. Konklusionen er at modellen kan bruges på begge måder afhængig af genstanden for analysen. Hvis analysegenstanden er skrivehændelsen som *situation i skolen hvori elevskrivning indgår*, vil det relevante perspektiv være det kommunikationsteoretiske idet al skoleskrivning til enhver tid er indlejret i de tre skrivekulturer. Hvis analysegenstanden er *eleven som aktør i skrivehændelsen*, vil det være relevant at fokusere på hvilken skrivekultur eleven primært skriver sig ind i, eller hvordan eleven balancerer de tre skrivekulturer i forhold til hinanden.

I en kommunikationsteoretisk brug af modellen vil skrivehændelsen altid være placeret i midten af trekanten, svarende til figur 1 ovenfor, og altid være under indflydelse af og influere på de bagvedliggende skrivekulturer.

I en sociologisk brug af modellen vil en skrivehændelse så at sige kunne placeres forskellige steder i trekanten, fx som skrivning domineret af ungdom,



Figur 1.2. Sociologisk brug af model til analyse af skrivehændelser

skrivning domineret af fag eller skrivning domineret af skole. Det vil være muligt at følge aktørernes bevægelser over tid, her forventeligt elevers bevægelse fra skrivning med dominans af træk fra ungdomslivet til et balanceret forhold mellem de forskellige skrivekulturer eller bevægelser hen imod en skrivning domineret af fag. I figur 1.2 illustrerer rækken af skrivehændelser fra S1 til S4 bevægelsen i en elefs skrivepraktikker fra dominans af sprogbrug og skrivepraktikker som stammer fra ungdomsskriftlivet, mod større inddragelse af sprog og praktikker der er accepterede i skolen og i fagene.

Den begrebsklarhed modellen er udtryk for, var ikke til stede før ved afslutningen af feltarbejdet. Ikke desto mindre vil vi hævde at det netop er denne begrebsklarhed der giver mening til observationerne, og det er derfor også den der styrer analysen af feltobservationerne.

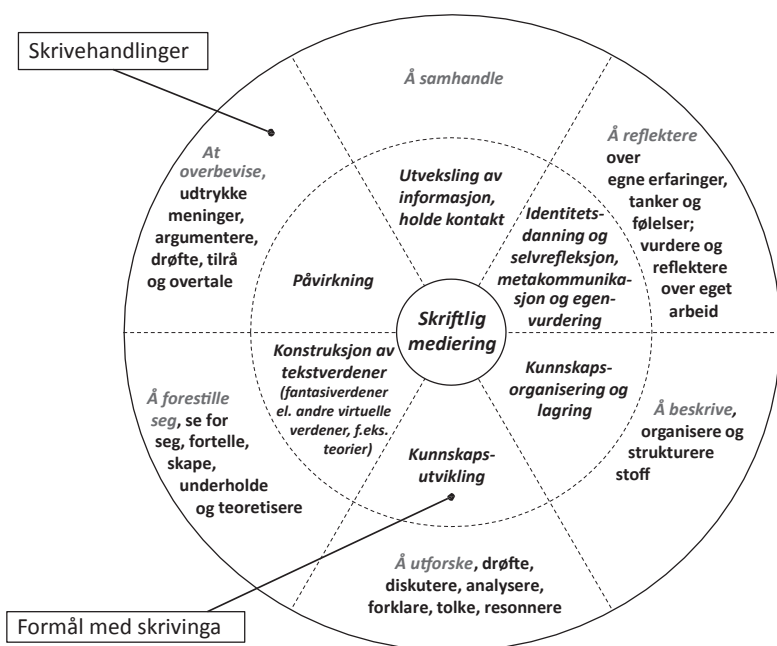
Under observationerne har vi således systematisk registreret skrivehændelser, og i caseanalyserne har vi indkredset skrivepraktikker og karakteriseret skrivekulturer på basis af disse observationer. Eftersom vi som nævnt i vores feltstudier først langt henne i skoleåret indgik kontrakt med de elever der blev

elevdeltagere i forskningsprojektet, har vi i dette studie ikke kunnet forfølge skrivehændelser i dybden, fra observeret skrivehændelse til tekst og til efterfølgende samtale med eleven om teksten. Vægten er på skrivekulturer og på samspillet mellem dem snarere end på skriveren og teksten. Den sociologiske brug af triademodellen står derfor heller ikke centralt.

Skrivehjulet og andre analyseoptikker

En vigtig inspirationskilde for udviklingen af triaden er det såkaldte Skrivehjul.

Baggrunden for Skrivehjulet var som nævnt ovenfor at en ekspertgruppe af norske skriveforskere i 2005 skulle udvikle nationale prøver i skrivning som en grundlæggende færdighed. De konstruerede en model over de grundfunktioner som skrivekulturen opretholder, og som skolen skal sikre at elever



RF, et al., 2013

Figur 1.3. Skrivehjulet

indføres i. Modellen har været under løbende udvikling, og det er den nyeste version vi har fået lov at bruge her (fig. 1.3). Skrivehjulet og tankerne bag det udfoldes i en vigtig artikel af Lars Sigfred Evensen (2010) og er grundigere introduceret på <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>. Vi finder Skrivehjulet og de begreber som introduceres heri, brugbare og retvisende, og vi anvender dem når vi analyserer lærerfaglige skrivekulturer og elevskrivekulturer i denne bog.

Skrivehjulets nav er *den skriftlige mediering* – selve dette at udtrykke sig med skrift som medierende værktøj mellem det mentale og det sociale. I den mellemste cirkel finder vi de seks *kulturelt definerede* skrivefunktioner eller *skriveformål* som tilsammen angiver det ressourcerum som skrivekulturen stiller til rådighed. I den yderste cirkel nærmer vi os de konkrete situationer hvor der skrives, og altså også undervisningen. Her benævnes de *situationsbestemte skrivehandlinger* som umiddelbart peger mod de seks skriveformål. Den der forestiller sig noget som kunne være eller kunne have været, er i færd med at konstruere nye tekstverdener. Den der søger at overbevise nogen om noget, sigter på at påvirke. Den der reflekterer over skriveerfaringer, er i en identitetsdannelsesproces, osv. Den yderste cirkel viser samtidig at de seks grundtyper af skrivehandlinger kan finde mange forskellige udtryk. I skolens fagundervisning kan de samme skriveformål realiseres på forskellige måder, og i fagenes opgavegenrer findes i mange tilfælde mere eller mindre faste kombinationer af skrivehandlinger. Oven i købet bruges de *samme* betegnelser i forskellige fag med forskelligt indhold (jf. Krogh 2010).

Med *skrivehandling* og *skriveformål* har vi analyseværktøjer der kan vise hvilke dele af skrivekulturens ressourcer der aktiveres i skolernes skriveundervisning, og hvilke ressourcer der aktiveres i den fagundervisning som vi har observeret.

Skrivehjulet og den triadiske model – tekstproduktion og social praksis
Som vi bemærkede indledningsvis, reguleres skoleskrivning af normer for *hvad* man skal skrive, *hvorfor* man skal skrive, og *hvordan* man skal skrive. Med Skrivehjulets perspektiv får vi svar der sætter fokus på skrivning som *produktion af tekst*.

Hvad-spørgsmålet besvares med skrivehandlingerne: at interagere, at reflektere, at beskrive, at udforske, at forestille sig og at overbevise. De udfoldes i tekster, og de kan have forskellige parallelle udtryk som det ses i de andre

betegnelser der anføres. Skrivehandlinger er båret af en intention. Man skriver ikke bare for at skrive, men for at opnå noget, forstå noget, gøre noget der griber ind i verden eller i én selv.

Hvorfor-spørgsmålet besvares i modellen med skriveformålene: udveksling af information/holde kontakt, identitetsdannelse og selvrefleksion, kundskabsorganisering og -lagring, kundskabsudvikling, konstruktion af tekstverdener, påvirkning. Men det er en vigtig pointe at den der skriver, måske har andre intentioner med skrivehandlingen end den der kan forventes ud fra Skrivehjulets umiddelbare typologi. Det kan være at den der skriver en fiktiv fortælling, ikke bare har til hensigt at konstruere en tekstverden for at give sin læser en oplevelse, men også ønsker at påvirke læseren i en bestemt retning, sådan at fortællingen kan ses som et argument. Der er altså ikke nødvendigvis et én til én-forhold mellem skrivehandling og skriveformål i modellen. Denne viden har Skrivehjulets ophavsmænd taget højde for ved at gøre modellen dynamisk. På hjemmesiden (jf. adresse ovenfor) demonstreres det at det yderste hjul kan drejes sådan at det bliver synligt at de seks grundfunktioner kan understøttes og udvikles på andre måder end de umiddelbart oplagte. Denne kompleksitet i forholdet mellem hvad skriverens intentioner er, og hvilke forventelige formål der knytter sig til en bestemt skrivehandling, er afgørende at have sig for øje når man læser og analyserer (elev)tekster.

Hvordan-spørgsmålet inddrages eksplicit i en anden version af Skrivehjul-et hvor vi finder en cirkel der kaldes "skriftens værktøj". Her nævnes fire kategorier af værktøj: skriftens modaliteter, grammatik og ordforråd, manuel skrivning samt tekststruktur. De to kategorier der fokuseres på i dette studie, er skriftens modaliteter og manuel skrivning. Manuel skrivning henviser til det man kunne kalde *skrifteknologier*, altså fx skrivning i hånden og skrivning med computer. *Skriftens modaliteter* eller repræsentationsformer henviser til de forskellige semiotiske ressourcer som indgår i skrivning. Tekster udgøres af mange mulige semiotiske ressourcer der alle med-betyder når vi producerer og læser tekster: verbalsprog, grafiske ressourcer, andre visuelle ressourcer, måske billeder, grafer, diagrammer og symboler.

I *triademodellen* har vi ikke fokus på tekst, men på skrivning som en *social praksis* der finder sted i en bestemt situation. Når vi aktualiserer de didaktiske hvad-hvorfor-hvordan-spørgsmål i forhold til den sociale brug af skrift og skrivning, fokuserer vi på hvilke skrivepraktikker der konstituerer

fagkulturer, skoleskrivekulturer og elevskrivekulturer, hvordan de anvendes, og med hvilke begrundelser.

Når vi spørger til *hvad*, altså hvilke skrivepraktikker der konstituerer skolens tre kulturformer, studerer vi skrivehændelser og ser hvilke mønstre der træder frem. Mest enkelt er det at undersøge hvilke skrivepraktikker der ser ud til at samle sig i og konstituere de lærerfaglige skrivekulturer. Her har vi at gøre med relativt afgrænsede og veldefinerede praktikker som fx hjemmeopgaver, svare-på-arbejdsspørgsmål mv. Skoleskrivekulturens praktikker må vi undersøge på tværs af fagene, i gennemgående mønstre som fx vægtningen af prøvetræning eller et overgribende fokus på skrivning af notater i et lærerteam eller i udskolingen som helhed. Elevskrivekulturens praktikker må også afsøges på tværs af fag, i de måder at gribe skrivning og skriveopgaver an på som ser ud til at være elevinitierede og som danner gennemgående mønstre.

Spørgsmålet om *hvordan* skrivepraktikkerne aktualiseres, besvares for fagkulturens vedkommende ved at studere hvordan skrivepraktikker som kan være relativt "generiske" som fx hjemmeopgaver, forvaltes i lærernes didaktiske praksis. For skoleskrivekulturens vedkommende undersøger vi om vi finder gennemgående måder at aktualisere bestemte skrivepraktikker på, som når vi på en skole så at det i flere fag ikke blev værdsat at støtte sig for meget på nedskrevne stikord ved mundtlige fremlæggelser. Med hensyn til elevskrivekulturen kunne observationer af elevskrivepraktikker frembringe observationer af kønsbetingede praktikker hvor drenge gerne eksperimenterede med digitale medier og piger med verbalsproglige repræsentationsformer.

Til besvarelser af *hvorfor*-spørgsmålet når det drejer sig om skrivning som social praksis, har vi hentet analysebegreber hos Kjell Lars Berge i hans analyse af den traditionelle skolestil i norsk (Berge 1988). Berge ser stilen som en handlingstype der har en grundlæggende *strategisk* begrundelse, at opnå en god karakter og bestå afgangsprøver. Det er et dominerende overordnet formål med skrivning i skolen at den skal give et grundlag for bedømmelse og selektion, og i afgangsklassen i folkeskolen er det efter alt at dømme væsentligt mere fremtrædende end i de forudgående skoleår.

Men skolestilen har også et *rituelt* formål som overordnet set drejer sig om at træne skrivning, dvs. afprøve, få en rutine i, nogle gange lege med skriftens former, og dermed øve sig i at skrive som en voksen eller en ung skriver uden for skolen. Det rituelle formål viser sig i skolens helt gennemgående fokus

på aktivitet og deltagelse med henblik på at træne bestemte opgavegenrer og skrivepraktikker.

Endelig mimer skolestilen skrivning uden for skolen der altid har en *kommunikativ* begrundelse og derfor er umiddelbart meningsfuld for aktørerne. Dette træk i skoleskrivningen er især synligt når eleverne arbejder med stof og opgaver som optager dem, og når der er nogen der skal læse og modtage det som de skriver. Her får skrivningen en personlig og kommunikativ meningsfuldhed. Berge forbinder denne dimension af skoleskrivningen med dens dannelsespotentiale. Den der skriver om noget som er personligt eller samfundsmæssigt vigtigt, for at meddele sig til andre om det, vil også være optaget af at præsentere stoffet inden for de relevante genrekonventioner sådan at meddelelsen bliver opfattet af adressaterne efter hensigten med den.

Berges pointe er at skoleskrivning altid vil aktualisere de tre aspekter, men ikke nødvendigvis i en ligelig balance. I bogen fra 1988 er han stærkt kritisk over for den herskende norske stil som efter hans vurdering har alt for lille vægt på kommunikative formål. Når vi stiller hvorfor-spørgsmål, kigger vi efter begrundelser for skriveaktiviteter. De kan være eksplicitte som når mange lærere begrundet skriftligt arbejde med at det er træning til folkeskolens afgangsprøve, altså med en strategisk begrundelse. Men begrundelser formuleres langt fra altid eksplicit, og ofte må vi lede efter tegn på formål i situationer hvor der ikke siges noget om det. Når elever i matematiktimer uden særlig instruktion går i gang med at regne opgaver, og læreren går rundt og vejleder enkeltelever, ser vi en rituelt begrundet praksis hvis primære formål er at træne og rutinisere kognitive operationer og matematisering af hverdagen. Denne sociale praksis er ydermere ritualiseret så stærkt at hverken begrundelser eller instruktion gøres nødvendig. Når der blev givet eksplicitte begrundelser for skriftligt arbejde i matematik, hørte vi oftest strategiske formål med henvisning til afgangsprøven. Her så vi altså eksempel på en stærkt rituelt domineret praktik der i 9. klasse yderligere blev kombineret med strategiske begrundelser.

Når det drejer sig om begrundelser på skoleskrivekulturens niveau, har vi igen undersøgt om der træder gennemgående begrundelser frem på tværs af fag som viser dominansforhold mellem de tre typer af formål med skoleskrivningen. På elevskrivekulturens niveau har vi dels undersøgt hvad elever siger i interview, dels søgt efter tegn på formål i de måder som klasserne forholdt sig til skriveopgaver på.

Det etnografiske feltarbejde

Dette forskningsprojekt er baseret på etnografisk feltarbejde. Etnografi kan forstås som metodik, dvs. som en række enkeltstående metoder som fx observation eller interview, men etnografi kan også forstås som en metodologi, dvs. som en overordnet tilgang til den forskende praksis hvor forskeren søger at forstå et fænomen ved at forbinde forskellige data. Den amerikanske etnograf Harry Wolcott skelner mellem “borrowing ethnographic techniques” og “doing ethnography” (Wolcott 2008: 44).

Etnografisk metodologi eller “gøren” indebærer at forskeren bevæger sig et sted hen og gennemfører sin undersøgelse dér gennem et substantielt tidsrum. Forskerens formål er at finde mening i begivenheder og fænomener set *fra deltagernes perspektiv*, og det kan kun ske ved at anvende forskellige metoder hvor data kan bringes til at belyse og støtte hinanden. Nøglemetoder er dog observation og interview. Det betyder at etnografi kun kan udføres i forholdsvis lille skala, ofte som casestudier. Etnografiske dataanalyser er *fortolkende* eller hermeneutiske. Etnografen søger at tolke betydninger og funktioner af menneskelige handlinger og udsagn, og det format som resultaterne præsenteres i, er som regel verbale beskrivelser og forklaringer selv om kvantificeringer og statistiske analyser også kan inddrages (Hammersley 1994, 2006, jf. Lillis 2008).

Etnografi er således en velegnet forskningstilgang for en undersøgelse som denne hvor vi er optaget af at skaffe os en indsigt i skrivekulturer i folkeskolens niende klasse og mere konkret i hvad, hvordan og med hvilke begrundelser der skrives, men uden på forhånd at vide hvordan “skrivning i folkeskolen” så ud og blev forstået af lærere og elever, og hvilke muligheder vi ville få for at skaffe os den indsigt. Hvis vi fx havde ønsket at undersøge skrivefaglige kompetenceniveauer eller holdninger til faglig skrivning hos folkeskolens lærere og elever, ville etnografi ikke have været en relevant tilgang.

Det etnografiske feltarbejde i projektet startede med at vi som omtalt ovenfor skaffede kontakt til tre folkeskoler og fik både elevernes, lærernes og ledelsernes opbakning til gennemførelse af etnografiske studier. Der er imidlertid meget at sige om det fænomen som vi i undersøgelsens forløb omtalte som *adgang til felten*. Vi er særligt inspireret af den danske antropolog Kirsten Hastrup i denne henseende (Hastrup 2010), men også af den norske feltforsker Cato Wadel (1991), af kognitivistisk inspireret etnografisk

skriveforskning (Calkins 1983) og af skriveforskerne inden for *New Literacy Studies*, især Roz Ivanič (1998). I det følgende afsnit vil vi uddybe dette ud fra en metodologisk vinkel. Ligeledes vil vi komme ind på betydningen af det løbende samarbejde i forskergruppen, de anvendte metoder i snæver forstand, interview, observationer og spørgeskema samt endelig analyseprocessens faser.

Adgang til felten

I etnografien taler man om *felten* som betegnelse for det specifikke sted hvor den etnografiske undersøgelse finder sted. Det er livsvigtigt for en etnografisk forsker at have en god og accepteret adgang til felten, men det er ikke noget der kommer af sig selv. Accepten skal komme fra felten, men felten er ikke en entydig størrelse. Selv om der kommer accept fra nogle sider, kan der komme det modsatte fra andre. Felten består af forskellige aktører med forskellige positioner, der gælder normer og værdier, der gælder særlige sproglige og andre kommunikative koder, og der er etablerede samværsformer, rutiner, frirum osv. Det meste af dette er tavst og indforstået mellem feltens 'indfødte' og viser sig først når der sker overtrædelser af den ene eller den anden art. I sådanne tilfælde er det ikke engang sikkert at 'den indtrængende' forsker kan tolke hvad det er der sker, fordi der også eksisterer en høflighed der forhindrer at de indfødte ligeud siger hvad problemet er. Den etnografiske forsker er en indtrængende i 'de indfødtes' verden og har i udgangspunktet ikke nogen rolle i den, men alene en rolle som den indtrængende. Derfor må forskeren hele tiden arbejde på at legitimere sin indtrængen ved at opsøge forskellige muligheder og benytte de muligheder der byder sig til.

Vi henvendte os i første omgang til skoleledelserne for at få adgang til at gennemføre vores feltarbejde. Det var det mindst komplicerede element i adgangsproblematikken. Ledelserne var generelt imødekommende, men det var jo heller ikke dem der direkte skulle lægge ryg til observationerne. Det var eleverne og lærerne. I starten af feltarbejdet fandt vi det særlig vigtigt at etablere gode relationer til lærerne fordi vi anså dem for at være vores gatekeepere, men det er klart at forholdet til eleverne også udgjorde en vigtig udfordring. Vi udfolder disse adgangsproblematikker mere konkret i caseanalyserne.

Samarbejde i forskergruppen

Den form for adgang der er beskrevet ovenfor, kan vi kalde *vejen ind*. Men der er også en anden form for adgang som vi kan kalde for adgang til *det der rent faktisk foregår*. På felten møder vi i første omgang ikke skrivehændelser og skrivekulturer, men observerer bygninger, artefakter, elever, lærere og ledere. Det spørgsmål der melder sig for forskerne, er om de overhovedet er i stand til at få øje på hvad der foregår (jf. Calkins 1983). Nøglen til den form for adgang ligger hos forskerne selv, ikke mindst i evnen til at indgå i et samspil med aktørerne i felten uden at være den der bestemmer hvad der foregår, og i evnen til at repræsentere observationerne på en måde som er gennemskuelig og troværdig og dermed sætter andre i stand til at forstå og bruge dem. Endelig kan vi tale om en tredje form for adgang som ligger i feltforskerens evne til *at fortolke det der foregår*, på en måde der er nogenlunde retvisende. Analyse- og fortolkningsprocessen skriver vi nærmere om nedenfor.

I arbejdet med ikke at dominere felten, ikke at låse sig selv fast i felten, at repræsentere feltobservationerne på en gennemskuelig og troværdig måde og at fortolke det der foregår, har vi som feltforskere haft enormt stor glæde af at arbejde i en gruppe. Selv om vi har arbejdet på hver vores skole, har vi sideløbende med feltarbejdet delt observationer og overvejelser med hinanden. Vi er på denne måde både blevet tvunget til at kommunikere og reflektere over observationer og overvejelser og har givet hinanden inspiration til fokuseringer, problemløsninger og fortolkninger. I hvilket omfang det er lykkedes os at gennemføre observationer af det der foregik i klasserne og på skolerne, at gøre det gennemskueligt og troværdigt og at tolke det nogenlunde retvisende, kan altid diskuteres, men det er indiskutabelt at de løbende drøftelser i forskergruppen heraf har været en væsentlig ressource i bestræbelserne herpå.

Samarbejdet i forskergruppen har helt konkret bestået i at udvikle observationsskemaer, at diskutere interviewguides, at udarbejde spørgeskemaer. Det har endvidere bestået i en løbende udveksling af feltkommentarer og en drøftelse af allehånde forhold vedrørende feltarbejdet. Endelig og ikke mindst har det givet sig produktivt udslag i udviklingen af den centrale triadiske analysemodel og i tæt samarbejde om denne bog.

Interview og samtaler

Der blev gennemført forskellige former for interview og samtaler i forbindelse med feltarbejdet (jf. (Brinkmann & Tanggaard 2010)). Egentlige interview blev primært gennemført med lærerne, dels med de gatekeeper-lærere vi samarbejdede med på skolerne, og dels – i varierende grad på de enkelte skoler – med de forskellige faglærere. Nogle af interviewene blev gennemført med enkeltpersoner og andre som gruppeinterview. Interviewene var alle semistrukturerede fordi vores interesse var at høre hvad lærerne havde at sige om det skriftlige arbejde og om den betydning skriftlighed og skrivning havde i deres undervisning.

Vi gennemførte også interview med de syv elevdeltagere vi aftalte at følge igennem deres gymnasieuddannelse, plus yderligere én elev som vi af ressourcemæssige årsager valgte ikke at følge. Disse interview handlede om deres forestillinger om sig selv som skrivere, om hvad de skrev i skolen og i deres fritid, om deres skrivevaner på sociale medier, sms, spil osv. Som et udgangspunkt for det første interview bad vi dem om at vælge den af deres skriftlige opgaver fra 9. klasse som de var glædest for, så vi havde noget konkret at tale ud fra.

Selv om interviewene således er meget vigtige i vores feltarbejde, var de mere uformelle samtaler med både lærere og elever også meget betydningsfulde. Der kunne være tale om uformelle samtaler med lærere og elever i løbet af skoledagen og om mailudveksling med lærere og elevdeltagere. Mange af de tætte samtaler med lærerne fik vi når vi fulgtes med dem til og fra timerne eller spiste frokost med dem på lærerværelset. Disse uformelle samtaler har vi forsøgt at fastholde i feltkommentarer.

Observationer

Vi observerede 9-10 hele skoledage, ca. en gang om måneden i hver klasse. Hertil kom observationer af særlige begivenheder, fx projektfremlægninger. Observationerne kan deles i to typer. Dels observationer bredt på skolen, og dels observationer som fokuserede på undervisningen, især de skriftlige elementer, i de 9.-klasser vi fulgte på de tre skoler. De brede observationer var kun strukturerede i den forstand at de havde til formål at give et billede af rammerne for undervisningen på de enkelte skoler. Vi fokuserede på skolernes arkitektoniske udtryk, på klasselokalernes indretning, på faglokaler og andre speciallokaler og/eller faciliteter som edb-lokaler og bibliotek, på

brug af analog og digital teknologi, på fysiske forhold for eleverne i frikvarterer, på lærerværelsets fysiske placering, ledelsens fysiske placering etc. og på stemningen eller livet som det udfoldede sig på skolen, dvs. det vi kan kalde den brede kontekst for undervisningen. Med til billedet hører også at vi fik adgang til klassernes virtuelle rum, de såkaldte Elevintra. Der kommunikerede lærere og elever med hinanden, bl.a. om ugeplaner, afleveringer og projektopgaven. Felten for skrivning konstitueres både af det fysiske rum og af dette virtuelle rum. Vi benyttede os kun i begrænset omfang og kun på Sydvestskolen af systematisk observation i det virtuelle rum. Men principielt åbnede sig muligheden for at bedrive det nogle kalder virtuel etnografi som en del af et feltstudium.

Observationerne i klasserne var betydeligt mere fokuseret, især på de skriftlige aktiviteter, men også på andre forhold omkring undervisningen, fx på arbejdsformer, på koncentration i klasserne, på fremmøde etc. Alt det vi kan kalde den nære kontekst for undervisningen. Fra start benyttede vi et observationsskema som var udviklet i en anden sammenhæng (se Bilag 1 på bogens hjemmeside www.sdu.dk/fos). Det fungerede ikke tilfredsstillende fordi det i højere grad er et analyseskema end et observationsskema. Der var ganske enkelt for mange detaljer at holde øje med, og der opstod hele tiden tvivlsspørgsmål om hvor en observation skulle noteres. Derfor blev det udskiftet med et observationsskema vi selv udviklede (se Bilag 2, www.sdu.dk/fos). Dette observationsskema var opdelt i to hovedkategorier, en registrerende del og en fortællende del. Den registrerende del var indrettet på at registrere ganske specifikke elementer vedrørende den skriftlighed der foregår i undervisningen, og den fortællende del var indrettet på at feltforskeren kan skrive bredt om det der foregår. Det betyder at vi fokuserede på at lægge mærke til bestemte karakteristika ved de skrivehændelser vi observerede, og at allehånde andre observationer kunne skrives i den fortællende del uden tanke på hvor de måtte passe ind. De karakteristika vi noterede i den registrerende del, drejede sig om *formål* for skrivehændelserne hvis sådanne blev nævnt eller på anden måde fremgik, *skriveordre* (opgaveformulering), *medier og modaliteter*, *teksttype/opgavegenrer* og *skrivehandling*. Det vigtigste felt i den fortællende del er *skrifthændelse*. Vi fastholdt altså her det bredere begreb skrifthændelse frem for skrivehændelse. Det viste sig at være nødvendigt af den simple grund at en stor del af den skrivning vi så, var integreret mere eller mindre synligt og forudsigeligt i andre hændelser

hvor tekst indgik. Vi måtte altså søge at fastholde alle situationer der kunne give anledning til skrivehændelser, og kunne måske efterfølgende konstatere at der ikke blev skrevet overhovedet.

Observationerne foregik ved at feltforskeren satte sig et sted i klassen hvor der kunne blive plads, og det gav mening at sætte sig, og noterede, i begyndelsen af feltstudiet i hånden og senere på computer. Når der var gruppearbejde, gik feltforskeren med en gruppe og satte sig enten ved gruppen eller et sted hvor flere grupper kunne observeres. Især i forbindelse med gruppearbejde, når læreren ikke var lige i nærheden, kunne det ske at eleverne spurgte feltforskeren om noget fagligt eller spurgte til vores rolle eller bare var interesseret i at snakke. Det skete også når vi sad i klassen og observerede, at læreren henvendte sig til feltforskeren eller inddrog feltforskeren på en eller anden måde. Vi reagerede altid på disse situationer ved at svare på det der blev spurgt om, hvis vi kunne. Set over skoleåret var der dog meget få af den slags situationer. For det meste sad vi og observerede forholdsvis uforstyrret. Det kunne ske at vi vekslede ord med nogle af de elever der sad tæt på, enten fordi vi havde brug for at orientere os i forhold til det de arbejdede med, eller bare fordi vi nu sad tæt på hinanden.

Feltkommentar

Efter hver observationsdag på skolen udarbejdede vi en feltkommentar som vi delte med de to andre i forskergruppen. Feltkommentarerne udgør et vigtigt datamateriale, men vi var ikke så opmærksomme på deres betydning i starten, og det er først i det efterfølgende gymnasiestudie at vi for alvor har udviklet genren, inklusive gensidige kommentarer til og løbende diskussioner af feltkommentarerne. Men grundlaget for den form for datagenerering blev lagt i undersøgelsen af skriftlighed i 9. klasse.

Elevtekster

Vi indsamlede ikke systematisk elevtekster. Det havde i starten den praktiske årsag at vi ikke havde kontakt til elever som havde indvilget i at dele deres skriftlige arbejde med os, og hvis forældre gav tilladelse hertil. Men efter at vi fik kontakt til de elever vi ville følge igennem deres gymnasieforløb, begyndte vi at indsamle elevtekster. Det er meget ujævnt hvad der er indsamlet, og lidt forskelligt fra case til case. Men der er både eksempler på elevbesvarelser af skriftlige opgaver, de opgaver/skriveordrer eleverne besvarer, og lærerrespons

herpå, ligesom der er indsamlet elevnoter. Disse elevtekster indgår i analyserne og er i enkelte tilfælde blevet genstand for grundigere analyser.

Spørgeskemaundersøgelse

I slutningen af skoleåret gennemførte vi en spørgeskemaundersøgelse i alle 9.-klasser på de tre case-skoler, sammenlagt 9 klasser (se Bilag 3, www.sdu.dk/fos). Målet med spørgeskemaundersøgelsen var at skaffe et bredere vidensgrundlag om hvordan eleverne i 9. klasse oplever skrivning i skolen og skrivning i fritiden, og ikke mindst om de oplever en sammenhæng mellem skrivningen i de to forskellige kontekster. Det samlede resultat af spørgeskemaundersøgelsen gennemgås i kapitel 5, men delresultater inddrages i de tre cases hvor de understøtter observationer og interview.

Analyseprocessen

Et vigtigt spørgsmål til etnografiske studier er hvordan der kan genereres gyldig og troværdig viden gennem analysen af data. Det er afgørende at beskrivelser og analyser fastholder den særlige form for indsigt i elevers og læreres perspektiver som den omfattende *deltagelse* i felten og de mange samtaler har givet. Samtidig må disse observationer systematiseres og forstås gennem analytiske *begreber* der gør det muligt at se mønstre på tværs af konkrete timer, fag og skoler.

I det følgende beskrives disse processer. Beskrivelsen tager udgangspunkt i de teksttyper som har været bærende i undersøgelsen og analyseprocessen.

Analytiske teksttyper

Observationsskemaet udfyldes under feltobservationen, altså mens vi er til stede i klassen. Her registreres hvad der sker i situationen. Selv om vi som observatører altid bor i vort eget perspektiv og ikke kan se alting, drejer det sig i observationssituationen om at fastholde så mange konkrete detaljer i situationen som muligt, og observationen styres i den forstand af logikken i det fænomen man iagttager, de konkrete skrivehændelser.

Feltkommentaren skrives umiddelbart efter feltbesøget. Her beskriver vi skrivehændelserne i deres bredere kontekst sådan som den er trådt frem gennem uformelle samtaler, bevægelser rundt på skolen under observationsda-

gen, indsamlede materialer og tekster, og måske egentlige interview. I både observationsskema og feltkommentar fastholdes en oplevelseskvalitet og en kropslige erindring som ellers let forsvinder. Samtidig kan feltkommentarer også være bærere af emotionelle reaktioner og umiddelbare fordomme eftersom de er bundet til observatørens aktuelle perspektiv og kan være farvet af hans eller hendes erfaringsbaggrund og holdninger til undervisning, fag og læring. Feltkommentaren styres altså af observatørens umiddelbare faglige og personlige logik.

I *caseanalysen* gennemføres en systematisk analyse af data ud fra den triadiske analysemodel som vi udviklede under observationsåret, og hvis grundbegreber er skrivehændelser, skrivepraktikker og skrivekulturer (se figur 1.1 s. 39). Modellen etablerer en heuristik, altså en systematisk videnskabelig metode til at beskrive og dokumentere mønstre i de komplekse etnografiske datasæt. Den sigter på at frembringe gennemgående mønstre i skrivehændelserne for at kunne udsige noget mere overordnet om dominerende skrivepraktikker og andre skrivekulturelle træk. Her løftes forskerblikket således op over datamaterialet i en struktursøgende bevægelse. Analysen isolerer og "fryser" delaspjekter af observationer og interview for at kunne få øje på forbindelser til andre observationer og data. Her indgår også feltkommentarer som data der leverer umiddelbare indsigter, men også må reflekteres kritisk. I fremstillingen dokumenteres analyserne med data der har eksemplarisk karakter for at give dem troværdighed og for at gøre det muligt for læseren at forfølge ræsonnementet i fremstillingen. Logikken i caseanalysen er båret af den analytiske heuristik.

Udpegningen og beskrivelsen af *kritiske begivenheder* er en selvstændig del af caseanalysen. Det har vist sig at vi i alle tre skolecases kan identificere begivenheder der samler centrale analytiske indsigter, og som kan forbinde den systematiske analyse med de spontane og helhedsorienterede indsigter som feltarbejdet bibragte os. Disse begivenheder analyserer vi som kritiske begivenheder.

Kritiske begivenheder

Som analysebegreb har vi udviklet kritisk begivenhed ud fra to kilder. Den ene er etnografisk litteratur der opererer med "key incidents". Erickson (1977) ser "particular description" i form af "key incidents" som en kerne i rapporteringer fra feltarbejde. Den involverer "pulling out from field notes a key

incident, linking it to other incidents, phenomena, and theoretical constructs, and writing it up so others can see the generic in the particular, the universal in the concrete, the relation between part and whole.” Den anden inspirationskilde er Bent Flyvbjergs kategorisering af casetyper og herunder specifikt den kritiske case (Flyvbjerg 2010). Flyvbjerg definerer kritiske cases som cases der leverer afgørende indsigt i den kontekst som undersøges. En kritisk case leverer indsigt der tillader et ræsonnement af typen: “Hvis det (ikke) gælder for denne case, så gælder det for alle (ingen) cases.”

Der er en forskel på Ericksons “key incidents” og Flyvbjergs “kritisk case”. Key incidents peger mod det enkelttilfælde hvor en skrivehændelse har eksemplarisk eller paradigmatisk karakter og dermed kan fungere som en slags tolkningsnøgle til casen som helhed. Den kritiske case derimod peger mod den specielle skrivehændelse (ekstrem case) der, på trods af at det ikke skulle forventes i netop denne situation, alligevel aktualiserer bestemte gennemgående træk. Hvis dette træk findes dér, findes det med stor sandsynlighed også i andre skrivehændelser.

En kritisk skrivehændelse må være kritisk for *analysen* af casen. Det betyder at den må fremtræde som en slags eksemplarisk skrivehændelse der samler og nødvendiggør casens tre kulturanalyser, og som genopretter den dynamik i forholdet mellem de tre kulturer som kan gå tabt når de analyseres hver for sig. En kritisk skrivehændelse behøver ikke nødvendigvis også at være en ekstrem case, men det styrker dens udsagnskraft i forhold til casen som helhed hvis den er det.

Det er først gennem analyserne af de tre skolecases at kritiske begivenheder har udkrystalliseret sig og vist sig at kunne knytte de analytiske fund sammen i en kropsligt båret situationsbeskrivelse. Kritiske begivenheder fremtræder med en dynamisk kvalitet der synliggør de komplekse relationer mellem skrivepraktikker og skrivekulturer. De peger ud mod andre begivenheder og mønstre der i analysen fremtræder som centrale i casen. Og de efterlader endelig læseren med en afgørende indsigt i skolens skrivekulturer som kunne formuleres: “når denne særlige situation får et sådant forløb, så er det forventeligt at lignende situationer får lignende forløb.”

Brugen af triademodellen

Denne sidste del af analysen er metodologisk central. Det er her vi fremlægger en sammenfattende tolkning, og det er også her vi insisterer på triademodellens dynamiske udsagnskraft. Modellens særlige kvalitet er at den modellerer sin genstand (skrivehændelsen) som et fænomen der *på én gang* aktualiserer dimensionerne Ungdom, Fag og Skole. Konkret sker det ved at en skrivehændelse altid skriver sig ind i såvel en lærerfaglig skrivekultur, en lokal skoleskrivekultur og en elevskrivekultur. De tre aspekter indfanger den dynamiske aktualisering af tekstproduktion i en flygtig kulturel kontekst som etnografien åbner adgang til, og som vi er optaget af at undersøge og beskrive.

Modellen fastholder altså en forståelse af skrivning i skolen som et dynamisk og komplekst fænomen hvis enkeltdele vanskeligt kan skilles ad uden at tabe blikket for dynamikken imellem dem. Ikke desto mindre er dette netop hvad vi har gjort i bogens analyser. Her har vi analytisk adskilt de tre typer af skrivekulturer ved først at undersøge skoleskrivekulturen, så de lærerfaglige skrivekulturer og endelig elevskrivekulturen på hver af de tre skoler. Det er et paradoksalt vilkår for den analytiske proces og for fastholdelsen af den på skrift at det er nødvendigt at nedbryde helheder og fryse dele af processer fast i et statisk billede.

Med udpegningen og beskrivelsen af kritiske begivenheder træder vi med et tolkende skridt op over analyserne og søger at sammenfatte centrale træk for den pågældende case. I de kritiske begivenheder aktualiseres alle tre skrivekulturer og dynamikken imellem dem.

I det afsluttende kapitel af denne bog lægger vi endnu en dimension til undersøgelsen når vi kaster et *sammenlignende* blik på de tre casestudier. Her fokuserer vi mere systematisk på ligheder og forskelle for at gøre det synligt at praktikker der forekommer naturlige og meningsfulde i én kulturel kontekst, ikke nødvendigvis gør det i andre kontekster.

Lokale og globale generaliseringer

Som det fremgår af caseanalyserne, har vi i nogle tilfælde kun få observationer af fags undervisning, og i få tilfælde har vi endda kun observeret en enkelt lektion i faget. Man kunne indvende at det er problematisk at bruge så få observationsdata til analyse af et fags skrivepraktikker. Al brug af observationsdata skal imidlertid ses i lyset af at vi samtidig har adgang til og bruger andre data der belyser det samme fag fra andre empiriske vinkler,

først og fremmest lærerinterview og elevinterview, men også dokumenter fra skolen og undervisningen i fagene, styredokumenter, elevprodukter mv. Gengivelsen af en konkret observation kan have en vigtig illustrerende eller anskueliggørende kraft i forhold til det helhedsbillede vi også ved hjælp af de øvrige data har dannet os af fagets skrivepraktikker i en bestemt klasse. I nogle tilfælde giver disse lokale klasserumsobservationer endog mulighed for at generalisere til skrivepraktikker på et mere globalt niveau der overskrider den lokale klasses grænse.

Et eksempel fra feltarbejdet er det vi har valgt at kalde brugsorienteret skrivning (se også s. 21). Det er en skrivepraktik der i udgangspunktet blev iagttaget og fremhævet på én af caseskolerne på grundlag af observationer af en lærers undervisning. I første omgang var der altså blot tale om en lokal generalisering i forhold til ét fag i én klasse på én skole. Men da vi begyndte at udveksle og analysere vores observationer i forskergruppen, leverede denne lokale generalisering og begrebet brugsorienteret skrivning også overbevisende svar på observationer foretaget i andre fag, hos andre lærere og på andre af vore caseskoler. Herved løftede den lokale observation sig op til en generalisering på et globalt niveau i forhold til vores samlede datamateriale. Herfra *kan* den blive generaliseret videre hvis fænomenet og begrebet bliver genkendt, godtaget og anvendt af andre. Brug af observationer, også enkeltobservationer, kan således give caseanalyserne troværdighed og mulighed for generalisering, hvilket er et afgørende kvalitetskriterium for al kvalitativ forskning (Bryman 2004).

Kapitel 2

Skrivekulturer på Østskolen

Indledning

Forskeren og forskerstemmen i dette casestudie er Ellen Krogh. I skoleåret 2009-2010 gennemførte jeg en undersøgelse af skrivning og skrivekulturer i en 9.-klasse på en skole i det østlige Danmark. Formålet var at få indblik i hvilke betingelser og muligheder eleverne i denne klasse havde for at bruge skrivning og for at udvide deres skriftlige ressourcer, og i hvordan lærere og elever anvendte skrivning. Mere overordnet søgte jeg at forstå hvilke kulturelle praktikker der regulerede brugen af skrivning.

Østskolen blev ikke valgt fordi den har særlige kendetegn, men fordi jeg havde mulighed for at få adgang som forsker, og fordi den geografisk var placeret et andet sted end de to øvrige caseskoler. Jeg kendte lidt til skolen i forvejen og forventede at jeg der ville få mulighed for at møde en almindelig klasse på en skole i en større østsjællandsk provinsby. Skolen havde i observationsåret to-tre spor op til 9.-klasse, med fire spor på et enkelt klassetrin, samt en specialklasserække. Der var tre 9.-klasser. Alt i alt var der ca. 675 børn fordelt på 36 klasser og 59 lærere.

Arkitektur og tradition

Østskolen lå i udkanten af bymidten i klassiske skolebygninger fra 1880'erne, samlet omkring en stor og fire mindre, asfalterede skolegårde. Foruden de historiske rødstensbygninger var der også to nyere bygninger som husede faglokaler i naturvidenskabelige fag og musik samt skolens fritidsordning.

Skolens arkitektoniske rammer stammer fra en tid hvor skolebygninger og skoleindretning først og fremmest signalerede institutionel autoritet og hierarkiske relationer. Denne historie bor stadig i de massive rødstensbygninger og i opdelingerne af skolens rum i klasseværelser, brede gange og trappearealer og asfalterede skolegårde, med lærerværelse og administration i skolens hovedbygning. Arkitekturen medførte således en meget tydelig adskillelse af

lærernes og elevernes rum, og de manglende faciliteter for indendørs samvær og samarbejde uden for klasserne prægede arbejdsformerne. 9c's klasseværelse havde dog en afdeling med en sofa da man havde slået de historisk små klasseværelser sammen to og to, og eleverne havde mulighed for at opholde sig der i frikvartererne. Lærerne gik i frikvartererne på lærerværelset, en spadseretur gennem tre skolegårdsområder fra den bygning som husede 9c's klasseværelse.

De arkitektoniske rammer formede altså de daglige handlemønstre og samværsformer og dermed skolekulturen. I en samfundsfagstime fik jeg indblik i at der også var elever der investerede lokalpatriotiske identitetsfølelser i skolen og dens historiske tradition. I denne time blev der talt om kommunalpolitiske forslag om at nedlægge og flytte skolen. En dreng deltog særligt aktivt:

G melder engageret ind i diskussionen. Siger: "Mine børn skal gå i den skole. Jeg blev født i Xkøbing og vil dø i Xkøbing." "Hvorfor skal man rive denne skole ned, det er jo kulturarv." (Observationsskema 30.9.09)

Det kan måske hænge sammen med skolens historiske tradition at mange elever søgte videre til gymnasiet efter 9. klasse, og at man på skolen hovedsageligt havde blik for det almene gymnasium, stx. Min kontaktperson på skolen fortalte at "(...) de allerfleste elever synes at hvis de skal i gymnasiet, så er det stx. De andre gymnasiale uddannelser er ikke så kendte og i så høj kurs" (feltkommentar 30.11.09). Det viste sig også i spørgeskemaundersøgelsen blandt skolens tre 9.-klasser at blandt de elever (48 %) der ville direkte videre i gymnasiet efter 9. klasse, ville kun 2 % i htx og ingen i hhx selv om alle tre gymnasiale uddannelser blev udbudt i byen.

Adgang til skolen og klassen

Jeg henvendte mig i juni 2009 til ledelsen på Østskolen og bad om tilladelse til at følge en 9.-klasse gennem det kommende skoleår. Ledelsen satte mig i mailkontakt med dansklæreren i en af skolens 9.-klasser, MS, og hun modtog min henvendelse med stor imødekommenhed og kom efterfølgende til at fungere som min "gatekeeper" gennem hele observationsperioden. MS tog på mine vegne kontakt med klassens øvrige lærere som alle indvilligede i at lade mig observere undervisning i deres timer.

Jeg blev mødt med venlighed af klassens lærere som åbnede deres timer for mig og også ofte skaffede mig relevante undervisningsmaterialer. Forud

for hvert besøg gav jeg per mail besked til MS om at jeg kom, og hun underrettede de relevante lærere via skolens intranet. Jeg henvendte mig på lærerværelset til den lærer som jeg skulle følge i den pågældende time, og fik som regel en uformel snak om timens emne og klassen på vejen over til 9c's klasseværelse.

Jeg besøgte 9c i alt 11 gange mellem september 2009 og maj 2010, svarende til godt to hele skoleuger. Jeg har gennemført observationer i alle klassens fag undtagen idræt hvor der ifølge en af idrætslærerne ikke foregik skriftligt arbejde. Projektopgaven var på dagsordenen under to observationsdage, dels en dag hvor eleverne forberedte projektugen, og dels en dag hvor de fremlagde projektresultater.

Efter at have sikret mig ledelsens opbakning til projektet skrev jeg et brev til klassens elever og et til deres forældre hvor jeg præsenterede mit projekt og mine planer for feltarbejdet. Disse breve blev udleveret til eleverne af MS. Ved mit første møde med klassen præsenterede jeg derudover mig selv og projektet. I januar fortalte jeg i klassen at jeg gerne ville have et nærmere samarbejde med to elever som planlagde at gå i en gymnasial uddannelse efter 9. klasse. Jeg ville indsamle deres notater og skriftlige opgaver og interviewe dem løbende, i første omgang igennem resten af 9. klasse, men derefter også gennem deres kommende gymnasieår. Jeg udleverede også et brev til eleverne og deres forældre hvor jeg fortalte om denne del af projektet og opfordrede interesserede elever til at henvende sig til mig. Det var der ingen der gjorde, men dansklæreren udvirkede at to elever meldte sig, og jeg kunne i februar indgå en kontrakt om samarbejde med *Sofia* og *Jens* som dermed trådte ind i rollen som *elevdeltagere* i projektet. Kontrakten blev underskrevet af deres forældre.

Jeg havde en relativt begrænset uformel kontakt med elever i klassen. Jeg blev hverken mødt med nysgerrighed eller direkte afvisning. Eleverne tog kun i få tilfælde kontakt med mig, men de responderede venligt når jeg selv henvendte mig til dem. Det var mit indtryk at jeg blev oplevet som en slags lærer uden portefølje, og at der var en vis skepsis over hvad jeg mon var ude på. Da jeg tidligt i observationsforløbet en dag blev siddende i klassen i frikvarteret, fik jeg en fornemmelse af at det var upassende og spionagtigt set med elevernes øjne. Efter at jeg havde indgået kontrakt med Jens og Sofia, fik jeg en tættere relation til dem, men også her erfarede jeg en social kontrol i klassen der begrænsede rammerne for kontakten. Det blev tydeligt ved en

lejlighed hvor jeg prøvede at gennemføre en aftalesamtale med Jens og Sofia i et frikvarter. Jens følte sig tydeligt ubehageligt berørt da et par drengekammerater stillede sig op og grinede i baggrunden.

Klassen – 9c

Der var 23 elever i 9c, 14 drenge og 9 piger, heriblandt en enkelt pige der med tørklæde markerede sin muslimske kulturbaggrund. Eleverne sad på faste pladser, og drenge og piger var tydeligt opdelt. I frikvartererne gik de ud eller blev i klassen, typisk organiseret i grupper (drene) og par (pigerne). I faglige samarbejdsituationer så der også ud til at være et kønsopdelt mønster, undtagen i matematik hvor der var et par smågrupper med både piger og drenge. Det så derudover ud til at elever med nogenlunde ligebyrdigt fagligt niveau søgte hinanden.

I 9c's klasseværelse var der høje fagdelte vinduespartier i begge ender af det aflange lokale, dels vendt mod gaden, dels mod skolegården. Den væg der tidligere delte to klasseværelser, stod nu ud som rumdeler på ca. en meter i hver side af klasseværelset. Lokale og interiør virkede slidt. I den ene ende var der stillet tommandsborde op i tre buede rækker med plads mellem bordene, og foran tavlen stod der et lidt større bord der fungerede som kateder. Over tavlen var der klassiske ophæng af kortruller og lærred. I den anden del af klasseværelset stod en hærget sofa og et par spredte skoleborde samt en reol; dette areal blev stort set kun brugt til at hænge i, især af en drengegruppe som i enhver pause samledes i og omkring sofaen. Jeg så kun denne del af rummet anvendt i didaktisk øjemed under fremlægnings af projektopgaverne hvor der blev indrettet en interimistisk minifodboldbane til demonstration af et elevprodukt. Mens rummet virkede slidt, var skolemøblerne noget nyere. Der var tre kontorstole på hjul som drenge straks erobrede når de kom ind i klassen, og som for lærerstolens vedkommende måtte tilbagekaldes af læreren. Der var hylder på væggene hvor eleverne havde hver sin plastkasse med notesbøger og papirer. På væggene hang tidligere elevarbejder fra engelsk, fysik og dansk, plancher samt en firesiders avis som klassen havde fremstillet til en konkurrence i 8. klasse. Alle 9c's undervisningsaktiviteter foregik i klassen, med undtagelse af computerkrævende aktiviteter og undervisning i fag der kræver særlige faciliteter (fysik/kemi, biologi, idræt), og som havde egne faglokaler.

Mit indtryk af klassen var at eleverne kendte hinanden uendelig godt

og levede med hinanden fordi de nu engang var bragt sammen og skulle være sammen. Måske var de også lidt trætte af hinanden som gruppe. Min elevdeltager Sofia gav i interview udtryk for at hun glædede sig til at få nye kammerater i gymnasiet. Klasselæreren gav udtryk for at det socialt set var en ret god klasse, og jeg observerede heller ikke mobning eller konflikter mens jeg var i klassen.

Ud fra samtaler med lærerne og egne observationer dannede jeg mig det indtryk at klassen fra en faglig synsvinkel groft sagt delte sig i følgende grupper: de dygtige elever der skulle videre i gymnasiet, de mindre målrettede og nogenlunde dygtige der havde andre planer (efterskole, erhvervsuddannelse, produktionsskole), de fagligt usikre der prøvede at hænge på, og endelig nogle få elever der meldte sig helt ud af det faglige, blev væk i mange timer eller kørte friløb på forskellige måder. De sidste to grupper havde mere usikre fremtidsplaner. Klasselæreren, FN, bekymrede sig særligt for nogle af drengene:

I spisefrikvarteret taler jeg med FN om klassens elever. Flere af drengene er tunge og uinteresserede i bogligt arbejde. En af dem var i praktik på et mekanikerværksted og klarede sig fint, var vældig glad for det. "Hvis han fik en maskine han skulle samle, med en engelsk manual, så skulle han nok få lært engelsk". FN synes der er alt for lidt tilbud i skolen til drenge der gerne vil bruge deres hænder. (Observationsskema 28.1.10)

Undersøgelsens data

I det følgende undersøger jeg skrivekulturerne på Østskolen med brug af den analysemodel som er introduceret i kapitel 1. Nøglebegreberne er *skrivehændelser* og *skrivepraktikker*. Skrivehændelser, altså situationer hvor elever skriver, kan observeres direkte, mens skrivepraktikker er gentagne og genkendelige måder at bruge skrivning på som gør den enkelte skrivehændelse meningsfuld i den sammenhæng den indgår i. I historie tog eleverne i 9c fx *notater* fordi de kunne bruges til eksamen, og fordi der var meget at huske i historie, men i matematik hvor den dominerende skrivepraktik var *opgaveregning*, gav det sjældent mening at tage notater. Skrivepraktikker er indlejret i sociale relationer og kulturelle mønstre som regulerer hvilke former for skriftlighed der værdsættes, hvad og hvordan der skrives, og hvordan skriverne positioneres. Skrivepraktikker kan ikke observeres direkte, men kan analyseres ved at se på mønstre i skrivehændelser og på hvad der bliver sagt om skrivningen.

Analysen af skrivepraktikker bygger derfor på observationer af skrivehændelser, diskurser om skrivning, materielle artefakter og den sociale praksis som skrivning formes af og indgår i. *Skrivekulturer* i skolen udgør endnu et abstraktionsniveau i analysen. Skrivekulturer ser vi som mønstre af skrivepraktikker der udvikler sig i konkrete sociale grupperinger, her altså i 9c med deres specifikke faglærere og på denne særlige skole.

Analyserne nedenfor bygger på følgende datakilder:

- Et interview (70 minutter) i december 2009 med klassens dansklærer, MS.
- Fire interview (à ca. 20 minutter) i henholdsvis marts og maj 2010 med elevdeltagerne Jens og Sofia.
- Sammenlagt 11 dages observationer i 9c, fordelt over ugedagene.
- Indsamlede skriftlige opgaver og notater fra elevdeltagerne. Det drejer sig om systematisk indsamlede og kopierede notater og skriftlige opgaver fra uge 9-14 2010 samt kopier af logbogen i dansk der rækker over hele skoleåret. Herudover de skriftlige opgaver i dansk fra hele skoleåret.
- Uformelle observationer og samtaler med klassens lærere, registreret i feltkommentarer 2009-2010.
- Resultaterne af en spørgeskemaundersøgelse om skriftlighed i Østskolens tre 9.-klasser, gennemført i maj 2010.

I det følgende undersøger jeg først skoleskrivekulturen, dernæst de faglige skrivekulturer og endelig elevskrivekulturen. Til sidst diskuterer jeg det samlede skrivekulturelle mønster og de indbyrdes balancer mellem de tre skrivekulturformer i 9c. Jeg fremhæver her en bestemt begivenhed som jeg ser som kritisk i den forstand at den i ét klart optrukket billede viser hvad der var på spil i skrivekulturen på Østskolens 9c.

Lokal skoleskrivekultur på Østskolen

Ud over skrivehændelser og udsagn om skrivning bygger analysen af den lokale skoleskrivekultur på observationer af den sociale, institutionelle, fysiske og teknologiske organisering af det skriftlige arbejde på skolen. De lokale

skoleskrivepraktikker er de måder at bruge skrift på der fremtræder som legitime og værdsatte i skoleskrivekulturen. Jeg undersøger:

- hvordan det skriftlige arbejde på Østskolen formes af de overordnede fysiske, skriftteknologiske, institutionelle og organisatoriske rammer,
- i hvilken grad skriftlighed integreres i det faglige arbejde,
- hvordan skriftens repræsentationsformer opfattes og praktiseres,
- og endelig hvordan skriftlighed værdsættes af ledelse og lærere, dvs. hvilken betydning de tilskriver skriftlig aktivitet.

Skoleskrivekulturens fysiske og institutionelle aspekter

Som nævnt præges læreres og elevers daglige liv på Østskolen af den historiske skoletradition der bor i arkitektur og indretning. Lærere og elever deler ingen fælles indendørsrum, heller ikke som gennemgangsrum, og skolegårdene indbyder hovedsageligt til boldspil, sjipning og lignende aktiviteter.

Skolen var i observationsåret nabo med byens hovedbibliotek, men havde også eget skolebibliotek med computerstationer til informationssøgning. Der var ikke trådløst net. I et hus på skolegrunden fandtes to computerrum med sammenlagt 25-30 stationære computere. Skolens eneste elektroniske tavle hang i fysiklokalet.

Eleverne brugte ikke bærbare computere i timerne. Når de skrev på skolen, skrev de i hånden, med mindre undervisningen var forflyttet til computerlokalerne, eller der foregik individuel eller gruppeorganiseret informationssøgning, fx i forbindelse med projektugen. Imidlertid var det normen at skriftlige hjemmeopgaver blev afleveret som print fra computer. Eleverne havde dog ikke alle adgang til relevant elektronisk udstyr:

[MS/indsat af Ellen Krogh (EK); red.] fortalte mig i frikvarteret at der altid er vrøvl med at få elevernes opgaver samlet ind, dels fordi nogle havde utilstrækkeligt udstyr (en dreng havde ikke word på sin maskine), dels fordi de simpelthen ikke havde fået skrevet stilen. (Feltkommentar 4.9.09)

Skolens it-ansvarlige lærer beklagede over for mig at skolen var tilbagestående hvad it-faciliteter angår, og at han kæmpede for at få etableret trådløst net. Dansklæreren gav også udtryk for at hun savnede at have direkte adgang til computere i timerne for at kunne arbejde procesorienteret med det skriftlige

arbejde. Spørgeskemaundersøgelsen blandt eleverne understøtter dette billede. Halvdelen af informanterne fra Østskolen – og markant flere end på de to øvrige caseskoler – angiver at de hovedsageligt bruger håndskrivning i skolen, mens 90 % angiver at de hovedsageligt bruger elektroniske medier når de skriver i fritiden.

Skolen havde et intranet med adgang for lærere, elever og forældre. Jeg fik imidlertid ikke indtryk af at det blev brugt systematisk til kommunikation mellem lærere og elever eller mellem skolen og forældrene:

Der er et elevintra hvor man kan gå ind og se ens ugeplan, altså hvilke lektier man har og sådan noget, men det er kun i tysk, engelsk og dansk at de gør det. I de andre fag der gør de det ikke. (Interview med Jens marts 2010)

Sammenfattende var *grænsedragning* et dominerende mønster i de fysiske og sociale praktikker som det skriftlige arbejde på Østskolen var indlejret i. Arkitektur og teknologiske faciliteter etablerede strukturer der gjorde bestemte praktikker selvfølgelig. Lærerne gik på lærerværelset i frikvartererne mens eleverne blev i klassen eller måske gik i kiosken eller over i bymidten. Skoleskrivning anvendte andre teknologier end fritidsskrivningen. De fysiske og institutionelle rammer faciliterede ikke mere procesorienterede sociale og skriftlige praktikker der kræver glidende overgange, fleksible organiserings- og kommunikationsformer og fysiske rum hvor både elever og lærere kan finde på at færdes og opholde sig også uden for undervisningstimerne.

Integreres skriftlighed i det faglige arbejde?

Lærerne om hver enkelt klasse var på Østskolen organiseret i klasseteam. Ifølge MS mødtes klassens lærerteam ca. fire gange om året. I interview fra december 2009 fortalte hun at klasseteamet ikke diskuterede faglig læsning og skrivning i fagene. Skolen havde imidlertid faglig læsning som indsatsområde i skoleåret 2009-2010 så der var et generelt fokus herpå i lærergruppen. Klasseteamet burde nok også diskutere læsning og skrivning, sagde MS, men det var hendes indtryk at mange af lærerne så læsning og skrivning som en undervisningsopgave der hører til i dansk.

Der var en tydelig arbejdsdeling mellem fagene i forhold til det skriftlige arbejde. De to store skriftlige fag var i 9c dansk og matematik som også er bundne skriftlige prøvfag ved folkeskolens afgangsprøve. Her blev der

systematisk afleveret skriftlige opgaver gennem skoleåret, ligesom eleverne også i timerne arbejdede produktivt, i dansk med arbejdsopgaver der krævede skriftlige besvarelser eller notater, i matematik med opgaveregning. Der blev dog ikke skrevet sammenhængende tekster i matematik. I tysk og engelsk, som er mulige skriftlige udtræksfag, observerede jeg tæt integration af skriftligt og mundtligt i timerne, både i form af kreative opgaver og elevnotater om sprog og grammatik. For de øvrige fags vedkommende var der gennemgående meget beskeden skriveaktivitet, og når der blev skrevet, fungerede skrivning som medierende værktøj for mundtlige aktiviteter.

Dansk fremstod som det fag der havde ansvar for at lære eleverne at læse og skrive, mens skriftligt arbejde i de ikke-sproglige fag fungerede som et redskab til at støtte kundskabstilegnelsen. Under denne arbejdsdeling gemmer der sig formentlig den forestilling at sprog og skrivning er transparente kanaler for indhold, og at skrivning er en kognitiv færdighed der kan læres uafhængigt af den faglige og sociale kontekst.

Dansklæreren abonnerede ikke på denne diskurs. Hun anså genrebevidsthed og sproglig opmærksomhed for at være centrale mål for elevernes skrivning i dansk. Jeg gjorde under mine observationer af fremlæggelserne af den obligatoriske projektopgave den iagttagelse at danskfaglighed og "indholdsfaglighed" markerede sig i henholdsvis genreopmærksomhed og indholdsfokus hos lærerne. De hovedansvarlige lærere var dansklæreren og klasselæreren som havde klassen i matematik, samfundsfag, biologi og drengeidræt. Dansklæreren efterspurgte metarefleksioner over produktkrav og genrevalg mens klasselæreren forholdt sig til indholdsspørgsmål:

MS mest fokuseret på form, tror jeg, virker mindre optaget af substans, emne, problemstillinger. FN er optaget af stof, problemstillinger, indhold, mindre af form. (Observationsskema 4.2.10)

[Projektopgave om Greenpeace/EK] MS stiller formspørgsmål: "Hvad er det for foldere I deler ud?" (...) FN forsvarer gp og deres vigtige aktioner. "Sætter livet på spil for en vigtig sag". (Observationsskema 4.2.10)

Opfattelsen og anvendelsen af skriftens repræsentationsformer

Det skriftlige arbejde indbefattede i hovedparten af fagene en kombination af skriftligt verbalsprog og andre repræsentationsformer selv om det skrevne verbalsprog her som i skolen generelt havde en særlig funktionel tyngde (jf. Tønnessen 2012). Men de faglige skrivepraktikker udfoldede sig i forskellige typer af kombinationer som det også fremgår af analysen af de faglige skrivekulturer nedenfor. I historieundervisningen så jeg for eksempel en skrivepraktik der kombinerede skrift på papir, skrift og figurer på tavle samt talt sprog og gestik når eleverne trænede eksamensfremlæggelse af historisk kundskab med støtte i notater og med brug af tavlen. Et andet eksempel er de journalistiske artikler om fx et sportsidol i tysk hvor teksten blev designet med brug af tekstbehandlingsprogram og indkopiering af visuelle repræsentationer, hentet med søgeprogrammer på internettet.

Det er muligvis et udslag af denne udvidede skriftlighedsnorm at danskfagets opgavegenre officielt ikke længere betegnes *stil*, men *skriftlig fremstilling*. MS understregede flere gange dette, både over for mig og i klassen. Det grafiske medbedømmes ved folkeskolens afgangsprøve i dansk, dels som et udtryk for genrebeherskelse, dels som del af ordenskarakteren¹:

(...) det har noget at gøre med om de forstår genren, det skal de også vise rent grafisk. Det kan også trække ned – hvis de fx skriver en novelle og sætter den op som artikel og ikke fatter hvad det er for en genre. I forhold til den selvstændige ordenskarakter bliver det også honoreret. (Interview med MS 17.9.09)

En genre som særligt så ud til at knytte sig til tværfagligt arbejde, er præsentationer i programmet PowerPoint hvor en række teknologiske og semiotiske ressourcer bringes i spil. Under fremlæggelsen af projektopgaverne brugte et flertal af grupperne PowerPoint-præsentationer, ofte med relativt avancerede kombinationer af verbaltekst, visuelle ressourcer, videosekvenser og lyd, samt naturligvis ledsaget af en mundtlig fremlæggelse, i flere tilfælde med brug af teaterressourcer som udklædning og indstuderede replikskifter.

1. Den selvstændige ordenskarakter blev fjernet i 2012, jf. Nyhedsbrev oktober 2012 fra Ministeriet for Børn og Undervisning.

De elektroniske medier blev som nævnt anvendt til produktion af skriftlige opgaver i dansk og andre faglige sammenhænge hvor skriftlige produkter skulle afleveres. Jeg observerede brug af søgning på internettet i computerlokalet i en samfundsfagstime og en tysktid, ligesom det fremgik af projektfremlæggelserne at eleverne havde søgt informationer på nettet i forbindelse med deres projektopgaver.

De sociale medier så jeg ikke anvendt i undervisningen. Jeg diskuterede dette med MS som i interview fortalte hvordan hun havde inddraget Facebook-opdateringer i et tidligere projekt i klassen. Jeg var optaget af om elevernes fritidsskrivning spillede en rolle i skolens undervisning. I denne samtale overtager jeg nærmest interviewet i min iver for at argumentere for at skolen skal inddrage de sociale medier, men MS reagerer afdæmpet og problematiserer dette synspunkt:

EK: Spiller det en rolle i undervisningen i dansk? Bortset fra Facebook-temaet – er det noget der ellers er en del af undervisningen?

MS: Nej, jeg synes mest vi taler om det i forhold til at være bevidst om sproget. Jamen det kan være noget omkring deres skriftlige fremstilling: det der er sms-sprog, det er ikke en fuldstændig sætning, hvornår er en sætning en sætning. Være opmærksomme på ... genrebevidsthed og med hvilket formål man skriver og til hvem – sådan er det jo også mundtligt. Men ellers så synes jeg ikke. Men jeg har da tænkt på at et eller andet sted må det styrke nogle ting for der er da større skriftlighed hos dem end der har været i nogle år.

EK: De skal kunne nogle ting for at være med socialt. Det må betyde meget for deres identitet ... hvem de er. Det er mere bundet til skriftlige former hvor det tidligere knyttede sig mere til noget mundtligt.

MS: Jah, ja

EK: Hvor er skolen i det store skriftlighedsområde? Hvad kan og skal skolen i forhold til sådan et stort og vigtigt felt for børnene?

MS: Jeg tror vi bare skal gøre det vi gør, at de måske bare finder ud af at de godt kan bruge noget af det.

Sådan som jeg fortolker denne udveksling, er det MS' synspunkt at det ikke er skolens opgave at forsøge aktivt at integrere elevernes fritidskulturelle skriftformer. Synspunktet bygger ikke på en forbuds- eller adskillelsesdiskurs. Tværtimod positionerer hun eleverne som selvstændige skriftbrugere der vil

kunne inddrage deres skrifterfaringer fra de sociale medier i skoleskrivningen hvis de ønsker det.

Hvordan værdsættes skriftlighed af ledelse og lærere?

Det var et dominerende træk i mine observationer på Østskolen at lærerne begrundede det skriftlige arbejde strategisk, med henvisning til afgangsprøver og prøvekrav. Det viste sig også i de skriftlige opgavegenrer hvor eleverne i alle fag trænede prøverelelevant skrivning. Det er selvfølgelig både forventeligt og rimeligt i folkeskolens afgangstår at der er stor opmærksomhed på den afsluttende prøve, men ikke desto mindre blev det for mig som observatør påfaldende i hvor høj grad den stærke værdsætning af eksamensformål ekskluderede eller usynliggjorde andre mulige faglige formål med at bruge skrift.

Det er vigtigt at nævne at der også foregik aktiviteter der ikke var eksamensstyrede. Jeg fik således i starten af skoleåret indblik i et længerevarende fagligt samarbejde mellem dansk og engelsk der drejede sig om kunstvideoer. Projektet indebar både en studietur til et kunstmuseum og et produktivt arbejde med musikvideoer i det lokale kulturhus under vejledning af en billedkunstner. Gennem interview og uformelle samtaler med dansklæreren og engelsk- og tysklæreren blev det klart at det stærke strategiske og funktionelle fokus i 9. klasse ikke tegnede undervisningen i 7.-9. klasse (udskolingen) som helhed, og at dette kunstprojekt repræsenterede en interesse i æstetik og kunstneriske udtryk hos dansklæreren som generelt prægede hendes danskundervisning.

Endnu en nuancerende observation var at MS anså de skriftlige genrer i folkeskolens afgangsprøve for at være helt relevante for de overordnede danskfaglige skriftlige mål. Hun så altså ikke arbejdet med prøveopgaverne som begrænsende for de faglige formål med dansk.

En interessant iagttagelse er at eleverne på Østskolen ifølge MS i nogen grad havde tabt respekten for afgangsprøven. I en uformel samtale sidst på skoleåret efter tre timers prøveforberedelse i dansk undrer hun sig over denne udvikling:

Efter timerne drikker vi kaffe på lærerværelset, og MS reflekterer over en udvikling i elevernes holdning til eksamen som hun synes hun har set i de senere år. Hvor eleverne tidligere var meget optaget af at være forberedt, kom til frivillige spørgetimer, sørgede for at have alt materiale osv., er de

i dag nærmest ligeglade, går ikke op i eksamen og eksamensforberedelser.
(Feltkommentar 28.4.10)

Denne elevreaktion kunne ses som en reaktion på at lærerne i så høj grad tog ansvaret for afgangsprøven på sig. Det kan også spille ind at eleverne længe før afgangsprøven har modtaget skolens indstilling om gymnasieparathed, og at prøven i forhold hertil ikke spiller nogen rolle. I hvert fald de elever som er blevet optaget på gymnasiet, kan altså helt strategisk vælge at være ligeglade med afgangsprøven.

Fra et mere overordnet perspektiv sættes den strategiske skoleskrivekultur i relief af den skrivekultur som eleverne identificerer sig med uden for skolen. Mens skoleskrivningen på Østskolen orienterede sig mod afgangsprøven og mod *fremtiden* (gymnasiet, videre uddannelse), så er den kommunikative ungdomskulturelle skrivning uden for skolen en rationel og umiddelbart nyttig del af livet nu og her (jf. Ivanič et al. 2009). Når grænsedragningen mellem de to skrivekulturer fremstår selvfølgelig og ikke underlægges didaktisk diskussion og refleksion, bliver det op til den enkelte elev at skabe mening med både grænsedragningen og skoleskrivningen.

Der kunne være en sammenhæng mellem denne problemstilling og resultaterne af en undersøgelse blandt eleverne som MS fortalte mig om. I det følgende interviewuddrag har jeg netop fortalt MS hvor forskellige fagene fremtrådte for mig som observatør:

MS: Det er imponerende at de [eleverne/EK] kan holde til det. Det må også være svært at se meningen med det hele. Den ene time handler det om overgangen fra barn til voksen, og så videre til noget helt andet.

EK: Er der nogen der snakker med dem om hvordan dagen hænger sammen?

MS: Nej, det tror jeg faktisk ikke. De kan se det når vi laver projekter sammen, som da JK og jeg lavede projekt. Så kan der være ting de kan genkende: åh, det har FN også sagt, fx om det gyldne snit, men det er da langt fra altid. Der er lavet en undersøgelse her på skolen om eleverne er klar over formålet med undervisningen, hvor det viser sig at over 50 % – 40-43 % – svarer nej til det. De kan ikke se at lærerne har et mål med deres undervisning. Det undrer mig faktisk, for det har alle lærerne da, men jeg ved da ikke om de bliver gjort opmærksom på det hele tiden, det synes jeg alligevel at de burde vide. (Interview med MS 17.12.09)

Sammenfatning af skoleskrivekulturen på Østskolen

Hvordan formes det skriftlige arbejde af de overordnede fysiske, institutionelle og organisatoriske rammer?	Der er en markeret grænsedragning mellem lærerliv og elevliv på Østskolen, og et tilsvarende mønster i skrivepraktikkerne hvor der skrives i hånden i skolen og på computer eller mobiltelefon uden for skolen, uden at de to skriftverdener aktivt søges forbundet. Grænsedragningerne fremtræder i hverdagen som naturlige selv om savnet af teknologiske faciliteter blev italesat over for mig af flere lærere. Analysen peger på at dette medfører at meningskabelsen overlades til den enkelte elev og måske kan være medvirkende til at eleverne i en undersøgelse angiver at de ikke kan se formålene med undervisningen.
I hvilken grad integreres skriftlighed i det faglige arbejde?	Der er en arbejdsdeling mellem fagene sådan at dansk havde hovedansvar for at lære eleverne at skrive. I analysen forbindes denne arbejdsdeling med en diskurs om sproget som transparent kanal for indhold og skriftkyndighed som en autonom, kognitiv færdighed der er uafhængig af den faglige og sociale kontekst.
Hvordan opfattes og praktiseres skriftens modaliteter?	Der er en funktionel hovedvægt på verbalsproget, men det integreres i praksis med en række andre repræsentationsformer, med lidt forskellige kombinationer fra fag til fag. Særligt i projektopgaven aktualiseres en bred vifte af repræsentationsformer og teknologier. I dansk medreflekteres grafisk opsætning som et genretræk. Dansk læreren opfatter elevernes omfattende erfaringer med skrivning i elektroniske medier som en ressource, men finder at eleverne selv er i stand til at aktualisere den efter behov.
Hvordan værdsættes skriftlighed af ledelse og lærere?	Det mest fremtrædende træk i skoleskrivekulturen var de altdominerende strategiske, eksamensrettede begrundelser for skriftligt arbejde. Den stærke fremtidsorientering i skrivekulturen synliggør grænsen mellem skoleskrivningen og den kommunikative fritidsskrivning der er orienteret mod livet her og nu.

Tabel 2.1. Sammenfatning af skoleskrivekulturen på Østskolen

Lærerfaglige skrivekulturer

De lærerfaglige skrivekulturer som udfoldede sig i 9c, blev synlige som mønstre i skrivehændelser og fik tekstligt udtryk i de elevnotater og elevopgaver som jeg fik adgang til. For flere fag er datamængden sparsom og mine analyser derfor også forsøgsvis. Jeg har i nogle tilfælde blot overværet en enkelt time. Flest observationer har jeg fra dansk og matematik. I det følgende præsenteres

analyserne af de faglige skrivekulturer i dansk, engelsk og tysk, matematik samt projektopgaven.

Mit hovedspørgsmål i undersøgelserne er hvilke *skrivepraktikker* der er konstituerende for de lærerfaglige skrivekulturer, og hvilket *skrivekulturelt mønster* disse praktikker samler sig i. Jeg indkredser skrivepraktikker i mine data og samler min beskrivelse af dem med tre didaktiske hovedspørgsmål:

- *Hvad* skrives der?
Fagligt indhold; sprog, opgavegenrer
- *Hvordan* skrives der?
Aktivitetstyper og deltagelsesmønstre; teknologier og repræsentationsformer.
- *Hvorfor* skrives der?
Skriveformål og begrundelser for skrivningen.

De analysebegreber som jeg bruger i undersøgelsen af *skriveformål* henter jeg i det norske skrivehjul (se kapitel 1 s. 44) og de seks grundlæggende skriveformål og skrivefunktioner der indgår her:

- at holde kontakt / interaktion, kommunikation
- at reflektere / identitetsdannelse
- at beskrive / kundskabssystematisering
- at udforske / kundskabsudvikling
- at forestille sig / konstruktion af tekstverdener
- at overbevise / påvirkning.

Til undersøgelsen af *begrundelser* for det skriftlige arbejde anvender jeg analysebegreberne *strategisk*, *rituel* og *kommunikativ* (jf. Berge 1988 og introduktionen s. 47f).

Dansk

Dansklæreren i 9c, MS, havde på observationstidspunktet været ansat i 12 år på Østskolen. Hun har billedkunst som sit andet linjefag og har taget en diplomuddannelse i dette fag. Hun er beskikket censor i skriftlig dansk og er velorienteret om aktuelle didaktiske diskussioner om fagets skriftlige prøveformer og prøvegenrer.

Min analyse af den lærerfaglige skrivekultur i dansk bygger på observationer af sammenlagt 9 undervisningstimer², interview med MS og Jens og Sofia, samt Jens og Sofias notater fra danskundervisningen og deres skriftlige opgaver i dansk fra 9. klasse.

Jeg har registreret følgende hændelser hvor der skrives i dansktimerne, eller hvor noget som elever har skrevet eller skal skrive, er i fokus:

1. Eleverne afleverer skriftlig opgave
2. Eleverne noterer arbejdsopgave i logbog
3. Eleverne analyserer videoer ved computer
4. Eleverne arbejder med besvarelser af arbejdsspørgsmål som har været hjemmearbejde, og som afleveres i slutningen af timen
5. Læreren udleverer og kommenterer skriftlig opgave, klassesamtale om opgaven
6. Læreren tilbageleverer og kommenterer rettede læse- og staveprøver
7. Anden lærer udleverer skriftlig instruktion om arbejdsopgaver og skriftlig opgave
8. Læreren tilbageleverer skriftlig fremstilling
9. Læreren repeterer kravene til skriftlig afgangsprøve.

Skrivehændelserne samler sig umiddelbart i fire skrivepraktikker der ser ud til at konstituere den lærerfaglige skrivekultur i dansk i 9c:

- Skriftlige opgaver (hændelse 1, 5, 7, 8, 9)
- Tests (hændelse 6, 9)
- Besvarelse af arbejdsspørgsmål (hændelse 2, 3, 4)
- Notater (hændelse 2).

Skriftlige opgaver er en dominerende skrivepraktik i feltobservationerne. MS oplyste i min første uformelle samtale med hende at klassen i løbet af skoleåret skulle skrive de opgaver der blev stillet ved folkeskolens afgangsprøve for 9. klasse fra 2009, for at træne prøvegenrerne. Til årets sidste skriftlige opgave fik eleverne dog valgfrihed mellem opgaverne i opgavehæftet fra afgangsprø-

2. En dobbelttime 4.9.09, en trippelttime 22.10.09, en afløst time 23.3.10 samt en trippelttime 28.4.10.

ven i 2008. De opgavegenrer der indgik i afgangsprøven 2009 og 2008, var fiktionsopgaver (novelle, digt, dagbog), journalistiske opgaver (avisartikel, reportage, klumme, kommentar) og essay (essay, tale). I afgangsprøven 2008 var der også en fortolkningsopgave (af et digt), men ellers fungerede tekster og billeder i opgavehæfterne som inspiration og modeller for personlig refleksion og egenproduktion.

I feltkommentar og observationsskema 22.10.09 berettes om udleveringen af opgave 5 fra afgangsprøven 2009. Opgaveformuleringen til denne opgave lyder:

Pigen med klumpfoden

I teksten Dagbog fortæller Henrik Pontoppidan om sit møde med den unge pige.

Mødet får også stor betydning for den unge pige.

Skriv det uddrag af pigens erindringer, hvor hun fortæller om mødet og den betydning, det har fået i hendes liv.

Tekstmaterialet består af en avistekst bragt i *Kjøbenhavns Børs-Tidende* 23.8.1889 under titlen "Dagbog". Derudover er der på det dobbelte opslag en reproduktion af et maleri. Oplysning angivet under maleriet: "Anton Tornfeld: Kystparti ved Hulerød i Nordsjælland. Olie på lærred, 1906". Sammen med kopien af opgaven udleverede MS en kopi af Pontoppidans novelle Ørneflugt som "opvarmning" til opgaven.

MS udleverede opgaven i første del af trippeltimen og kommenterede den i sidste del af timen. Hun satte en diskussion om genren i gang:

MS: "Man skal skrive et uddrag af pigens erindringer – læg mærke til genren, erindring, hvad er en erindring?" M: "en slags minde". MS: "Hvornår fortæller man sine erindringer i sit liv? Når man er blevet gammel" – J siger: "Det behøver ikke at være gamle mennesker". MS: "Nej, men man vil kigge tilbage, tit på et helt liv... og så skal I fortælle om den betydning det har fået i hendes liv". MS gør opmærksom på at det er en gammel tekst, og at deres besvarelse skal spejle tekstens stil. "Skal det skrives som en dagbog?" MS: "Nej, det er erindringer." "Skal det skrives som om det er hende der skriver?". T afbryder: "MS, hvor lang skal den her stil være?" MS går videre og svarer ikke straks, men vender tilbage: "Skriv nogenlunde lige så meget som teksten i opgaven

fylder.” “Skal vi så skrive med to a’er i stedet for å?” – MS: “Det kan man gøre, sidste sommer var der nogle der skrev med dobbelt a.” Da MS er gået, fortsætter Sofia og to andre piger diskussionen om genren, Sofia forklarer hvordan hun opfatter erindringstekster. (Observationsskema 22.10.09)

Også den opgave der blev udleveret den 23.3.10, var udvidet i forhold til skriveordren i prøvehæftet. Her kom en anden lærer ind med en arbejdsdel fra MS som var sygemeldt for en periode:

For at I dog ikke skal savne mig for meget, følger her næste opgave til skriftlig fremstilling, som skal afleveres tirsdag d. 6/4: Essay.

Det er dog mere end en almindelig skriftlig fremstilling, idet opgaven består af tre dele:

En redegørelse for, hvad essay er (undersøg selv på alle mulige måder)

En analyse af det vedlagte essay: “Giganternes opgør” af Erling Jepsen

Fsa 2009 opgave nr. 6.

(...)

Skriveordren i prøvehæftet lød:

Undskyld ventetiden

Du har sikkert prøvet det selv. At vente på noget eller nogen, at stå i kø, at blive utålmodig...

Skriv et essay om tid og ventetid.

I dit essay skal du blandt andet reflektere over teksten herunder.

Feltobservationerne ovenfor viser at MS finder det vigtigt at ruste eleverne til opgaveskrivningen, men det anes også at hendes intentioner og forventninger ikke helt indfries. I timen den 22.10.09 opnår eleverne tilsyneladende ikke helt klarhed over den afgørende forskel på dagbog og erindring. Noget kan tyde på at den dreng der er optaget af hvor lang opgaven skal være, står helt af i forhold til denne distinktion.

De skriftlige opgaver i dansk skrives i 9c individuelt og i hjemmet. I interview siger MS at hun tidligere har tilrettelagt opgaveskrivningen procesorienteret og med responsrunder, men at hun ikke gør det i 9. klasse. Det fremgår at hun ikke synes at det har fungeret efter hensigten:

EK: Arbejder du i proces også? Lader dem aflevere udkast?

MS: Ja, det gør jeg, men det er der ikke så mange der benytter sig af, synes jeg.

EK: Hvordan fungerer det? Hvordan lægger du det til rette?

MS: Altså, det gør jeg ikke i år, men det har jeg gjort tidligere hvor vi har taget sådan nogle responsrunder, og hvor de har skrevet førsteudkast osv. Men problemet her på skolen er at vi ikke er så opdateret computermæssigt. Hvis de kunne sidde her i klassen og havde hver deres computer, så kunne det sagtens lade sig gøre, men når vi skal flytte os over i et computerlokale og være sikker på at det er ledigt og alting fungerer, så... Og jeg synes at det med at lave de der skriveudkast og gå tilbage og tilbage, det synes jeg faktisk at de har svært ved, og det kan måske være fordi de er opdraget anderledes fra starten at de tænker mere traditionelt. De har den opfattelse at når det er færdigt, så er det færdigt. (Interview med MS 17.12.09)

Arbejdsprocessen i hjemmene giver mine data mig ikke megen indsigt i. Dog beretter Jens i interview at han almindeligvis organiserer sin skrivning efter model af eksamenssituationen:

EK: Altså, det var ikke sådan at du planlagde først at skrive et udkast og så forbedre det?

Jens: Nej nej, jeg plejer at sætte mig ned og så lave den hele vejen.

EK: Hvor lang tid tager du om at skrive sådan en stil?

Jens: – øh – det er nok højst 3 timer. Altså, jeg bruger jo ikke længere tid end til eksamen, så det er en meget god øvelse bare at bruge 3 timer. (Interview med Jens marts 2010)

MS beretter i interview 17.12. 09 om sin rettepraksis. Hun retter den første side, eller en del af den første side, tæt, med streger og bølgestreger. Tegnsætningen retter hun med et plus-minus-system, og også indholdet kommenteres med fx “godt formuleret” eller “skarpt set”. Resten af opgaven retter hun ikke. Derudover udfylder hun et retteark fra den ministerielle vejledning til karaktergivning for afgangsprøverne i skriftlig dansk (jf. nedenfor). Hun skriver også som regel kommentarer på rettearket. I timen tager hun en generel samtale med eleverne om aspekter der træder frem i opgaverne.

MS giver i interviewet udtryk for tvivl om værdien af rettearbejdet. Hun tror at hun bruger for megen tid på det i forhold til hvor meget eleverne

bruger det efterfølgende, men vurderer dog alligevel at det har sin beret-
tigelse:

Jeg tænker at det giver dem i hvert fald et billede af at der er noget som de
skal arbejde videre med. De kan få en fornemmelse af ..., det kan være ...
at jeg skal gøre noget ved min tegnsætning fx, eller jeg skal pudse mit sprog
mere af. Det synes jeg typisk det er, at det er for hurtigt det de har lavet.
Så det kan give dem et fingerpeg om at de skal bruge mere tid på opgaven.
(Interview med MS 17.12.09)

Under mine besøg på Østskolen overværede jeg én skrifthændelse hvor der
blev tilbageleveret skriftlige opgaver i dansk. Det var skoleårets sidste skriftlige
opgave. Jeg noterede:

Giver en skriftlig fremstilling tilbage. "Det er højt spil ikke at aflevere den
sidste skriftlige fremstilling, for nu skal der jo gives årskaracter, ikke M...".
Har lagt et link ind på elevintra hvor man kan øve kommatering, anbefaler
dem at øve det inden mandag. Ingen af eleverne har prøvet kommatesten.
MS giver nogle generelle kommentarer til stilene (af typen: "Nogle af jer kan
jeg ikke lære mere, nogle har taget det med meget let hånd...").
Udleverer stilene. Eleverne kigger på kommentararkene og karaktererne og
lægger stilene i taskerne. (Observationsskema 28.4.10)

Nedenfor ses første side samt kommentarark til Jens' sidste opgave i dansk,
dvs. den opgave som klassen fik tilbage i den observerede time. Jens' opgave
fylder 1½ side. De tilskrevne kommentarer sætter fokus på korrekthedsfjl og
orden/layout, og afkrydsninger og karakteren 7 viser at Jens' opgave anerken-
des som "god", men ikke i top. I teksten møder vi en skriver der har kastet sig
ud i en krævende opgave, især hvis man ikke har mange læseerfaringer med
psykologiske noveller. Han slås med at få sin tekst i gang og har problemer
med at håndtere verbaltider og fortællertype (det angives at novellen skal
skrives i datid og 3.-person).

KAPITEL 2

Jens: Det ved jeg egentlig ikke – fordi jeg kan mærke at den ikke er til mere end syv.

EK: Jamen, hvordan kan du vide det?

Jens: Hm, det er fordi at jeg har skrevet et par stile i niende, og jeg har ikke fået over syv. Jeg har så heller ikke fået under syv.

EK: Er du træt af det at det altid er syv?

Jens: Nej, det er jo ikke til mere. Jeg kan jo ikke rigtigt brokke mig eller være sur, men jeg kunne da godt tænke mig at få højere karakterer.

EK: Ja, det er klart. Hvad er det der gør at du ikke får det? At du ikke skriver bedre stile når du gerne ville det?

Jens: Det ved jeg ikke. Hvis jeg vidste det, så havde jeg jo nok gjort det.

(Interview med Jens maj 2010)

Da jeg i interview spurgte MS hvad der var hendes *mål* med det skriftlige arbejde i dansk, svarede hun:

Jeg tænker jo i virkeligheden først og fremmest at vi sigter mod folkeskolens afgangsprøve. Det er det endelige mål, det er den skriftlige arbejdsprøve, den skriftlige fremstilling. Så det er jo nok den der ligger styrende under det hele.

(Interview med MS 17.12.09)

Det betyder imidlertid ikke at der kun skrives afgangsprøve-opgaver. I interviewet nævner MS andre typer af opgaver som udspringer spontant eller knytter sig til tekstarbejdet i øvrigt. Et eksempel er lyriske tekster med inspiration i Facebook-opdateringer, ligesom hun også nævner en udstilling på biblioteket af collager omkring selvskrevne digte. Derudover skriver eleverne opgaver om de romaner som de læser. Et samlende og overordnet formål er genrebevidsthed og sproglig opmærksomhed:

Jeg tror dels at det er vigtigt at man er i stand til at udtrykke sig, også skriftligt, og at man ved noget om hvilken genre man skal vælge i forhold til hvad formålet er. Og så tror jeg også at det er noget med, hm, jeg tror også man får større forståelse for noget ved selv at arbejde med det, altså det går begge veje, man bliver mere opmærksom på sprog ved at arbejde med sprog.

(Interview med MS 17.12.09)

MS gav skriftlige opgaver i dansk den overordnede *genre*betegnelse “skriftlig fremstilling” og understregede både over for mig og over for eleverne at denne betegnelse i dag har afløst den klassiske danskfaglige genre ‘stil’: “skriftlig fremstilling det er det der også hed stil” (Observationsskema 22.10.09). Betegnelsen dækkede for MS alle afleveringsopgaver (jf. interview med MS 17.12.09) og ikke bare afgangsprøve-opgaver, men den genfindes på forsiden af prøvehæfterne som den officielle betegnelse for denne prøve. Det interessante ved MS’ brug af betegnelsen “skriftlig fremstilling” er at hun aktivt søgte at fiksere betegnelsen som et nyt fagligt begreb, også for eleverne, ved at give den samme genrestatus som “dansk stil”. Jeg fik det indtryk at hun herigennem søgte at markere en ændring i forståelsen af den danskfaglige skrivning i fagfællesskab og ministerium. At der i fagfællesskabet foregår en faglig diskussion om skrivning i dansk, blev dokumenteret ved mit sidste besøg på skolen som fandt sted få dage efter at folkeskolens afgangsprøve i dansk var afviklet:

På lærerværelset sad jeg med MS, og KG, dansklæreren i 9a, sluttede sig til. Senere kom også MK, skoleinspektøren, og spurgte hvad MS og KG syntes om fsa-opgaverne (jeg fik ved samme lejlighed et sæt). Det satte en engageret debat i gang. KG var utilfreds med tendensen til at der bliver mere og mere journalistisk skrivning i fsa-opgaverne (og det er ifølge MS som er beskikket censor og deltager i møder med opgavekommission, en bevidst tendens). KG synes det sætter et uheldigt skel mellem litteraturarbejdet og det skriftlige. Hun arbejder meget med fiktionsskrivning i litterære genrer og synes at man burde gå tilbage til den tidligere opprioritering af disse. MS fandt derimod denne udvikling helt fornuftig i forhold til elevernes behov. (Feltkommentar 7.5.10)

Et dominerende skriveformål i opgavegenrerne i folkeskolens afgangsprøve i dansk er personlig refleksion, dvs. *identitetsdannelse*, og hyppig er også fiktionsprægede opgaver der aktiverer *konstruktion af tekstverdener*. Essay, kommentar og artikel bygger på argumenterende ræsonnement, om end oftest inden for en personlig referenceramme; her aktiveres formålet at *overbevise og påvirke*. Kundskabsudviklende og kommunikerende formål tilgodeses ikke i disse opgaver; der lægges ikke op til at skrive for at udvikle viden og heller ikke for at komme i kontakt med og formidle noget til andre.

I de *begrundelser* som MS giver for det skriftlige arbejde, dominerer strategiske og rituelle mål. Det drejer sig om at klæde eleverne på til at klare afgangsprøven i skriftlig dansk, men i og med at MS ser de mål prøven retter sig mod, som helt centrale for danskfagets skriftlige mål, udvider hun det strategiske perspektiv. Det kan diskuteres om fokuseringen på genretræning og genrebevidsthed har et rituellet eller et kommunikativt sigte. Det var mit indtryk at det rituelle blev vægtet mest. Eleverne skulle gøre erfaringer med at deltage i skriftbårne aktiviteter med bevidsthed om at der hersker forskellige genreforventninger og sproglige normer i forskellige kontekster. Aktiviteten og rutiniseringen gennem deltagelse var didaktisk central. Men som overordnet mål kan genrebevidsthed også rumme dannelsesmål, at kunne deltage kompetent som medborger og i arbejdsliv med bevidsthed om hvem man taler til og i hvilken sammenhæng. Mit indtryk var dog at det kommunikative formål hvor engagement i indholdet og i kommunikationen er vigtig, var mindre betonet i danskundervisningen.

Den dominerende *representationsform* i praktikken skriftlige opgaver er den verbalsproglige, men det grafisk visuelle spiller som beskrevet også en væsentlig rolle, som del af ordenskarakteren og det funktionelle genrefokus. Der indgår typisk billeder som del af inspirationsmaterialet i prøveopgaverne, men ud over de genreunderstøttende grafiske medbetydninger i layouten lægges der ikke op til visuelle repræsentationsformer i elevopgaverne. MS beretter imidlertid om andre opgavetyper hvor visuelle og tekstlige udtryksformer integreres.

Skrivepraktikken *tests* dækker over læseprøver og retskrivningsprøver. De organiseres som prøver på klassen der rettes af læreren efter et ministerielt scoresystem og tilbageleveres i klassen. Retskrivningsprøven består dels af en diktat, dels af en række sproglige øvelser hvor der skal indsættes ord, bøjes verbalformer, findes fejl, sættes tegn mv. Ved læseprøverne skal eleverne demonstrere læsefærdigheder og forskellige læseteknikker i forhold til forskellige typer af tekster.

Jeg har observeret tilbagelevering af en læse- og retskrivningsprøve i oktober 2009 samt repetition af kravene til eksamen i april 2004. Tilbageleveringen tydeliggør at fokus er på den enkeltes og klassens scoringer, og den diskussion som opstår, viser at her er tale om indiskutable ydrestyrede mål:

MS gennemgår staveprøverne. Forklarer scoreprincippet:

0 usikkert indlært

+ indlært

- ikke indlært

Ude i siden af skemaet kan man se hvor problemfelterne ligger. Her testes også pæn skrift. “Det forventes at når man går ud af 9. klasse, kan man skrive en skrå, sammenhængende skrift”. Eleverne protesterer: “Hvad hvis man har en anden skrift?” – MS: “Det er et af målene”. (Observationsskema 22.10.09)

Denne skrivepraktik har som overordnet skriveformål at systematisere og oplagre kundskab. Den adskiller sig fra skriftlige opgaver ved at have en rent strategisk begrundelse. Det drejer sig om at nå så godt et testresultat som muligt. Prøverne udføres med håndskrift på papir, og der er udelukkende fokus på den verbalsproglige repræsentationsform.

Den tredje fremtrædende skrivepraktik i dansk var *svare på arbejdsspørgsmål*. Det er en udbredt skolepraktik (jf. Solheim et al. 2010) hvor elevernes skrivning styres af en række spørgsmål og realiseres som “kortsvarstekster” der ikke udgør sammenhængende tekst og heller ikke nødvendigvis realiseres som hele sætninger. Fokus er på indholdet frem for på formen eller tekstens kommunikative funktion. De to skrivehændelser der realiseres som “svare på arbejdsspørgsmål”, er interessante fordi praktikken på forskellige måder udvides i dem begge.

Den første hændelse ligger i forlængelse af det tværfaglige projekt om “Contemporary Art” (jf. s. 125). Her har eleverne produceret musikvideoer i grupper, inspireret af en kunstudstilling. I dansk arbejder de nu analytisk med to korte kunstvideoer. I den observerede time instrueres de af MS som skriver temaer for deres analyse op på tavlen, for derefter at gå i computerlokalet og arbejde med temaerne i grupper. Gengivet i min afskrift stod der følgende på tavlen:

Vand Søge på Pippilotti	Stil 5 spørgsmål → Genre? → Motiv? → Tema? → Budskab/hensigt? → Filmteknik? klip/rytme, hastighed, kameraføring, vinkler → symbol?
----------------------------	--

Som et eksempel på den lærerfaglige praktik “svare på spørgsmål” er det interessant at MS udvider praktikken med dimensionen “stil spørgsmål”, samtidig med at hun fastholder den klassiske model for denne praktik med en række tekstanalytiske grundbegreber som lægger op til “kortsvar”. Hun positionerer med den første del af opgaven eleverne som spørgende og undersøgende, mens de i den efterfølgende del af opgaven positioneres mere traditionelt som svarende ud fra en faglig heuristik.

Den anden skrivhændelse som realiserede svare på spørgsmål-praktikken, fandt sted i den første dansktime efter efterårsferien. Først i oktober havde klassen fået udleveret ungdomsromanen *Date med en engel* (Ronnie Andersen 2008) til læsning i ferien. Det fremgår af Jens’ og Sofias notater (se nedenfor) at klassen ved udleveringen har bladret i bogen og ud fra det første indtryk nedskrevet deres forventninger til den og deres hypoteser om hvad der vil ske i den. Desuden er de blevet instrueret i “Aktiv læsning” hvor de med blyant i hånden skal notere spørgsmål i logbogen når der er noget de undrer sig over under læsningen. Notaterne afslører at Jens ikke har noteret spørgsmål, mens Sofia har formuleret fire spørgsmål til bogen.

27/10 „Date med en Engel“
af Ronnie Andersen

forventninger

stikord

hypotese: hvad vil der ske.

han vil begå selvmord og blive til en engel

Den ser spændende ud. Lidt underlig-
viske...

Akt: ✓ Læsning.

Læser m. en blyant i hånden + logbog.

→ 37 ~

stil spørgsmål til det i under jer
over.

„DATE MED EN ENGEL“
af Ronnie Andersen

Forventninger: At bogen er rimelig god, da den
ser ny/nutidig ud. Den handler om unge, og en
hel del om kærlighed. God titel.

Hypotese (hvad vil der ske?): Hovedpersonen vil
blive "forelsket": en pige, der giver ^{endnu} associationer
til en engel, men sådan er hun sikkert ikke.
i virkeligheden

læser med en blyant + logbog

AKTIV læsning:

51 spørgsmål til ti i under os over.

- Hvorfor ved man ikke, hvad hovedpersonen
hejder?
- Hvorfor er det sat op som en film?
- Hvilken begravelse var han til?
- Hvorfor huskede han så dårligt?

Figur 2.2. Jens' og Sofias logbogsnotater om *Date med en engel*

Ud over denne procesinstruktion har eleverne fået til opgave at skrive en mere systematisk analyse af romanen ud fra en række arbejdsspørgsmål. Af overskrifterne i Sofias besvarelse fremgår det at følgende temaer har skullet indgå:

- Resumé af bogen
- Virkelighed/fiktion
- Analysepunkter
 - Fortæller
 - Karakteristik af hovedperson
- Fortolkning
- Romanens tema
- Fordybelsesområder³
- Min mening.

3. Henviser til de temaer som danskundervisningen tilrettelægges efter.

I timen sætter MS eleverne sammen i grupper og giver dem følgende instruktion: "Tag en snak om jeres opgaver. Hvad har I valgt at fokusere på, hvad har været nemt, hvad forstår I ikke?" Jeg noterer:

Sætter mig ved L, V, Jens og T [alle drenge/EK]. De har løst opgaven meget forskelligt: L har en tredjedel side, meget faktuelle observationer. T har ikke læst og løst opgaverne. Jens har lidt over en side, men det meste er et langt referat af romanen. V har ca. en side og har besvaret alle spørgsmål seriøst, også med lidt mere analytisk distance end fx Jens. De læser højt på skift hvad de har skrevet under de enkelte punkter. Den eneste der har besvaret alle punkter er som nævnt V. Han er også den eneste der tager diskussionen alvorligt. Jens er også lidt med. T har ikke læst, L har skrevet nødtørftigt. (...) Da de er færdige med at læse højt hvad de har, går de over til at snakke om sport og andre ting. (Observationsskema 22.10.09)

Situationen er speciel denne dag fordi MS har haft et uheld på vej til skole som betyder at tre timer er blevet til to, og alle de planlagte programpunkter komprimeres stærkt. Det bliver til en imponerende og fagligt ambitiøs tour de force igennem romanen. Jeg noterer:

MS standser grupperne, tager en samtale om romanen, dvs. hun gennemgår bogen og spørger ind imellem eleverne om detaljer og observationer der udfylder hendes gennemgang. MS taler hen over tekstanalytiske analysebegreber, komposition, virkemidler, fortæller, klimaks, men fortolker også bogen undervejs. Fortæller og analyserer.

M – som kun har læst en del af bogen – er meget med i samtalen, også mere fortolkende. *Komposition*, "det er en fantastisk repetition af filmiske virkemidler". *Fortællertype*, Sofia svarer og argumenterer. Det bliver afklaret hvad en pålidelig fortæller er. Flere elever kommer efterhånden med. "Ny fortællertype, upålidelig jegfortæller". Hvorfor er han selvdestruktiv? ... "Nu har vi jo fat i temaet, svigt". Nogle af eleverne kan faktisk bidrage ret meget, fx er S inde, men MS giver dem ikke meget taletid.

Hun bruger ikke elevernes skrevne tekster til så meget, spørger blot en enkelt gang: "Hvad har I skrevet om temaet?", hører L, "Kærlighed og venskab, tillid". MS "ja." Derefter videre til at snakke om slutningen. L bringer en selvstændig diskussion ind om slutningen, MS kigger i bogen (som hun lige

låner ved en elev) – “sådan kunne man godt fortolke den”, “åben slutning”. Tilbage til A som har læst de indledende sætninger højt. M giver en afsluttende fortolkning. 9.30: “slut, slut”.

Besvarelserne afleveres ved timens slutning til MS som retter og giver karakter. I interview med MS et par måneder senere betegner hun med en indirekte reference til de ministerielle trinmål for dansk denne type skriftlighed “notater som udgangspunkt for mundtlig samtale”. Hun fortæller at denne slags elevtekster somme tider behandles som “en aflevering”, men hun kommenterer kun indholdet: “mere en form for kontrol end en vurdering af hvor godt de løser opgaven”, “om det analytiske i forhold til en roman fx, om de forstår hvad en personkarakteristik er, eller om de magter selv at slå ned på nogle punkter.”

Også denne kæde af skrifthændelser har *svare på arbejdsopgøvelses*-praktikkens kendetegn: eleverne positioneres som nogle der skal demonstrere at de har lært noget, og læreren som kontrollant; der forventes ikke overordnet sammenhæng i elevteksten, og fokus er på indholdet. Det fremgår af mine observationer af gruppearbejdet at i hvert fald nogle af eleverne fortolker opgaven som en *svare på spørgsmål*-praktik der primært har kontrol- og dokumentationsformål. Den observerede lærergennemgang kan formentlig forstås i samme lys, at den har haft til formål at sikre at alle elever har forstået romanen. Samtidig finder vi også her lærerfaglige intentioner om udvidelser af den klassiske praktik når der ansøres til hypotesedannelse og undren før og under læse- og skriveprocessen. Egentlig “kortsvar” er der ikke tale om når vi ser på de elevtekster som jeg hørte oplæst og har set hos Sofia.

De eksempler på skrivehændelser der realiserer praktikken *svare på arbejdsopgøvelses* i den danskfaglige skrivekultur i 9c er karakteriseret ved at være fagligt og didaktisk ambitiøse i den forstand at eleverne søges positioneret som undersøgende og reflekterende i dele af opgaverne, ligesom de i begge tilfælde indgår i længere kommunikative kæder (Liberg 2008) af faglige aktiviteter. Desuden realiseres praktikken i det ene eksempel i en tekstgenre der hos nogle af eleverne må betegnes som “langsvar”. Der er således didaktiske intentioner der peger mod kundskabsudvikling, men hovedformålet er ifølge interview med MS at kontrollere elevernes læsning og altså snarere at dokumentere kundskab. Den dominerende repræsentationsform i elevteksterne er den verbale.

Den sidste gennemgående skrivepraktik som vi finder i den lærerfaglige skrivekultur i dansk, er **notater**. Jeg observerede kun en enkelt skrivehændelse hvor den eksplicit initieres, men adskillige hvor eleverne faktisk noterede. Både lærer og elever taler i interview om at tage notater i dansk, og jeg har desuden adgang til Jens' og Sofias "logbøger" som dokumenterer at denne praktik er medformende for den danskfaglige skrivekultur.

Den time hvor eleverne skal analysere musikvideoer, åbnes med at MS sender eleverne hen for at hente deres logbøger, kinabøger i A4-format, i deres kasser. Derefter instruerer hun dem i at organisere deres notater: "Skriv dato, notér opgaven her fra tavlen." I interviewet med MS kommenterer hun denne praktik. Hun taler om at mange lærere har den opfattelse at skriftlighed er noget der hører til i dansk. Da jeg spørger om det også er hendes opfattelse, siger hun:

Nej, det er det ikke. Det er også et redskab til refleksion på mange leder, det er jo ikke kun dansk det handler om. Det er også noget med notatteknik. Det er også det der ligger i logbogen, jeg går jo op i at de lærer at lave et system, med dato osv. så man ved hvad man har på den side ... ikke bare et eller andet totalt rodet sammen. (Interview med MS 17.12.09)

Netop logbogen som ramme om notater er imidlertid også udtryk for en udvidelse i forhold til den traditionelle brug af denne praktik. Intentionen er at supplere notater som praktik med udforskende skrivning af forskellig type:

MS: Vi har taget logbogen ind som en del af vores, af vores arbejdsredskab, det er noget af det der er kommet inden for de senere år.

EK: Hvordan fungerer det?

MS: Det synes jeg egentlig fungerer godt. Den bruger vi på mange leder. Det er jo sådan deres private bog.

EK: En kinabog?

MS: Ja, en kinabog, A4, vi bruger den både som notatbog som de tager notater i fra dagens undervisning, fx når vi har gennemgået noget grammatik; på den måde tror jeg det er godt til at fastholde det der foregår, men også i forhold til det litteraturarbejde vi laver, at de tager notater der. Så bruger vi dem også til refleksion hvor de laver hurtigskrivning omkring hvordan de fx har oplevet noget af det vi har arbejdet med. Jeg er blevet mere bevidst om

at bruge det skriftlige på den måde hvor jeg tidligere måske mere ville have gjort det mundtligt. (...) Evaluering af forløb vi har været igennem. Det har jeg egentlig gjort ret fast, ret skematisk, med en glad smiley og en sur smiley og en pære der lyser: hvad har jeg af ideer til ændringer.

EK: Ser du det de skriver?

MS: Nej, jeg ser ikke deres logbøger. Det gør jeg faktisk ikke. De kan komme og vise mig nogle ting. Min ide er at det er deres arbejdsbog, der er ikke rigtig nogen grund til at jeg skal se den. Så kan det være de har noter i den som de så bruger til at arbejde videre med, noget der skal afleveres fx.

EK: Har de taget den til sig som deres danskværktøj?

MS: Det kan jeg være i tvivl om. Det vil jeg ønske at de har. Det er stadig på min opfordring. Jeg er ikke sikker på at de bruger den hvis ikke jeg siger det, eller at det er noget de tager hjem og tager noter i derhjemme. (Interview med MS 17.12.09)

Jens' og Sofias logbøger blev kopieret 17.5.10. Sofia har udfyldt 22 sider af sin logbog, heraf 3 med tegninger eller grafiske udsmykninger. Logbogens sidste indslag er udateret, men det næstsidsste er fra december 2009. Herudover foreligger en løs notatside om skriftlig fremstilling der er dateret 11.2.10. Jens har udfyldt 17 sider af sin logbog. Det sidste indslag er udateret, men kan emnemæssigt dateres til marts 2010 da det handler om at skrive essay og således responderer på lærerinstruktionen om essay-opgaven (jf. ovenfor side 77). Ud over logbogen har jeg ikke systematisk indsamlet elevnotater før fra omkring 1.3.10, så der kan ud over disse notater også findes løse notatark som jeg ikke har tilgang til.

At logbøgerne hovedsageligt bruges når læreren organiserer det, bekræftes af at Jens' og Sofias logbøger indeholder stort set parallelle indslag. Her finder vi to typer af *notater fra dagens undervisning*, dels notater fra klasseundervisning: en oversigt over faglige hovedgenrer, en oversigt over forskellige typer af rim, og dels notater der ser ud til at være produkter af gruppearbejde som fx de notater om kunstvideoer som ses ovenfor. Der findes derudover notater fra timer hvor *en skriftlig opgave er blevet udleveret* og igangsat med overvejelser over genrer og krav. Der findes eksempler på *udforskende skrivning* som når eleverne skriver om deres forventninger til en bog de skal i gang med at læse, og endelig findes der en del eksempler på *evalueringer af forløb*.

Som det dokumenteres side 124, anser Jens og Sofia det ikke for vigtigt

at notere fra undervisningen i dansk. Notater har tydeligvis for dem en fastholdende og oplagrende skrivefunktion. Når Sofia siger at “det er ikke så tit at vi lærer sådan ligefrem noget nyt, altså i dansk, altså hvordan man bøjer udsagnsord ligesom man gør i tysk, vel?” (maj 2010), så bliver det klart hvorfor der ikke findes mange notater fra samtaler om læste tekster.

Blandt de indsamlede og kopierede tekster som Sofia har forsynet mig med, er der to notattekster som adskiller sig fra de øvrige. De er begge computerskrevne og med teksttærskel med angivelse af navn, fag, klasse og dato. Jeg har modtaget dem elektronisk. Den ene er på 2½ side og har overskriften “Personligt notatpapir”. Den er dateret 12.3.10. Det drejer sig om en analyse af novellen “Sit eget system” af Helle Helle som indledes med en præsentation af perioden og af forfatteren. Novellen sammenholdes med novellen “Fasanerne” der har været læst i klassen. Der er formentlig tale om en tekst der træner arbejdsformen til mundtlig eksamen i dansk hvor eleverne skal fremlægge en analyse af en selvvalgt tekst på grundlag af en synopsis. Den anden tekst har filnavnet “Helle Helle – til uddeling”. Den er dateret den 16.3.10 og er på én side. Den rummer de to indledende afsnit i den første tekst, under overskrifterne “Om perioden” og “Om forfatteren”. Her er altså tale om et notat som skal deles med Sofias klasse.

Skrivepraktikken notater er således en synlig del af den danskfaglige skrivekultur. Ud over det klassiske formål, at oplagre og systematisere kundskab, tilgodeser den også formål som kundskabsudvikling og identitetsdannelse. Vi ser imidlertid også at denne praktik er afhængig af lærerens organisering af skrivningen, og at den har et relativt begrænset omfang. Derudover findes ovennævnte notater hos Sofia der har til formål at systematisere og udvikle kundskab (personligt notatpapir) og at kommunikere viden til andre (til uddeling).

Det kan diskuteres om betegnelsen “notater” er dækkende for det brede spektrum af formål og skrivefunktioner som skrivepraktikken rummer, men jeg fastholder den ud fra det synspunkt at der i alle tilfælde er tale om en lærerstyret og lærerorganiseret skrivning der sigter på at give eleverne arbejdsredskaber til at understøtte deres faglige læring. Med Berges begrebsapparat er der tale om rituelle skrivehandlinger der “øver” eleverne i at agere som selvstændige lærende.

Sammenfattende om den lærerfaglige skrivekultur i dansk:

Hvad skrives der i dansk?	Der er fire hovedtyper af skrivepraktikker, skriftlige opgaver, tests, svare på arbejds- spørgsmål samt notater. De dominerende typer af opgavegener er fiktionsopgaver, journalistiske opgaver og essay. Notaterne dækker over et spektrum fra kundskabsop- lagring til forskellige typer af refleksionsskrivning.
Hvordan skrives der?	De klassiske praktikker udvides gennem den didaktiske tilrettelæggelse: Der skrives ikke kun prøveopgaver, men også andre typer af opgaver der knytter sig til det øvrige tekstarbejde; afgangsprøveopgaverne suppleres med "opvarmnings"tekster og faglige støtteopgaver; ved udlevering af opgaver iværksættes samtaler og skriveaktiviteter om opgavegener og opgavekrav. Svare-på-arbejdsspørgsmål integreres i længere forløb af kommunikative kæder og suppleres med procesaspekter der positionerer eleverne som undersøgende og reflek- terende. Klassisk notatpraksis suppleres med udforskende, reflekterende og evaluerende skriv- ning. Der er en klar funktionel hovedvægt på verbalsproget, men grafiske repræsentations- former ses som medbetydende genetræk og medbedømmes i elevopgaverne. Andre modaliteter aktualiseres imidlertid også som det fx ses i produktionen af musikvi- deoer som led i et tværfagligt forløb i dansk og engelsk. Billeder indgår som tekster der underlægges analyse, og som inspiration for skrivning, men der ses ikke eksempler på at eleverne indlægger billeder i de skriftlige opgaver der afleveres til bedømmelse i dansk.
Hvorfor skrives der?	Ifølge MS er udvikling af genrebevidsthed og sproglig opmærksomhed de centrale mål med skrivning i dansk. De didaktiske begrundelser er dels strategiske, dels rituelle. Det er ikke mærkeligt at der i 9. klasse er et strategisk hovedformål, nemlig at klæde eleverne på til at klare afgangsprøven, og for MS er der ikke nogen modsætning mellem det strategiske formål og det mere overordnede rituelt og formalt betonedede formål at træne eleverne til at være deltagere i skrivekulturer uden for skolen ved at udvikle deres genre- og sprogbevidsthed. Det dannelsesorienterede aspekt af skrivningen der ville udfolde sig i et meningssøgende fokus på det faglige indhold i skrivningen og på ønsker om at meddele tanker og kundskab til andre, træder ikke tydeligt frem i samtaler med MS og i observationer. I dansk aktualiseres alle de formål og skrivefunktioner som samles i skrivehjulet: <i>Kom- munikerende</i> skrivning især i selvkommunikerende former hvor skrivning er båret af didaktiske intentioner om at udvikle værktøjer til at skrive for at lære. Reflekterende skrivning med <i>identitetsdannende</i> formål finder vi i prøveopgaverne og i evaluerings- skrivninger i logbogen. Beskrivende, <i>kundskabssystematiserende</i> skrivning findes i tests, i svare-på-arbejdsspørgsmål og kundskabsorienterede notater. Udforskende, <i>kund- skabsudviklende</i> skrivning realiseres i undrespørgsmål og hypotesedannelse. <i>Konstruk- tion af tekstverdener</i> findes i fiktionsopgaverne i afgangsprøven, og skrivning med det formål at <i>overbevise</i> og påvirke ser vi i nogle af de journalistiske opgavetyper i prøven. Denne observation må alligevel modereres. Den danskfaglige profil har tydelig <i>hovedvægt</i> på personligt reflekterende skrivning i journalistiske eller fiktive former og på kundskabssystematiserende og kundskabsoplagrende skrivning. Der er især to skriveformål der fylder <i>mindre</i> end de øvrige i mine data, nemlig at udvikle viden og kundskab og at kommunikere eller interagere gennem skrivning.

Tabel 2.2. Sammenfatning af den lærerfaglige skrivekultur i dansk

Engelsk og tysk

Undervisningen i engelsk og tysk blev i 9c varetaget af den samme lærer, JK. Hun havde i observationsåret været ansat på Østskolen i 11 år. Hun havde haft en lidt usædvanlig karrierevej som professionel håndboldspiller i Tyskland og med en tysk korrespondentuddannelse og havde over en periode taget en meritlæreruddannelse.

Jeg undersøger de lærerfaglige skrivekulturer i engelsk og tysk under et, dels fordi der er tale om den samme lærer og nærliggende fag, og dels fordi jeg har relativt begrænsede data, særligt om engelsk.⁴ Jeg vil dog anlægge et sammenlignende perspektiv hvor mine data gør det meningsfuldt.

Den fremmedsprogsundervisning som jeg iagttog, havde som særkende at eleverne skrev på engelsk og tysk, men de talte i timerne næsten udelukkende dansk selv om læreren i klassesamtaler henvendte sig på engelsk og tysk til dem. Det skriftlige arbejde var altså en bærende dimension i fremmedsprogstilgelsen. Det var desuden karakteristisk at de skriftlige opgaver ofte rummede kreative dimensioner der forbandt verbalsprog med andre repræsentationsformer.

I den observerede engelsktime var der ingen skrivehændelser. I tysk observerede jeg følgende skrivehændelser:

- Eleverne arbejder i grupper i computerrummet med indslag til et ungdomsmagasin
- Eleverne lytter til oplæsning på bånd af tysk tekst og noterer stikord undervejs
- Eleverne arbejder i tomandsgrupper om en skriftlig opgave.

Følgende skrivepraktikker ser ud til at være konstituerende for den lærerfaglige skrivekultur i 9c tysk og engelsk:

4. Undersøgelsen bygger på observationer af to dobbelttimer i tysk 4.9.09 og 23.3.10, observation af en enkelttime i engelsk 4.9.09, uformelle samtaler med JK i forbindelse med undervisningstimerne, fastholdt i feltkommentarer, interview med Jens og Sofia, elevtekster fra et tyskmodul, Jens og Sofias notater fra engelsk og tysk uge 9-14 2010 samt pensumoversigter for engelsk og tysk, med Sofias tilskrevne notater.

- Gruppe- eller parsamarbejde om produktion af tekster
- Individuelle skriveopgaver (grammatikøvelser (tysk); skriveopgaver knyttet til temaer for undervisningen)
- Notater (stikord fra lytteøvelser; gloser (tysk); grammatik; talepapir til mundtlig fremlæggelse)
- Prøveforberedelse (udarbejdelse af disposition og stikord til redegørelse).

Som det fremgår, finder vi i tysk praktikker som oversættelser og grammatikøvelser, noget der ikke er et tilsvarende fokus på i engelsk: “Vi gennemgår ikke rigtig grammatik så meget i engelsk længere”, siger Sofia i interview fra maj 2010. Det eksempel på talepapir til mundtlig fremlæggelse i engelsk (om Rhodesias selvstændighedshistorie) som jeg finder i Sofias noter, er på dansk. Det indgår tydeligvis i et emne om racisme. I de tilgængelige data er der ikke talepapirer fra tysk, men det behøver ikke at betyde at det ikke er en del af skrivekulturen her. Der er flere eksempler på stikord til lytteøvelser i tysk, men ikke i engelsk selv om lytning også indgår i folkeskolens afgangsprøve i engelsk. Det kan enten være en tilfældighed eller – i lighed med det svagere fokus på grammatik – skyldes at læreren i den periode som notaterne dækker, har prioriteret andre former for øvelser i engelsk.

Gruppe- eller parsamarbejde om produktion af tekster findes der to observerede eksempler på i datamaterialet, begge fra tysk, men fra engelsk fik jeg lejlighed til at se flere af de musikvideoer som blev produceret i det tværfaglige projekt “Contemporary art” (jf. s. 125).

I skrivehændelsen den 4.9.09 arbejder eleverne med at producere indslag til et ungdomsmagasin:

JK viste mig hvordan tyskbogen (*Du bist Dran*, Alinea) har et kapitel der er lagt op som et ungdomsmagasin, og som slutter med den opgave som eleverne nu var i gang med, at lave deres eget magasin. Når de har skrevet deres artikler, skal de lægge frem for hinanden mundtligt, og så bliver magasinet trykt og delt ud til andre tyskklasser. JK har gjort dette med tidligere klasser. (...) Jeg observerede elevgrupper i gang med: artikler om brevkasse/quiz, kryds og tværs, horoskoper, artikler om sportsstjerner og om popmusikere. (...) JK

siger til mig at hun ikke af sig selv kræver at rette/redigere. Det skal være på det niveau de nu har/deres tekst. (Feltkommentar 4.9.09)



Metallica wurde 1981 gegründet. Der ist vier Bandmitglieder sie heisse: James Hetfield, Lars Ulrich, Kirk Hammett und Robert Trujillo. Sie haben ein paar Singles aus: Enter Sandman, The unforgiven, Nothing else matters, Where ever i may, i may roam und Sad but true. Die Genre ist Heavy Metal. Metallica hat 14 Alben veröffentlicht. Das meistverkaufte ist Live shit: Binge and Purge (15000000 alben



kauft in US). Metallica hat ein Grammy erhalten. James hat sogar unterschrieben Metallicas logo und covers. Lars Ulrich began Metallica. In U.S.A. Metallica hat mehr als 73 Millionen Alben verkauft. Metallica wurde inspiriert von Black Sabbath, Deep Purple und Led Zeppelin. Lead-Gitarrist Dave Mustaine und bassist Ron McGovney war der Band geworfen zu Gunsten von Kirk Hammett und Cliff Burton.

Schreiben auf [Elevnavn og Elevnavn]

Quiz

[Sofia]

- Wie viele Stunden benutzen Sie auf Hausaufgaben pro Woche?
 - Nichts
 - Zwischen ein und zwei Stunden
 - Mehr als zwei Stunden
- Denken Sie, dass Sie zu viele Hausaufgaben bekommen?
 - Jah, viel zu viel.
 - Von Zeit zur Zeit ja.
 - Nein, ich will gern mehr Hausaufgaben machen.
- Fühlst du, dass deine Lehrer zu grosse Ambitionen mit dir haben?
 - Ja, Sie denken, dass Ich einen Einstein werde.
 - Vielleicht.
 - Nein, ich mache nicht so viel.
- Warum gehst du zur Schule?
 - Das mache ich auch nicht.
 - Weil meine Freunde in der Schule sind.
 - Weil ich die Schule liebe.
- Was machst du in der Pause?
 - Ich gehe nach Hause.
 - Ich spiele Fußball oder rede mit meinen Klassenkameraden.
 - Ich mache meine Hausaufgaben oder lese ein Buch.

Meist A: Die Schule fällt dir nicht leicht, und du hast vielleicht nicht so viele Freunde da. Du musst dich zusammenreissen. Erhol dich von deinem Kater und Raucherdrang. Begin etwas in der Schule zu tun.

Meist B: Du machst es gut in der Klasse. Du hast viele Freunde in der Schule und liebst mit ihnen zu sprechen. Deine Lehrer mögen dich. Du schwänzt gelegentlich, jedoch wegen sozialen Gründen.

Meist C: Du sollst dir vielleicht ein Leben haben. Deine Lehrer lieben dich, und du bekommst 12 in allen Fächern. Die wenigen Freunde, die du kennst, beneidigen dir deine schulrelatierten Fähigkeiten.

Figur 2.3. Elevarbejder produceret den 4.9.09 af henholdsvis to drenge (Metallica) og to piger (quiz)

Eleverne arbejdede ganske forskelligt med opgaven (jf. feltkommentar s. 128). De to piger som skrev quizen, kaldte JK hen for at få gennemgået og korrigeret deres tekst. Drengegruppen fandt, så vidt jeg kunne observere, en dansk tekst som de oversatte ved hjælp af et elektronisk oversættelsesprogram.

Tysktimmen den 23.3.10 handler om historien om firmaerne Puma og Adidas. Eleverne har som lektie haft en tekst om de to firmaers fælles udspring og historie. Efter at have lyttet teksten igennem og noteret stikord, får eleverne en todelt opgave som de skal arbejde med parvist:

Mens eleverne sidder og noterer om det sidste afsnit, skriver JK på tavlen:

Entwicklung der beiden Firmen

Erstelle eine eigenes Symbol + Werbeplakat einer Sportmarke

Det viser sig at være de opgaver eleverne kan vælge at arbejde videre med. Alle skal starte med den øverste. Det er for dem der har læst og forstået teksten. Dem der ikke har, sætter sig med JK og oversætter teksten.

“Wir sprechen jetzt von dem Text, die Schüler die gelesen haben”. JK spørger, eleverne læser op fra deres notater. De går teksten igennem.

Derefter arbejder eleverne to og to med de to opgaver, først nummer 1. Flere ville hellere starte med nr. 2, men det må de ikke for JK.

De andre sidder og arbejder. Jeg hører en dreng genfortælle tidslinjen på dansk.

JK slutter timen af med at repetere opgave 2, at der skal være tekst på. “Får vi karakter for den?” De snakker, er allerede på vej. Hun insisterer på at de skal gøre reklamen færdig med tekst. De skal lave produktet færdigt til næste gang. De skal fremlægges næste gang, og tidslinjerne skal fremlægges. (Feltkommentar 23.3.10)

Lægger vi projektet om musikvideoerne ved siden af disse skrivehændelser, er det tydeligt at et dominerende skriveformål er konstruktion af tekstverdener med det sprogdidaktiske mål at skabe stimulerende rammer for at anvende fremmedsproget. Der er et stærkt rituelt aspekt, at deltage og herigennem træne brugen af fremmedsproget. Der er imidlertid også et kommunikativt aspekt. Eleverne skal lægge deres tekster frem for hinanden, og ungdomsmagasinet skal publiceres i andre klasser på skolen. Eleverne markerer i samtalen det strategiske aspekt (“Får vi karakter for den?”). Det er et karakteristisk træk at der inddrages andre repræsentationsformer end verbalsproget som medbetydende elementer i teksterne, men at læreren insisterer på der skal være en særlig vægt på det verbalsproglige. Der er både opgaver der produceres digitalt, og opgaver der produceres i hånden.

Jeg noterer mig at eleverne i begge timer går til arbejdet med lyst og engagement. Der er en legende stemning i lokalet. I timen om Puma og Adidas er det særligt designopgaven der trækker i eleverne, mens den redegørende og kundskabsstrukturerende verbalsproglige delopgave ser ud til at være mindre attraktiv.

Individuelle skriveopgaver har jeg ikke observeret som skrivehændelser, men det fremgår af elevnotaterne at der i tysk arbejdes med forskellige typer af grammatiske skriveøvelser enten på kopierede ark eller noteret i egne

notater. Der er tale om udfyldningsøvelser, sætningsanalyser med kryds og bolle, oversættelser af sætninger eller kortere passager mv. under et bestemt grammatisk tema som fx de personlige pronominer. Disse har tydeligvis som formål at træne sprogbeherskelse med fokus på grammatisk korrekthed, altså med fokus på formen.

Derudover skrives der i begge fag kortere, sammenhængende tekster om tekster og billeder eller om andre temaer i undervisningen. Disse tekster er måske på 5-10 linjer. I Sofias noter findes der også enkelte sidelange tekster i begge fag. I tysk er der således et computerskrevet referat på en side af filmen Crazy⁵, og i engelsk er der en analytisk gennemgang af digtet "Two Worlds" under overskriften "Passport to Apartheid", organiseret med bullets og altså antageligvis svar på lærerstillede spørgsmål.

I nedenstående eksempler ser vi tolkende skrivning om et billede i engelsk der indgår i det omtalte racismeemne, og en tekst om en selvvalgt sportsbegivenhed i tysk. Begge tekster er skrevet med blyant, efter alt at dømme i timen, og de er forholdsvis korte. Det ser ud til at Sofias tekst er blevet korrigeret med viskelæder og tilskrivning, formentlig i forbindelse med at hun har læst teksten højt og har fået lærerrespons på den. Over OL står der således noteret "die olympischen Spiele", og over gangetegnet "mal".

we see 2 black people holding each other
in hands. They are walking in a garden, its
looking like a prison. Maybe they are walking
out of prison. I think the artist with
this picture, will tell us that the blacks are
getting more rights and its look more lighter
now, but in the faces they don't smile yet
because of they maybe are insecure
about, what there will happens in the future.

Figur 2.4. Jens engelsk forår 2010
(udateret)

19/3-2010
sportshandelse
EIN SPORTEREIGNIS
Ich habe das Ereignis gewählt, wo die Schwimm-
mannschaft USA's 4x100 Freistil am OL in
2008. Michael Phelps war der letzte
Person auf die Team. Er über die Teilnehmer
von Frankreich gewan. In Fennschen kann
man ein wirklich froh Amerikaner sehen.

Figur 2.5. Sofia tysk 19.3.10

5. Filmen indgår i et undervisningsmateriale for 7.-9. klasse fra Dansk Filminstitut.

Af interviewene med eleverne fremgår det at der ind imellem afleveres opgaver i engelsk der rettes af læreren, men jeg har ikke eksempler på lærerrettelser eller -kommentarer i materialet, og jeg ved ikke om der i tysk blev afleveret opgaver der blev rettet. I samtale med Sofia hvor vi taler om engelsk, fortæller hun at der fortrinsvis er tale om friere skriveopgaver:

(...) det er mest sådan hvis vi skal lave sådan en slags lidt frie opgaver. Man skal finde på hvorfor man synes at racisme er forkert; så skal man jo selv sidde og skrive, men det er sådan lidt fristil-agtigt (Interview med Sofia maj 2010)

Denne praktik ser ud til at have hovedvægt på skrivning som led i de tematiske sammenhænge der arbejdes med i undervisningen. Opgaverne lægger op til at eleverne skal producere sammenhængende tekst; genren 'svare på spørgsmål' er ikke fremtrædende. Vægten lægges på aktiviteten, altså på rituel deltagelse med henblik på at lære at bruge sproget. Mine data giver ikke grundlag for at afgøre hvor stor didaktisk betydning kundskabsudvikling og udvikling af indsigt i kulturelle forhold tilskrives.

Det kan se ud til at arbejde med form og korrekthed i fremmedsprogsundervisningen i 9c adskilles fra den tematiske undervisning rettet mod sprog i brug og kundskabsudvikling, og at de to sider af sprogundervisningen kun i begrænset omfang forbindes med hinanden. Mens grammatikøvelser har rent kundskabsstrukturerende formål, ser de tematiske opgaver ud til både at kunne aktualisere beskrivende, kundskabsstrukturerende og analytiske, kundskabsudviklende mål. Der er i begge tilfælde tale om rent verbalsproglige opgaver, oftest udført med blyant.

Der er i materialet en glidende overgang mellem individuelle opgaver og **notater**. Notater dækker her tekst der ser ud til at fungere som støtte for læsning, for hukommelse eller for mundtlig brug. Det er tekster der typisk ikke har sammenhængende karakter. Jeg har dog også registreret det omtalte dansksprogede talepapir under denne kategori da det må antages at skulle fungere som grundlag for en mundtlig fremlæggelse. Derudover finder jeg i elevnotaterne eksempler på stikord fra lytteøvelser, gloselister fra læste tekster og grammatikoversigter som fx en opstilling af uregelmæssige udsagnsord i engelsk.

Sofia kommenterer i interview sin notatpraksis i tysk og engelsk:

EK: (...) men I tager noter i timerne og sådan noget, ikke?

Sofia: Jeg ved ikke om vi ligefrem tager noter. Altså i tysk gør vi jo, altså alle de remser man skal huske, og alt det der med altså de bestemte kendeord, for det kan man jo ikke rigtig huske i hovedet, vel, og så skriver man det jo ned.

EK: Men I tager ikke noter til indholdet af det I snakker om?

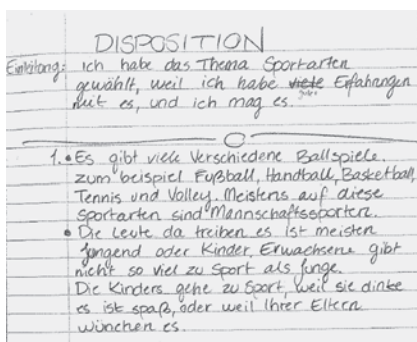
Sofia: Nej.

EK: Okay. Gør I heller ikke det i engelsk?

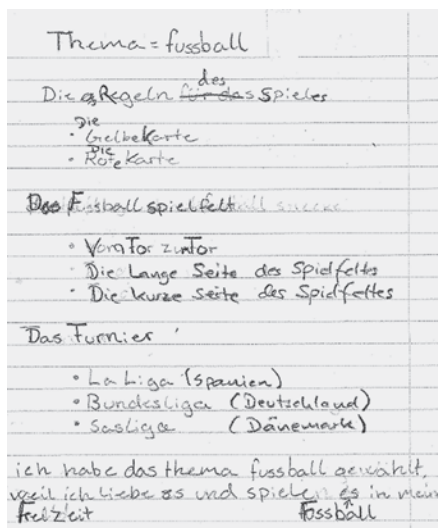
Sofia: Hmm nej, nej ikke rigtigt. (Interview med Sofia marts 2010)

For disse notater gælder det ligesom i dansk at de øjensynlig er lærerinitierede med undtagelse af grammatiske og leksikalske notater som eleverne selv ser en mening i at tage. Der er tale om faktuelle tekster med kundskabsstrukturerende og kundskabslagrende formål.

Notater indsamlet uge 12-14 dokumenterer at der her i begge sprogfag fokuseres på **prøveforberedelse** til den mundtlige prøve. I både engelsk og tysk skal eleverne selv udvælge et emne inden for de emner der er arbejdet med, og udarbejde en disposition for en redegørelse for emnet som den mundtlige prøve indledes med. Denne disposition skal underskrives af læreren. Det fremgår af Sofias arbejds papirer at der både i tysk og engelsk er udleveret skemaer med oversigter over de læste emner og forslag til selvvalgte emner. På disse skemaer har hun selv tilføjet notater i håndskrift. Sofia og Jens har i tysk valgt det samme hovedemne: "Hobby", med underemnet "Sportarten". I deres arbejds papirer findes enslydende dispositioner i overskrifter og stikord for den redegørelse for selvvalgt emne (5 minutter) som prøven indledes med, og man må antage at dispositionen er et resultat af et fælles arbejde med læreren som hjælper. Herudover findes der hos begge elever hvad der ser ud til at være udkast til den fulde mundtlige tekst:



Figur 2.6. Udkast til redegørelse, Sofia



Figur 2.7. Udkast til redegørelse, Jens

Sofias udkast følger dispositionens første punkt med underpunkter. Det er lidt sværere at gennemskue hvilken status Jens' udkast har. Måske har han valgt at uddybe dispositionens punkt om boldspil og fortælle mere om fodbold som han spiller i fritiden. Han har tydeligvis fået sproglig kritik og har rettet i teksten ved at viske ud og skrive ind over.

I engelsk findes der i Sofias noteshæfte stikord til de emner som har været læst. Sofia har valgt emnet "Americas [sic] civil war and today's black America". Det ses at læreren skal godkende dispositionen, og vi må antage at der er tale om en tekst som har været rettet til i tæt samarbejde med læreren. Men layout og udformning af teksttærskel og underskriftmarkeringerne er formentlig et udtryk for personlig omhu gennem den æstetiske prægning af en vigtig tekst.

OUTLINE

[Sofia + efternavn]
[Østskolen, 9c]
FSA, English
'09/'10

Main topic: American culture

My topic: Americas civil war and today's black America

I choose *America's civil war*, because I think it is an important part of America's history, and it is a moving "story".

Then I choose *today's black America*, because I think it is a part of America we should notice too. We don't have a lot of blacks in Denmark, but America is a good example.

- 1) What was the civil war all about?
 - > What started the war? Slavery and equal rights
 - > What didn't they agree about?
- 2) South versus Northern states
 - > The officially beginning of the war in 1861
 - > The turning point, fight at Gettysburg
 - > The Northern states won the war, 1865
- 3) Slavery and terrorizing of blacks in America
 - > The history of blacks in America, brought by force
 - > After 1863 it was illegal to hold slaves
 - > Fighters for equal opportunities, Martin Luther King, Nelson Mandela
- 4) Nowadays blacks in America
 - > Largest minority, 30 million people
 - > The blacks situation – unlike Denmark
- 5) My opinion about the treatment of black people

Literature list:

- Destination USA, Black America, page 44-46 (2,3 ns)
- <http://www.compsit.com/amerout.html> (3,7 pg)

Teacher, [Lærernavn] signature:

Student, [Sofia + efternavn] signature:

1

Figur 2.8. Sofias disposition til redegørelse for det selvvalgte emne i engelsk ved den mundtlige afgangsprøve

Dispositioner og talepapirer til mundtlige prøver er tekster med et strategisk formål, og det ses at der i tysk- og engelsktimerne er investeret tid og energi i forberedelsesarbejdet til eksamen, både af elever og lærer. Det er samtidig værd at notere sig at den tematiske og dermed også sproglige bredde er stor i fremmedsprogslæringens skriftdidaktik, og at der er individuel frihed til at aktualisere egne interesser, også i eksamenssituationen. Vi ser imidlertid i denne tekst et fokus på sproglig og grammatisk korrekthed som ellers ikke er fremtrædende i de indholdsorienterede tekster.

Sammenfattende om den lærerfaglige skrivekultur i tysk og engelsk:

Hvad skrives der?	Kreative opgaver i et bredt genrespektrum, tematiske sammenhængende tekster. Notater om sprog og grammatik. Disposition for oplæg til mundtlig eksamen.
Hvordan skrives der?	Det skriftlige er en central del af sprogtilegnelsen. Didaktisk fokus på at skabe stimulerende rammer for brugen af fremmedsproget. Sproglige og grammatiske øvelser er udskilt som en selvstændig træningsaktivitet. I den tematiske skrivning fokuseres der ikke lærerinitieret på sproglig og grammatisk korrekthed. Der inddrages andre repræsentationsformer end verbalsproget, men med funktionel vægt på det verbalsproglige. Der er både opgaver der produceres digitalt, og opgaver der produceres i hånden.
Hvorfor skrives der?	De større projekter har kommunikative formål, men ellers står det rituelle formål stærkt, med fokuseringen på deltagelse og aktivitet. Set i forhold til skrivehjulets cirkel af formål står konstruktion af tekstverdener centralt, men også kundskabsstrukturerende og kundskabslagrende funktioner er vigtige.

Tabel 2.3. Sammenfatning af den lærerfaglige skrivekultur i tysk og engelsk

Matematik

9c's matematiklærer, FN, havde også klassen i biologi, samfundsfag og drengeidræt. FN havde været ansat på Østskolen i 40 år. Han var også klasselærer for 9c.

Analysen af den lærerfaglige skrivekultur i matematik bygger på relativt omfattende data.⁶ Jeg har observeret tre typer af skrivehændelser:

- Læreren tilbageleverer hjemmeopgavesæt
- Læreren angiver ny hjemmeopgave
- Eleverne regner opgaver.

6. Fire matematiktimer: en dobbelttime 30.9.09, og tre enkelttimer: 22.10.09, 28.1.10 og 23.3.10; interview med Sofia marts 2010; uformelle samtaler med FN; Jens' matematikmappe uge 9-13 2010 og Sofias matematikmappe uge 9-14 2010, herunder tre lærerrettede opgavesæt.

Den altdominerende og konstituerende praktik i den lærerfaglige skrivekultur var *opgaveregning*. I de timer som jeg observerede, foregik der stort set kun opgaveregning, og de tilgængelige elevnoter indeholder også forskellige typer af løste opgaver. Matematikfagkulturen i 9c var altså en skrivekultur, understøttet af mundtlige aktiviteter. Den byggede på to skrivepraktikker:

- Opgaveregning i timerne efter lærebogen og knyttet til de faglige emner i undervisningen.
- Regning af hjemmeopgaver, enten efter lærebogen eller efter kopier af tidligere afgangsprøvesæt.

Et observationsnotat fra den første matematiktime jeg deltog i, giver et indblik i de to praktikker:

[FN/EK] henviser til bogen: "I skal i gang med den med colaflasken". Timerne går med at eleverne regner opgaver i bogen, og FN går rundt og taler med dem om opgaverne.

(...)

Eksamensformen i matematik er en times færdighedsregning og tre timers problemregning, jeg får to eks. med hjem. Eleverne afleverer hver mandag en færdighedsregningsopgave til FN (to sider med opgaver der udfyldes på papiret med resultater, uden at regneprocesserne skal være med). FN retter ved at hakke af og give points til sidst (hvor mange rigtige). Derudover afleverer de ind imellem prøvesæt med problemregning.

De følger Alineasystemet *Matematrix* i udskoling. Har i den sidste måned arbejdet med rumfang og dimensioner. FN tager en kasse frem og viser mig hvordan han har demonstreret for eleverne i starten hvordan de forskellige figurer ser ud. Nu foregår matematiktimerne som opgaveregning inden for dette tema. Der er ingen fælles faglig samtale overhovedet.

Der er åbenbart stor spændvidde, så nogle elever er meget langt og får besked om at arbejde videre med mere avancerede opgaver mens L og J og andre slås med opgaven med cola-flasken (i L's tilfælde efter først at have lavet andre ting ser det ud til). (Feltkommentar 30.9.09)

De tilgængelige elevopgaver viser at de hjemmeopgaver der blev stillet i tilknytning til de faglige emner, stod i lærebogen. Lærerens skriveordrer bestod

således i at han angav hvilke opgavenumre der skulle arbejdes med: “Nr. 29: Det er en hjemmeopgave, I skal bruge omkring 3 timer på det.” (Observationsskema 30.9.09). Det fremgår af elevmaterialerne at der også blev stillet hjemmeopgaver i form af tidligere prøvesæt, men jeg har ingen observationer der viser hvordan de blev introduceret i timerne.

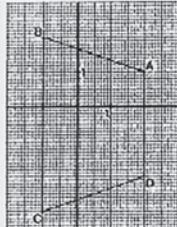
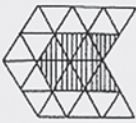
Jeg overværede en enkelt gang tilbagelevering af opgaver:

FN leverer matematikopgaver tilbage. Det er et “prøvesæt”, to sider med opgaver hvor eleverne skal lave beregninger og indtegne grafer. Eleverne har kun skullet skrive resultaterne, dvs. tal og grafer. FN har hakket af ved hver opgave og skrevet pointtal til sidst. De får et nyt sæt, dem der ikke tidligere har fået det udleveret. Der er lidt organisation af indsamling og udlevering af opgave. Derefter arbejder eleverne selv med matematikopgaverne. (Observationsskema 30.9.09)

Jeg antager at der her er tale om færdighedsregningsopgaver. Jeg har ikke data der viser hvordan rette-og tilbageleveringspraksis var ved problemregningsopgavesæt.

Selv om jeg altså har begrænsede data, ser det ud til at der til hjemmeopgavepraktikken blev knyttet meget lidt verbalsproglig kommunikation. Her udgjorde lærebogen øjensynlig det fagdidaktisk sammenbindende led.

Verbalsproget spillede heller ikke nogen afgørende rolle i selve elevopgaverne. Færdighedsregningsopgaver besvares med tal, indtegning af diagrammer eller geometriske figurer i et angivet felt. Både opsætningen og anvendelsen er givet med det grafiske fortryk: her skal trænes kognitive operationer hvor der er ét rigtigt svar, og hvor det didaktiske formål er at operationen skal trænes og rutiniseres. Eleven skal ikke bruge energi på at overveje hverken opsætning eller læserforventninger:

PRØVESÆT NR. 15		NAVN: [Jens]	
(1) $367 + 439 =$	<u>806</u>	(3) $(-12) \cdot (-8) =$	<u>96</u>
(2) $624 - 537 =$	<u>87</u>	(4) $8 \cdot (-9) + 16 =$	<u>-54</u>
 (5) Tegn linien, der står vinkelret på liniestykket AB og går igennem dets midtpunkt (midtnormalen).			
(6) $3000 \text{ m} =$	<u>3</u> km	(8) $5 \text{ km } 5 \text{ m} =$	<u>5005</u> m
(7) $650 \text{ m} =$	<u>0,650</u> km	(9) $0,075 \text{ km} =$	<u>75</u> m
Angiv koordinatsættene til punkterne A, B, C og D. (10) A = $(2, 1)$ (11) B = $(-1, 2)$ (12) C = $(-1, -3)$ (13) D = $(2, -2)$ (14) Arealet af firkant ABCD er <u>17</u> cm^2			
(15) $20 \cdot 7,75 =$	<u>155</u>	(19) $0,25 + 15,35 =$	<u>15,6</u>
(16) $1000 \cdot 3,07 =$	<u>3070</u>	(20) $18,75 \cdot 9 =$	<u>168,75</u>
(17) $9,5 : 50 =$	<u>0,19</u>	(21) $67,3 - 5,65 =$	<u>61,65</u>
(18) $3,8 : 100 =$	<u>0,038</u>	(22) $150 - 17,4 =$	<u>132,6</u>
(23) Hvor stor en brøkdel af figuren er skraveret? <u>$\frac{1}{3}$</u> 		(24) Skravér $\frac{3}{8}$ af figuren. 	

Kopiering ikke tilladt

29

Figur 2.9. Side af prøvesæt i færdighedsregning, Jens marts 2010

Ved problemregningsopgaver indebærer opgavegenren at et problem beskrives, og at besvarelsen kræver en matematisering af dette problem. Opgaven stilles altså verbalsprogligt, og i opgavebesvarelsen skal den situation der er genstanden for matematiseringen, repræsenteres verbalsprogligt. I det eksempel på en elevopgave fra Sofia som ses nedenfor, er der tale om et antal opgaver med en overordnet kontekst, virksomheden Danfoss Universe, og opgave 1 som vi her får indblik i, drejer sig om entrépriser eller "Indgang" som Sofia angiver som overskrift. Her findes ikke som i færdighedsregningsopgaverne

en fortrykt grafisk opsætning, men Sofia har designet siden inden for en faglig genrekonvention der markerer at dette er en matematikfaglig tekst der rummer en række matematiske operationer. Der er luft imellem tekststykkerne, og facit er rykket ud til højre på siden og markeret med lighedstegn og dobbelt understregning.

Sofias opgavebesvarelser rummer tre grunddele:

- en verbalsproglig tekst der gengiver selve skriveordren og omsætter denne til fremsættende tekst med efterstillet kolon
- mellemregninger som synliggør de numeriske beregninger der er foretaget
- resultatet/facit, typisk angivet numerisk, med foranstillet lighedstegn.

Opgave 5 adskiller sig imidlertid ved at mellemregninger indeholder verbalsprog, og facit er angivet verbalsprogligt. Besvarelsen består i en argumentation med to præmisser og en konklusion, og facit, med dobbelt understregning, er: “Det kan bedst betale sig at betale med kroner.” Dette er på denne side den eneste opgave hvor der indgår verbalsprogligt ræsonnement i selve opgaveløsningen. For Sofia fremstår den verbalsproglige del af opgaverne som en konvention der primært har til formål at markere over for lærerlæseren “hvor man er henne”:

Sofia: Altså, vi skal jo skrive en kort tekst til de opgaver vi laver, men når vi ikke skal aflevere det, så plejer vi bare at skrive tallene ned.

EK: Ja, jamen når I afleverer det, skal det være...

Sofia: Så skal det hele være med, så skal der være en lille tekst så han kan forstå hvor man er henne. (Interview med Sofia marts 2010)

1

INDGANG

- 1) Klassen kan højst være i Danjoss Universe i:
18-10 = 8 timer
- 2) Den samlede udgift til entré:
 $75 \text{ kr} \cdot 24 = \underline{1800 \text{ kr}}$
- 3) Prisen for entréen "skolelærere & elever stiger fra 2007-2008 med:
 $75 : 70 = 1,0714$
 $1,0714 = \underline{7,14\%}$
- 4) Hvis entréen for "skolelærere & elever stiger med samme % fra 2008-2009, bliver prisen:
 $75 \text{ kr} \cdot 1,0714 = \underline{80,36 \text{ kr}}$
- 5) Prisen for "skolelærere & elever" i kroner = 75 kr
Prisen i Euro for "skolelærere & elever" omregnet til kroner:
 $11,745 \text{ kr} = 81,95 \text{ kr}$
Det kan bedst betale sig, at betale med kroner.
- 6) Den type entré billet der er udregnet efter den højeste kurs på euro er "voksen":
 $150 : 21,50 \cdot 100 = \underline{694}$

Figur 2.10. Problemregningsopgave første side, Sofia april 2010

Den faglige nødvendighed i at kommunikere erkendelsesprocessen fra situation til facit er ikke synlig for Sofia, i hvert fald ikke i denne samtale. For hende fremtræder den som en konvention med begrænset faglig meningsfuldhed.

Opgaveregningen i timerne fremtrådte som en stærkt ritualiseret og i et vist omfang selvreguleret aktivitet. De timer hvor jeg var til stede, blev igangsat af FN med en relativt kort indledende sekvens, fx en tilbagelevering af hjemmeopgaver. I nedenstående observation drejede det sig om repetition af et

begreb. Derefter fik eleverne en kort og differentieret instruktion om hvilke opgaver de skulle i gang med:

FN: "Vi mangler kun lidt i emnet rumfang og dimensioner." Fortæller at de bliver færdige med emnet efter næste uges break (A-uge). Skal lige repetere: "Nogle har ikke styr på massefylde." Påpeger relationen mellem masseenheder og vægtenheder. Skriver på tavlen.

Massefylde

cm^3/g

$\text{dm}^3/\text{e}/\text{kg}$

m^3/t

"Det er da logisk og lige til at forstå." Viser på side 48 i bog: "Her kan I læse det hvis I ikke forstår det til sommer."

"I går skulle I lave nr. 48 færdig, dem der ikke er blevet færdig, laver den først, de andre går videre til opgave 63." (Observationsskema 22.10.09)

Derefter regnede eleverne opgaver i resten af timen. Nogle arbejdede individuelt, andre i mindre grupper, tilsyneladende selvorganiseret. Facitlisten lå på lærerens bord, og eleverne gik selv op og tjekkede om de havde regnet rigtigt. Jeg observerede i flere tilfælde at en elev gik rundt og hjalp kammerater; hun havde tilsyneladende en mere avanceret lommeregner end de øvrige og demonstrerede bl.a. omsætning af beregninger til geometriske figurer: "Se, her er en keglestub" (Observationsskema 30.9.09).

Læreren greb fat i enkeltelever og gennemgik opgaver sammen med dem:

FN sætter sig ved store M som har været fraværende og selv regnet opgaver, og gennemgår opgaverne med ham. Han sidder ved M en stor del af timen. 11.25 går han lidt rundt og spørger til nogle af dem der har lidt svært ved det (G og L, T og J). Han stiller sig ved J og gennemgår hans regnestykker sammen med ham. (Observationsskema 22.10.09)

I timerne iagttog jeg altså mundtlig kommunikation om opgaveregningen på uformel og individualiseret basis, både mellem eleverne indbyrdes og mellem læreren og udvalgte elever. Jeg fik det indtryk at der her var tale om en ritualiseret skrivepraktik som byggede på selvregulering, men hvor læreren differentierede mellem dem der kunne klare sig selv, evt. i samarbejde, og

dem der havde svært ved det, og som han greb fat i, formentlig både for at understøtte dem fagligt og for at kontrollere at de faktisk arbejdede med opgaverne. Differentieringen viste sig også i at eleverne arbejdede med forskellige opgaver, alt efter hvor langt de var kommet.

Jeg noterede mig ved flere lejligheder at der var en arbejdsom stemning i klassen, og at det virkede som om eleverne trivedes med at regne opgaver og med selv at kunne vælge hvem de ville arbejde sammen med. Formentlig fungerede dette selvvalg også ekskluderende. Pigen L gled af på mit spørgsmål da jeg ville vide om det ikke var nemmere at arbejde sammen med nogen. Det er sandsynligt at hendes reaktion både hænger sammen med afmagt over for opgaverne og med at de dygtigere elever arbejder med andre opgaver end hun gør:

[FN/EK] går hen til L: “nu skal vi have dig til at gå i gang med den med colaflasken.” (...)

L er blevet sat til at arbejde med en opgave om sammenligning af en stor og en lille colaflaske. Jeg læser med og spørger om det er svært. “Ja,” siger hun. “Er det ikke nemmere at arbejde sammen med nogen?” spørger jeg. “Jo, det kommer an på,” siger hun. Lidt efter ser jeg hun sidder og tegner en colaflaske fint af i sit hæfte, med skygger og det hele – har intet med opgaven at gøre. Senere sidder hun med sin kalender og har åbenbart nærmest opgivet matematikopgaven. (Observationsskema 30.9.09)

Sammenfatning af den lærerfaglige skrivekultur i matematik:

Hvad skrives der?	Opgaveregning og hjemmeregning i genrerne færdighedsopgaver og problemløsningsopgaver
Hvordan skrives der?	Matematik fremstod som et skriftligt fag hvor den mundtlige kommunikation var støtte for det skriftlige arbejde. Undervisningen var organiseret som egenaktivitet inden for lærebogens opgaverammer. I matematik skriver eleverne med blyant i arbejdshæfter med ternet papir. De dominerende repræsentationsformer er kombinationer af tal, symboler og figurer, understøttet af verbalsprog i problemløsningsopgaverne. Verbalsproget har i den lærerfaglige skrivekultur i matematik i 9c en understøttende funktion i såvel de dominerende skrivepraktikker som i undervisningen som helhed.

Hvorfor skrives der?

Den lærerfaglige skrivekultur så ud til i hovedsagen at være styret af et rituelt formål som eleverne identificerede sig med, men de eksplícitte begrundelser var strategiske, med henvisning til afgangsprøven. Spektret af skrivefunktioner er begrænset. Færdighedsregning fungerer rimeligvis kundskabsstrukturerende eftersom den skal styrke kundskaber som antages at være indlært, men behøver at rutiniseres. Problemløsningsopgaver har derimod kundskabsudviklende karakter. Kundskabslagring ser jeg i et enkelt tilfælde hvor Sofia noterer formelen for en cirkels omkreds.

Tabel 2.4. Sammenfatning af den lærerfaglige skrivekultur i matematik

Projektopgaven

Projektopgaven er en obligatorisk tværfaglig opgave i 9. og 10. klasse⁷. 9c havde erfaringer med arbejdsformen fra 8. klasse⁸. På Østskolen blev det fælles overordnede emne for 9.-klassernes projektopgave i 2010 “Fællesskabets betydning”. 9c blev vejledt af klasselæreren, FN, og dansklæreren, MS, som også begge var til stede under elevernes fremlæggelser efter projektugen.

-
7. § 1. På 9. klassetrin udarbejder eleverne enkeltvis eller gruppevis som en del af undervisningen en obligatorisk projektopgave. Projektopgaven er en tværfaglig opgave, der tager afsæt i fagenes mål.
- Stk. 2. Projektopgaven skal bidrage til at udvikle elevens projektfaglige kompetencer.
- Stk. 3. Projektopgaven skal endvidere give eleven mulighed for at få en vurdering af sine projektfaglige kompetencer.
- § 2. Klassens eller klassetrinnets lærere finder i samarbejde med eleverne frem til et overordnet emne. Emnet skal formuleres således, at det giver mulighed for delemner med udfordringer for den enkelte elev.
- Stk. 2. Inden for det overordnede emne vælger eleven et delemne, der giver mulighed for at inddrage viden, metoder og arbejdsformer fra flere fag. Delemnet skal indeholde en formuleret problemstilling, som godkendes af klassens eller klassetrinnets lærere.
- § 3. Klassens eller klassetrinnets lærere og eventuelt andre lærere skal vejlede eleverne under hele processen. (Bekendtgørelse om projektopgaven i 9. klasse, www.uvm.dk)
8. Undersøgelsen af projektopgaven er baseret på observation af et tre timers forberedende modul i ugen inden projektugen og en hel dags fremlæggelser efter projektugen; de instruktionsmaterialer som eleverne fik udleveret fra skolen, en liste over grupper og problemformuleringer, en række elevsynopsis, samt kopi af to *produkter* som Sofia og hendes partner præsenterede. Derudover interviews med Sofia og Jens.

Forud for ugen foregik der forberedende arbejde under vejledning i nogle af FN's og MS' timer.

Begge elevdeltagerne fremhævede den selvregulerede og kreativt-produktive arbejdsform som det anderledes og tiltrækkende ved projektopgaven (jf. side 126). Det er arbejdsformen snarere end videns- eller læringsindholdet der træder frem som det særlige:

Sofia: Altså, vi lavede sådan en spørgeskemaundersøgelse af alle 8. klasser, ikke, og det var næsten 100, og der fandt vi ud af at dem der dyrkede sport, havde et bedre gennemsnit i karakterer end dem der ikke dyrkede sport.

EK: Nå, det var lidt sjovt.

Sofia: Altså, jeg synes den undersøgelse fik vi ret meget ud af, men ellers synes jeg ikke vi har lært så meget.

EK: Altså, I læste ikke nogen ting? Det kunne I jo godt havde gjort. Emnet lagde heller ikke op til det så meget?

Sofia: Nej, det var mere sådan et lidt kreativt emne hvor man ikke sådan skulle læse sådan så mange faktaer, vel? (Interview med Sofia marts 2010)

Jens: Jamen jeg synes det var rigtigt sjovt at lave projektopgave. Det syntes jeg også sidste år, og det var fordi at man kan arbejde frit og lave flere kreative ting. Altså, jeg sad rigtig meget af tiden og prøvede at lave en film. Den varede i 7 minutter eller sådan noget, og så, men det var det jeg brugte det meste af ugen, det var i hvert fald at få den der film til at se godt ud og lægge den rigtige musik over på.

Så V han fandt billeder og fandt noget information og sådan noget, og så skrev I manuskriptet ned, altså alt det vi skulle sige, og så lavede vi lidt alle sammen PowerPoints, men det var fint nok. (Interview med Jens marts 2010)

Elevernes kommentarer er for så vidt i god overensstemmelse med bekendtgørelsesmålet for projektopgaven, at udvikle *projektfaglig kompetence*. Denne understregning af det formale, altså dette *at kunne gennemføre et projekt*, kommer til udtryk i de omfattende instruktionsmaterialer som er tilgængelige på Ministeriet for Børn og Unges hjemmeside⁹, og som eleverne i 9c i let redigeret form fik udleveret i kopi. Materialerne omfattede:

9. <http://www.emu.dk/elever7-10/projektarbejde/projektopgaven/>

- Et *skema* hvorpå hver elev skulle anføre navn og samarbejdspartnere, delemler, problemformulering (uddybet med præcisering af forskellige typer af spørgsmål), kilder, produkt, materialer, AV-udstyr og andet.
- Definitioner, eksempler og instruktioner til problemformulering, typer af kilder, mulige produktformer, logbog, minimum/maximumsfordringer, ugeplan og fremlæggelse.

Der var således et dominerende fokus på arbejdsprocessen hvis enkelte dele blev initieret og fulgt af de vejledende lærere. Det kom til udtryk i den observerede trippeltime i dansk hvor eleverne arbejdede med forberedelser til projektugen. Til denne time medbragte MS godkendte problemformuleringer på en kopieret liste som blev uddelt. Timen indledtes med at MS satte grupperne i gang med arbejdet og præciserede hvilke procesværktøjer de skulle arbejde med i disse timer:

MS formaner om forberedelserne til projektopgaven den følgende uge: "I er ikke kommet så langt som I skulle." (...) "I morgen skal I aflevere en ugeplan for projektugen ... Brug de udleverede papirer ... Skriv logbog hele tiden." (Observationsskema 28.1.10)

Der så i nogle tilfælde ud til at være en kløft mellem den ambitiøse rammesætning af projektopgaven og den faktiske realisering af den. En dreng var således mest optaget af muligheden for at bruge klasserummet sådan som han og en gruppe andre drenge gjorde i frikvartererne: "Første spørgsmål fra M [dreng/EK] efter MS' formanende intro: "Må vi gerne sidde i sofaen?" (Klassen har en gammel sofa stående for enden af lokalet.)" (Observationsskema 28.1.10).

MS' instruktion satte en længere diskussion i gang om logbogsskrivningen som nogle elever afviste at bruge (se side 133f) fordi de ikke så nogen projektfaglig mening med den. Jeg har desværre ikke adgang til eksempler på ugeplaner og logskrivning som processtyringstekster, men fik igennem fremlæggelserne indblik i gruppernes valg af *produkter*.

Den side af instruktionsmaterialet som havde overskriften "Produkt", indledtes med følgende passage:

I skal fremstille (mindst) ét produkt, som skal indgå i jeres fremlæggelse. Produktet skal afspejle jeres problemformulering. Aftal med lærerne hvad jeres produkt(er) skal være, så vi undgår for vilde ideer som 1:1 model af Eiffeltårnet i karton.

Produkter samt logbog skal afleveres senest kl. 12.15 om fredagen i projektugen.

Hvis produktet ikke kan afleveres, fordi det f.eks. er et teaterstykke eller en sang, skal I aflevere en tekst, et manuskript eller en anden beskrivelse af det. (Materiale om projektopgaven udleveret til alle Østskolens 9.-klasser 2010)

Siden rummede en bullet-liste med ca. 60 “eksempler på produkter”. Den alfabetiserede liste var en udvidet version af den liste som findes på ministeriets hjemmeside. Her fandtes:

- *Formidlings- og rapporteringsgenrer* som brochure, folder, foredrag, rapport
- *Fiktionsgenrer* som digte, hørespil, novelle, rollespil, skuespil, teaterstykke, tegneserie
- *Undersøgelser- og analysemetoder* som interview, model, spørgeskemaundersøgelse, statistik
- *Medie- og funktionsdefinerede genrer* som avis, catwalk, collage, computergrafik, DVD, film, fotografi, fotomontage, kagebog, koncert, lysshow, maleri, montage, musik, musikvideo, multimedieshow, papirklip, plakat, plakatsøjle, reklame, sang, stand-up, tegning, TV-udsendelse, 3-D-plakat, udstilling, video
- *Fysiske modeller og genstande* som by i særlig målestok, dyr, egnsret, gine, hatte, huse i særlig målestok, kager, kostumer, mad, maskine, sko, tøj, udefrakommende person
- *Fag*: Deutsch, English, Français, kemi.

Denne kaskade af fantasifulde forslag havde antagelig til formål at inspirere til kreativitet uden grænser. Rapportgenren, som er den traditionelle produktgenre for projektarbejde, blev ikke særligt fremhævet, og der var ingen elever i 9c der valgte denne genre. Listen understøtter det indtryk som eleverne formidler i interview, at der i projektopgaven ikke var fokus på de produktgenrer og formater som ellers dominerede i skolen. Dette indtryk blev bestyrket af den iagttagelse jeg gjorde da jeg i trippeltimen gik rundt til

grupperne og hørte hvordan mange primært planlagde deres undersøgelser med datagenerering der bragte dem ud af klasseværelset og skolen, fysisk og/eller via digital kommunikation: “Det slår mig at der i lille grad lægges op til at undersøge ved at læse og studere. Der tales om interview med alle mulige. Det lader til at være den primære datakilde.” (Observationsskema 28.1.10). Denne observation må dog nuanceres af observationer i elevsynopsis. Her er mange henvisninger til hjemmesider på nettet og også referencer til litteratur i bogform.

Frelæggelserne udgjorde en multimodal skrivepraktik der som et klimaks opsamlede det tæt stilladserede, men emnemæssigt og organisatorisk selvstyrede projektarbejde. Der var stor emnemæssig bredde i 9c. Jeg overværede fremlæggelser om mobning, religionsfællesskaber, unges fritid, fællesskaber inden for musik, fodboldfanatisme, COP 15, Greenpeace og holdsport. Frelæggelserne foregik med en tilsvarende bredde i anvendelsen af semiotiske ressourcer og produktgenerer:

- PowerPoint-præsentation med varieret billedside og grafik. Produkt: brochure
- Mundtligt foredrag fra manus. Højtlesning. Produkt: “klumtikel” (blanding af klumme/artikel)
- PowerPoint-præsentation med brug af visuelle ressourcer, retoriske effekter og udklædning. Produkt: storyboard til video på A3-karton samt video. Udleverer også brochure
- Mundtligt foredrag fra manus med indlagt lydinterview fra YouTube. Produkt: selvkomponeret og -produceret musikstykke
- PowerPoint-præsentation med højtlesning, mundtligt foredrag, udklædning. Produkt: klumme
- PowerPoint-præsentation med mange diagrammer og visuelle effekter. Produkt: samlet video
- PowerPoint-præsentation med tekst og visuelle effekter. Produkt: video samlet fra YouTube
- PowerPoint-præsentation. Produkt: udførelse af fodboldkamp efter nye regler. En papboks med reglerne.

Som grundlag for deres fremlæggelser udarbejdede grupperne synopsis på ca. en side. De var bygget op over en fast genreskabelon: titel, problemformule-

ring, produktangivelse, hypoteser, metoder, konklusion, spørgsmål til videre overvejelse samt litteraturliste. Der var dog stor spredning både kvantitativt og kvalitativt på synopserne; i nogle synopser var kun få af disse delpunkter udfyldt, og i stikord, mens alle punkter var omhyggeligt udfyldt i andre. Nogle grupper læste op fra deres synopser mens andre havde mere udfoldede og retorisk gennemarbejdede manuskripter og drejebøger.

Selve fremlæggelserne blev styret af grupperne. Klassen satte sig i rundkreds, og inde i kredsen sad FN og MS ved et bord og noterede, stillede spørgsmål og kommenterede. Nogle grupper involverede direkte kammerater som den gruppe der havde opfundet nye regler for fodbold som skulle stimulere til fællesskab. De etablerede en fodboldbane i klassen med liggende stole og iscenesatte en kamp efter de nye regler med deltagelse af FN og kammerater.

Der var tæt og intens opmærksomhed under præsentationerne og ofte en livlig diskussion bagefter. Lærerne kommenterede og spurgte ud fra forskellige dagsordener. MS spurgte konsekvent og kritisk til metarefleksioner inden for rammen af "projekt-fagligheden" og det overordnede tema: hvad er produktet, hvilken genre er der tale om, hvordan opfattes fællesskabets betydning. FN responderede i højere grad på indholdet af præsentationerne.

Nedenfor demonstreres to forskellige præsentationsformater og typer af vidensbrug inden for rammen af skrivepraktikken projektfrelæggelse.

Sofia som er elitesvømmer, arbejdede sammen med en anden pige, L, som var Jehovas vidne, om emnet Unges fritid. Deres præsentation indeholdt en vifte af kommunikative effekter og flere produkter. De var med ombyttede roller udklædt som henholdsvis svømmepige og Jehovas vidne, og i deres PowerPoint-præsentation indgik både retoriske virkemidler som gensidige interviews og to videosekvenser som de selv havde instrueret og optaget. De fremviste afsluttende et storyboard for den ene video og udleverede en brochure med præsentationer af en række sportsaktiviteter.

Lærerresponsen forholdt sig både til formen og til temaet:

FN spørger til storyboardet og får det forklaret, "Nå, det er noget danskfagligt". MS rejser først kritik af brochuren og uklarheden om produktet: "Hvad er jeres produkt?" L: "Man kan vel godt have flere produkter." MS: "Interessant at I har vist at man klarer sig bedre mht. karakterer når man er med i et fællesskab. Hvorfor står der ikke noget om det i brochuren? Hvor skal man

henvende sig hvis man vil være spejder mv?” FN: “Er du svømmer for fællesskabet eller for at tjene penge på det?” Sofia: “Nej, det er for motionen og lysten.” MS spørger efterfølgende hvor frivilligt L er med i Jehovas Vidner. “Hvordan er du kommet med i dit, Sofia?” (Observationsskema 8.2.10)

Præsentationen engagerede også klassen, særligt i forhold til L's religiøse tilhørsforhold til Jehovas Vidner. Det åbnede for andre spørgsmål som måske ellers ikke blev stillet:

Der er flere nysgerrige spørgsmål om at være med i Jehovas Vidner, at vælge til og blive døbt, og om man bliver smidt ud af fællesskabet når man bryder reglerne. L sammenligner med Folketinget: “Der bliver man også smidt ud hvis man bryder reglerne”. Hun siger: “Jeg er fx imod sex før ægteskabet.” På vej ud fra snakken om Jehovas Vidner spørger et par piger A [pige der bærer tørklæde/EK] om hvad der sker hvis man har levet et frit seksuelt liv og så vælger at blive muslim. A siger at Allah vil tilgive fordi man jo ikke vidste bedre før man blev muslim. (Observationsskema 8.2.10)

Jens' gruppe på tre havde arbejdet med COP 15 og herunder gennemført en spørgeskemaundersøgelse og interviewet fire personer fra forskellige politiske partier. De fremlagde en PowerPoint-præsentation hvor viden var tæt pakket i diagrammer og andre visuelle formidlingsformater. Som omtalt i interviewet med Jens præsenterede gruppen desuden en samlet film, en slags reklamefilm for COP 15 under titlen “Make the world a better place”. Også efter denne præsentation var der anerkendende respons og engageret diskussion:

Spørgsmål om hvad vedvarende energi er. FN går ind og spørger som lærer supplerende til atomkraft. L: “Hvad synes I selv om COP 15?” Svar: “Ideen er god, men dårligt at de ikke fandt ud af noget.” I [fra gruppen/EK] fortæller at Mexico og Kina presser på for en aftale. Der er en relativt kvalificeret spørgsmål-svar-række. Klassen har synspunkter og vil også gerne vide mere. MS: “Har I lært noget nyt?” Svar: “Ja, meget.” Det hører man. De giver konkrete eksempler, fortæller hvem de har mødt, og hvad de har hørt. (Observationsskema 8.2.10)

Sammenfatning af projektopgaven:

Hvad skrives der?	Selvvalgt indhold inden for overordnet tema (Fællesskabets betydning). En sammenhængende kæde af procesgenrer: problemformulering, logbog, notater, synopsis, talepapir, slide show, og en bred variation af produktgenrer.
Hvordan skrives der?	Der arbejdes undersøgende og med brug af procesunderstøttende skrivepraktikker. Eleverne kan søge vejledning. Lærerne stilladserer arbejdet, udleverer instruktioner, vejleder, kommenterer og korrigerer problemformuleringer, og giver feedback ved fremlægningen. Der blev investeret lyst, tid og energi i projektopgaven, noget der viste sig i at mange fremlæggelser var indholdsrige og engagerede, repræsenterede et kreativt og kompetent arbejde med de anvendte udtryksressourcer og medier, og var båret af retorisk opmærksomhed på kommunikationssituation og adressater.
Hvorfor skrives der?	De bærende skriftfunktioner er kundskabsudvikling og konstruktion af tekstverdener. Formålet er kommunikativt som det viser sig i den undersøgende aktivitet og det stærke fokus på at producere relevant kundskab og meddele den til nogen. Dette formål blev realiseret i et opmærksomt og interesseret klassefællesskab.

Tabel 2.5. Sammenfatning om projektopgaven

Projektopgaven aktiverede ikke alle lige meget, ligesom ikke alle produkter havde en tyngde der modsvarede den skoletid der blev investeret i opgaven. Det var påfaldende at i de tilfælde hvor produktet var en verbalsproglig tekst, var der tale om lettere journalistiske genrer som klummen eller en formidlingsgenre som brochuren. Projektopgaven lagde ikke op til længere, undersøgende verbalsproglige ræsonnementer. Men en præsentation som den om COP 15 formidlede undersøgende arbejde, analyser og argumenter i gruppens mundtlige fremlægning af PowerPoint-præsentationen. Som skrivepraktik blev projektopgaven realiseret med en kommunikativ meningsfuldhed og kompetence der adskilte den fra de øvrige skrivepraktikker som jeg observerede i 9c¹⁰. De væsentligste forskelle lå i

10. Jeg antager at jeg ville have gjort lignende iagttagelser hvis jeg havde haft mulighed for at observere forløbet om contemporary art.

- Investeringen af tid og ressourcer både fra elever og skole
- Den stilladserede selvregulering, både mht. valg af indhold, form og organisering
- Den undersøgende arbejdsform der skabte rammer for kundskabsudvikling
- Opfordringen til kreativ eksperimenteren med genrer og medier der skabte rammer for konstruktion af nye tekstverdener
- Den kommunikative meningsfuldhed der lå i fremlæggelserne for et interesseret publikum.

Den lærerrespons som grupperne modtog, leverede udfordringer til kritisk metarefleksion over de valg som grupperne havde truffet, og derigennem stabilisering af den projektfaglighed som i de ministerielle bestemmelser er opgavens mål. Eleverne fik også kommentarer der diskuterede stof og indhold, dels fra lærerne, dels fra deres kammerater.

Sammenfattende om de lærerfaglige skrivekulturer

De lærerfaglige skrivekulturer udmærker sig ved markante forskelle i skrivekulturelle profiler. Disse profiler havde naturligvis en tydelig sammenhæng med fagenes prøveformer. Når der blev afleveret mange opgaver i dansk og matematik og ikke mange i engelsk og tysk, hænger det sammen med at der er en bunden mundtlig prøve i tysk og engelsk, mens muligheden for at skriftlig tysk og engelsk udtrækkes, er beskeden. Inddrager man også den øvrige fagrække som ikke er trukket frem her, bliver dette billede endnu mere tydeligt.

Skal man lede efter gennemgående skriftpraktikker, kommer man nærmest med notater – og det gælder endda ikke matematik.

I nedenstående beskriver jeg spredningen i de analyserede faglige skrivekulturer i forhold til det skriftlige arbejdes status, bredde i skriveformål, vægtningen af dannelsesformål og typer af begrundelser:

- *Det skriftlige arbejdes status* sætter skel mellem fag hvor det skriftlige arbejde har en selvstændig funktion (dansk, engelsk/tysk, matematik) og de fag hvor det skriftlige er støtte for det mundtlige (de øvrige fag som ikke er inddraget her; i et vist omfang projektopgaven)

- *Bredde i skriveformål* sætter skel mellem fag hvor en bred vifte af skriveformål aktiveres (dansk og engelsk/tysk), og fag hvor det kundskabsstrukturerende skriveformål dominerer (alle øvrige undtagen matematik) – i matematik finder vi kundskabsstrukturerende og kundskabsudviklende skrivning.
- *Vægtningen af dannelsesformål* sætter skel mellem projektopgaven, og andet projektorganiseret arbejde, og det øvrige skoleinitierede skriftlige arbejde.
- *Typer af begrundelser* sætter skel mellem på den ene side fag hvor strategiske begrundelser dominerer (dansk, indholds-fagene som ikke er præsenteret her) og på den anden side mere træningsorienterede fag hvor også det rituelle står stærkt (fremmedsprog, matematik).

Elevskrivekultur

Elevskrivekulturer er mere flygtige og mindre etablerede end skoleskrivekulturer og fagkulturer og dermed også sværere tilgængelige for det forskende blik. Når det alligevel har vist sig både berettiget og interessant at søge at indkredse og analysere elevskrivepraktikker og elevskrivekultur, skyldes det at vi herigennem får et indblik i *elevernes brug af skolens skriftlighed* til egne identifikations- og læringsformål eller omvendt deres afvisning af denne til fordel for andre typer af skrivepraktikker.

Selv om vi antager at elevskrivekulturer erfares som identifikationsrum der er tættere på elevernes fritidskulturelle interesser, er det vigtigt at have blik for at også elevskrivekulturer på godt og ondt fungerer regulerende for skrivehændelser og elevtekster. De tilbyder forskellige identifikationsmuligheder eller muligheder for selvhed (Ivanič 1998) som elever ud fra værdier, holdninger og sociale relationer kan affiliere sig med, distancere sig fra eller måske direkte opponere imod. Elevskrivekulturer kan skabe rum for skrivekulturelle praktikker der erfares som udvidelser og alternativer til skoleskrivekulturen, men de kan formentlig også erfares som social kontrol og hæmning af mulige andre skrivekulturelle affilieringer end dem der er acceptable i klassens kulturelle rum.

Hvor skole- og fagkulturer har etablerede og tilgængelige artefakter og dokumenttyper såsom læringsplatforme, karaktersystemer og opgavegenrer,

bliver elevskrivekulturer synlige på mindre forudsigelige og etablerede måder. I dette studie har jeg observeret forskellige typer af skrivepraktikker som jeg tolker som tegn på elevskrivekultur.

- En type skrivepraktik knyttede sig til de *magtrelationer* som eksisterer i skolen som institution, og viser sig i mønstre af *træghed* og *assimilerende praksis* hvor klassen uden at ytre eksplicit modstand neddrolede og omtolkede arbejdsopgaver og derigennem reducerede den intendede faglige udfordring.
- En anden type skrivepraktik knyttede sig til *skrivningens sociale organisering*. Den mest påfaldende observation var de *kønsmærkede praktikker* som så ud til i væsentligt omfang at regulere det skriftlige arbejde i klassen.
- En tredje type knyttede sig til *brugen af semiotiske ressourcer* og kunne kaldes *overskud af meddelelse i faglige tekster*.
- Endelig kan nævnes en type skrivepraktik der knytter sig til *den faglige diskurs*, og som ytrer sig i eksplicit formuleret *opposition* mod en opgave. Denne type praktik observerede jeg kun en enkelt gang, men den var til gengæld særligt interessant fordi den synliggjorde en alternativ skrivekulturel identitet. Jeg opfatter denne specifikke situation som en kritisk begivenhed.

Der kan stilles spørgsmålstejn ved om det er relevant at tale om 'elevskrivekulturen i 9c'. Elevskrivekulturer kan referere til 'klassen' som den kulturproducerende og -regulerende enhed, men også til sociale grupperinger enten inden for klassens rammer, uden for klassen eller på tværs af klasser. De observationer jeg bygger den efterfølgende analyse på, er oftest sporadiske og knyttet til enkeltelever. Når jeg alligevel vælger at tale om elevskrivekulturen i 9c, skyldes det at disse observationer på flere måder valideres af de foregående undersøgelser af skoleskrivekultur og faglige skrivekulturer.

I den følgende analyse indleder jeg med at sammenfatte de elevskrivekulturelle træk som bliver synlige i spørgeskemaundersøgelsen (se kapitel 5). Den efterfølgende analyse, som bygger på mit feltarbejde i 9c, kan ses som en uddybning af fundene i spørgeskemaundersøgelsen.

Hovedspørgsmålet for analysen af elevskrivekulturen er: Hvilke mulige selvheder stillede elevskrivekulturen til rådighed for 9c som skrivere?

Spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelsen afdækker dels nogle mønstre der er fælles for de tre skoler, dels nogle mønstre som er specifikke for Østskolen. Blandt de overordnede og fælles mønstre vil jeg fremhæve de følgende.

- Eleverne bruger primært elektroniske medier til skrivning uden for skolen, og de anvender mange timer om dagen hertil (typisk mellem 1 og 4 timer). En dominerende aktivitet er social kommunikation via sms og sociale medier, hovedsageligt med venner. En del elever skriver noveller eller digte i fritiden, og mange bruger engelsk i deres fritidskommunikation.
- Mange elever finder ikke at fritidsskrivning inddrages i skolen. På Østskolen angiver omkring 60 % af eleverne at det er som om skole-skrivning og fritidsskrivning er to helt forskellige verdener.
- Stort set alle mener at det er vigtigt at kunne udtrykke sig skriftligt i videreuddannelse og erhverv, men signifikant færre finder det ikke *personligt* vigtigt at kunne udtrykke sig på skrift.

Disse elevudsagn spejler analysen af den lokale skoleskrivekultur på Østskolen. De uddyber den observerede diskrepans mellem fritidsskrivning og skole-skrivning, og vi får også et glimt af bredden i fritidsskrivningens funktioner og ressourcer når elever angiver at de kommunikerer på engelsk, og nogle at de skriver digte og noveller. Disse elevsvar sandsynliggør at eleverne har svært ved at forbinde skoleskrivekulturens strategiske skrivning med den kommunikative og nutidsorienterede fritidsskrivning. Det er to forskellige former for mening der kommer til udtryk, når elever på den ene side finder det vigtigt at kunne udtrykke sig skriftligt i uddannelse og erhverv, men på den anden side ikke finder det personligt vigtigt at udtrykke sig på skrift. Man må antage at det "at udtrykke sig på skrift" konnoterer til skoleskrivning og ikke til facebook og sms. Den personligt meningsfulde skrivning foregår tilsyneladende ikke i skolen.

Det er et signifikant mønster at eleverne på Østskolen er mindre glade for at skrive i skolens fag end eleverne på de andre skoler. Der må lægges mest vægt på markeringerne i dansk, matematik og engelsk eftersom vi ved at der i 9c skrives systematisk i disse fag. 64 % af eleverne på Østskolen angiver at de kan lide at skrive opgaver i dansk, og selv om det sådan set er en relativt

høj procent, er den væsentligt lavere end på de øvrige skoler (86,8 og 76 %), ligesom de 24 % der angiver at de *ikke* kan lide at skrive opgaver i dansk, er en meget højere andel end de 9,4 % og 16 % på de andre skoler. Nogenlunde tilsvarende forskelle ses for engelsk og matematik.

Samlet giver spørgeskemaet grundlag for den fortolkning at elevskrivekulturen på Østskolen sammenholdt med de øvrige skoler var præget af en svagere identifikation med de "selvheder" (Ivanič 1998, jf. s. 37) som tilbydes i skoleskrivningen. For en større gruppe elever end på de øvrige skoler finder vi her udtryk for ulyst og savn af personlig meningsfuldhed ved skoleskrivningen. Videre understøttes den antagelse at kløften mellem elevskrivekultur og skoleskrivekultur hænger sammen med at skoleskrivekulturen er så markant fremtidsorienteret, rettet mod træning til eksamen og videre uddannelse, mens der i mindre grad tilbydes identifikation med mere nutidsorienterede selvheder der kunne knytte sig til engagement i indholdet i den faglige skrivning og til elevernes sociale og personlige liv som det finder udtryk i fritidsskrivningen.

Det etnografiske feltarbejde

Identitet uden identifikation

Det er en gennemgående observation i det etnografiske feltarbejde i 9c at der er en høj grad af selvfølgelighed i det skriftlige arbejde i klasserummet. De didaktiske genrer er tydeligvis kendte og indarbejdede hos eleverne. Al- lermest synligt er dette i matematikundervisningen hvor eleverne stort set uden instruktion fra læreren og tilsyneladende relativt socialt selvorganiseret går i gang med opgaveregning i timerne. Selv om den didaktiske genrevariation er større i de andre fag, holder observationen også stik i disse timer, i hvert fald på det organisatoriske niveau. Eleverne gør jævnt hen som der bliver sagt, tager notater når lærerne siger at de skal, går i grupper og løser de stillede opgaver. Som et eksempel til dokumentation kommer her notater fra en historietime hvor prøveformen øves:

To elever præsenterer forberedt foredrag på basis af foredragsnoter. De andre elever instrueres i at tage notater. (...) Eleverne instrueres i at tage notater med blyant i deres hæfter. (...) Jens skriver notater, men meget sporadisk, Sofia meget lidt. Nogle elever skriver hele tiden, men de fleste skriver meget sporadisk. (Observationsskema 30.9.09)

Som citatet antyder, er der imidlertid også noget andet på spil. Eleverne gør som der bliver sagt, men de gør det ikke nødvendigvis helt så systematisk eller omfattende som lærerens gentagne instruktioner lægger op til. Man kunne sige at de assimilerer eller tilpasser opgaven, styret af en anden grad og måske også af en anden form for læreengagement end det forventede. Med en karakteristik som er inspireret af den amerikanske literacy-forsker James Paul Gee, ser det ud til at undervisningen positionerer eleverne med en skriveridentitet som de ikke helt identificerer sig med (Gee 2009). Dette ser ud til at være et fremtrædende træk i elevskrivekulturen i 9c.

Identitet uden identifikation bliver synlig i skrivepraktikker der karakteriseres af træghed og “neddrosling” af opgaver, uden at der er tale om eksplicit afvisning. Elevernes notathæfter opbevares i plastkasser der står på hylder i klasselokalet; de tager ikke hæfterne med hjem. Der er altså tale om en praktik som har et stærkt element af ritualiseret, formal træning. I interview med Sofia beretter hun at det ikke er normen i klassen at tage notater af egen drift. Sofia er bevidst om at hun skiller sig ud fra denne elevskrivekulturelle norm:

Sofia: Altså, jeg synes jeg er meget bedre til at tage notater end faktisk alle de andre i klassen. De tager slet ikke notater i biologi eller i samfundsfag, vel, så der tror jeg næsten jeg er den eneste der gør det – så jeg synes selv jeg tager initiativet i hvert fald i nogle af fagene. (Interview med Sofia maj 2010)

Normen fungerer imidlertid også i nogen grad regulerende for Sofias notatpraktik. Det fremgår af følgende replik hvor hun svarer på et spørgsmål om hvorvidt hun er tilfreds med sin egen notatpraksis, eller om der er noget hun godt ville være bedre til.

Måske lidt i dansk, der er man måske lidt tilbøjelig til at bare tænke, arj, det er noget fis, det gider vi ikke det der med at tage notater fordi det er der jo heller ikke andre der gør. Det er jo ikke, nogen gange gider man ikke finde bogen frem for at skrive to linjer, vel – så det er lidt nemmere hvis lærerne siger til en at nu skal man huske at tage notater og sådan noget. Men så er spørgsmålet jo også hvor meget man bruger det, man behøver det måske ikke. (Ibid.)

Provokeret af mine interviewspørgsmål gør både Sofia og Jens sig overvejelser over hvad notater egentlig skal bruges til. En central begrundelse er den som også gives af lærerne, at notater skal bruges i forbindelse med den mundtlige prøve i bestemte fag, fx i historie, mens de i andre fag ikke direkte kan anvendes ved eksamen. Det gælder fag som biologi og geografi hvor prøveformen er en multiple choice-test uden hjælpemidler:

Jens: Mm altså ja i historie og kristendom der siger TB at vi skal tage notater fordi det må man tage med til afgangsprøven eller eksamen der ikke, og så i geografi der siger han at der må vi selv vælge. Jeg har så taget lidt notater i geografi fordi der er nogle begreber man skal huske. (Interview med Jens marts 2010)

Sofia forholder sig til et spørgsmål om at tage notater i dansk og overvejer hvilke former for indhold som det er meningsfuldt for hende at tage notater til. Hun knytter meningen til "noget nyt". Det henviser til faktuel viden:

Jeg synes ikke det er så nødvendigt altid. Altså, vi gennemgår tit – sådan – hvad er – altså fortolkningspunkter og sådan, og hvad skal jeg bruge det til? Altså til en eller anden novelle, jeg skal jo ikke bruge den der novelle til noget som helst. Så synes jeg ikke man behøver at skrive det ned og – det er ikke så tit at vi lærer sådan ligefrem noget nyt, altså i dansk, altså hvordan man bøjer udsagnsord ligesom man gør i tysk, vel? (Interview med Sofia maj 2010)

Jens har et tilsvarende ræsonnement:

EK: Kan du sige lidt tydeligere hvad der er nødvendigt, og hvad der er godt at skrive ned, og hvad der ikke er nødvendigt at skrive ned?

Jens: Mm, sådan noget med fortolkning og analyse, det tror jeg ikke er så nødvendigt at skrive ned, men sådan nogle facts, altså sådan noget som årstal og fysik og kemi og sådan noget – det der hvor der er en løsning på det.

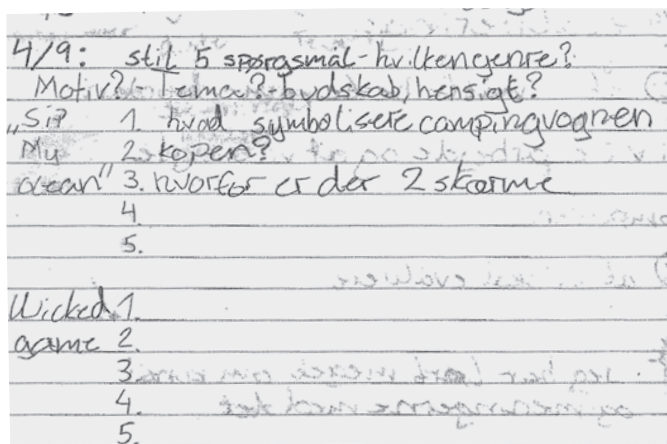
Jens' og Sofias tanker om notatpraktikker sandsynliggør at elevskrivekulturen i 9c er båret af en pragmatisk fornuft og en forståelse af viden som faktuel og nomotetisk, dvs. som noget der knytter sig til regler og lovmæssigheder. Den forbinder sig med diskursen om skrivning som en transparent kanal for

indhold. Når begge elever finder at det ikke er nødvendigt at notere analyser og tolkninger, er det et signal om at de forstår denne type sprogligt bårne og formede læreerfaringer som lokal og specifik viden som det ikke er relevant at *opbevare* på skrift fordi den ikke har brugsværdi ud over den konkrete situation. De to elever ser således ikke skrivningen som et læreværktøj eller som et medium for erfaringsdannelse og refleksion. Disse overvejelser spejler skoleskrivekulturens strategiske rationale.

En observation der peger i samme retning, knytter sig til den tidligere omtalte dansktime hvor eleverne arbejdede analytisk med kunstvideoer (jf. s. 84f), og hvor det første punkt i dansklærerens instruktion lød: "Stil 5 spørgsmål". Min feltkommentar melder:

Eleverne grupperede sig ved computerne to og to, nogle sad enkeltvis, og gik i gang med at løse opgaven. De afspillede videoerne som var korte, ca. 5 min., og gik så i gang med at 'finde på spørgsmål' og udfylde under hvert af spørgsmålene. De arbejdede helt tydeligt i genren 'svare på opgaver'. (Feltkommentar 4.9.09)

Jens' notater fra denne time kunne godt understøtte denne tolkning. I marginen til venstre for numrene står titlerne på de to videoer:



Figur 2.11. Jens' notater til de fem spørgsmål

Jens har anført tre spørgsmål til den ene video som umiddelbart forekommer lidt tilfældige. To af dem er relativt overordnede fortolkningsspørgsmål, og det sidste er et spørgsmål til videoens forside. Der er gjort plads i notaterne til de sidste to spørgsmål samt til fem spørgsmål til den anden video, men disse er ikke udfyldt.

Forbinder man denne observation med Jens' og Sofias interviewkommentarer om notater i danskfaget, vil jeg mene at også dette eksempel kan ses som et udtryk for identitet uden identifikation. Det fælles træk er distancen til skoleinitieret arbejde. Det understøttes også på anden måde i Jens' og Sofias logbøger fra danskundervisningen. De har skullet evaluere det omtalte forløb med selvproducerede videoer og fremhæver begge som den vigtigste kvalitet ved projektet at de selv kunne bestemme:

Hvad var godt? det var godt, at vi selv kunne bestemme. At vi fik ansvaret, og så ellers selv kunne vælge, som vi ville. Det var sjovt ☺ (Sofia logbog i dansk uge 35 2009)

☺ at vi måtte bestemme hvordan vi ville arbejde, og at vi brugte computer. (Jens logbog i dansk 1.9.09)

Tilsvarende kommentarer finder vi i interview med de to elever om projekt-opgaven:

Sofia: Jo det synes jeg er sjovt, og man kan selv bestemme hvad man vil lave projektopgave om, og hvornår man vil lave det, og hvor meget tid man gider bruge på det, ikke – det kan jeg godt lide. (Interview med Sofia marts 2010)

Jens: Jamen jeg synes det var rigtigt sjovt at lave projektopgave, det syntes jeg også sidste år, og det var fordi at man kan arbejde frit og lave flere kreative ting (...) (Interview med Jens marts 2010)

Mønsteret identitet uden identifikation kunne altså se ud til at have sin rod i en modvilje mod skolens regulerende magtudøvelse. Her træder elevskrivepraktikkerne i matematik frem med et lidt anderledes mønster. Jeg citerer igen observationsskema fra den matematiktime som er omtalt ovenfor side 103f.

Motivationen må komme fra vanen og fra udfordringen: det er krævende opgaver for de fleste, de er på arbejde. Der er for så vidt stor fleksibilitet, de kan arbejde sammen eller lade være, der er ikke megen kontrol af om de arbejder eller ej. Der er egentlig stor arbejdsomhed.

FN konstaterer på et tidspunkt: "J, du kan ikke finde ud af det der", og så kommer J op, og FN går udregningerne igennem med ham på tavlen. FN regner (!), og J ser til, hører og spørger.

Der er hyggeligt, eleverne har det rart, ser det ud til, og de bruger hinanden. (Observationsskema 30.9.09)

Det kan bemærkes at jeg som observatør signalerer en vis undren over at dette ser ud til at fungere så godt, ligesom jeg markerer kritik af lærerens undervisning af en enkelt elev fordi jeg tydeligvis mener at han burde have ladet eleven regne opgaverne selv. Men det kunne være at situationen i et elevskrivekulturelt perspektiv må fortolkes anderledes. Det er måske sådan at det vigtige set fra elevernes synspunkt er at matematikundervisningen skaber rammer for selvorganiserede og elevdifferentierede skrivepraktikker, og at disse netop fungerer så godt fordi de imødekommer de ønsker om selvbestemmelse og eget ansvar der kommer til udtryk i de to evalueringer.

Kønsmærkede elevskrivepraktikker

Elevskrivekulturen i 9c var præget af kønsbetingede forskelle. Som det tidligere har været bemærket, var klassen typisk kønsopdelt når der var selvorganiseret gruppearbejde, ligesom piger og drenge brugte fritiden på forskellig måde. Jeg noterede i en samfundsfagstime om lokalpolitik at denne diskussion engagerede drengene, mens pigerne var passive. Der kunne også observeres kønsforskelle i elevskrivepraktikker. Jeg noterede en del gange i observationsskemaerne at piger sad og skrev i deres (papir)kalendere i timerne og i frikvartererne. Omvendt gjorde flere drenge sig hurtigt færdige med deres opgaver når de sad ved computerne, og lyttede til musik eller gik ind på fx sportshjemmesider. Ligeledes greb drengene lejligheden til at erobre en lærer-pc når det var muligt, ligesom en gruppe drenge på et tidspunkt i foråret bad om at låne min pc i et frikvarter for at undersøge gymnasiets studieretninger. En feltobservation i marts:

En lille flok drenge vender tilbage, de har været i kiosken. 'Min' drengegruppe [en gruppe jeg tidligere i denne time har talt med/EK] snakker om mobiltelefoner og Iphones og viser faciliteter frem for hinanden. Det samme gør de tre drenge der kom tilbage til kiosken. A er den eneste pige i klassen nu, hun læser i en bog. (Observationsskema 23.3.10)

Mere substantielt iagttog jeg kønsbetingede praktikker i den tysktimer hvor klassen arbejdede i computerrummet med at producere forskellige bidrag til et ungdomsblad. Jeg skriver i feltkommentaren:

Drengene arbejdede sådan her: de ledte efter billeder og materiale af anden slags på nettet og satte det ind i en fil, derefter skrev de en kortere tekst rundt om billederne, tæt inspireret af det de havde fundet på nettet, og oversatte til tysk. (Note: Jeg tror nogle af dem muligvis i lavede en automatoversættelse og forbedrede på den). Pigerne arbejdede med tekst, fx en quiz og en brevkasse eller horoskoper. De fokuserede kun på teksten, skrev mere og var optaget af at skrive korrekt tysk. En pigegruppe kom næsten ingen vegne, men sad og fedtede med at oversætte stjerne-tegnene. En anden gruppe (A og Sofia) hentede JK [lærer/EK] og bad hende gå deres tekst igennem for grammatiske fejl sammen med dem. En drengegruppe (T m.fl.) arbejdede med kryds og tværs med dyr, og her kaldte de JK til for at få hjælp til at sætte det op i excel. (Feltkommentar 4.9.09)

Hvad betyder denne observation set i et elevskrivekulturelt perspektiv? For det første giver den indblik i et kønsmønster som forekommer relativt forudsigeligt, hvor piger tilvælger sprog og sproglige udfordringer, mens drenge tilvælger teknologiske udfordringer. For det andet kan det tænkes at de kønsmærkede praktikker giver begge køn muligheder for at positionere sig mere uafhængigt af den dominerende distancerende elevskrivekultur. Både piger og drenge udfolder praktikker der anerkendes i fagkulturen (af læreren), og begge grupper engagerer sig i arbejdet med ungdomsbladet uden at de to kulturmønstre ser ud til at fungere regulerende i forhold til hinanden. Det er altså muligt at kønsopdelingen skaber rammer om realisering af forskellige faglige ambitioner hos piger og drenge. Samtidig kan dette kønsmærkede kulturelle mønster også se ud til at fungere begrænsende for nogle elever. De to piger der sad og sloges med at oversætte stjerne-tegnene, kunne have haft glæde af at bruge søgefunk-

tioner på nettet og automatoversættelsesværktøjer, og flere drengegrupper blev så hurtigt færdige med deres arbejde at de formentlig ville have lært mere tysk hvis de havde haft større sproglige ambitioner med deres arbejde.

Overskud af meddelelse i tekster

Elevskrivepraktikker kan naturligvis også studeres i elevtekster, og jeg har her særligt hæftet mig ved et fænomen som jeg kalder overskud af meddelelse i tekster. I denne undersøgelse har jeg systematisk gennemgået den forholdsvist begrænsede mængde elevtekster som jeg har adgang til, og som er indsamlet fra Jens og Sofia i foråret 2010.

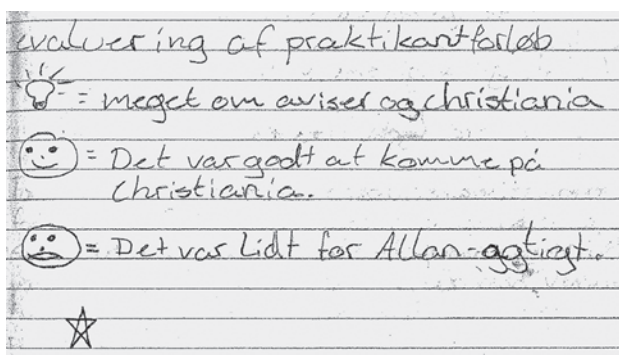
Jeg kategoriserer altså denne type skrivepraktikker som overskudskommunikation og mener hermed kommunikation der rækker ud over genre-normer og fagligt indhold, ofte gennem anvendelse af visuelle ressourcer. Nedenstående eksempler er fundet i notathæfter og skriftlige opgaver.

Særligt i Sofias tekster finder jeg eksempler på overskudskommunikation der aktualiserer *medbetydning knyttet til formgivning og æstetik*. Hun dekorerer sin logbog med tegninger og kalligrafiske udformninger af tekst. Herigennem sætter hun et personligt mærke og aktualiserer en æstetisk medbetydning der positionerer hende som en kreativt legende tekstproducent. En hel side i logbogen vies således til en kalligrafisk udformning af titlen på den ungdomsroman som klassen læste i efteråret 2009.

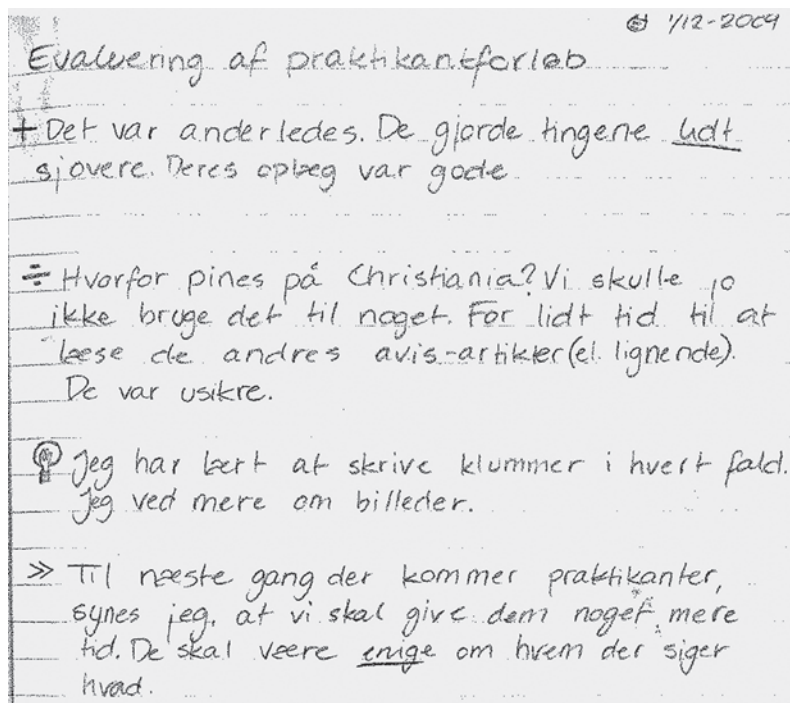


Figur 2.12. Sofia, logbog i dansk

I en evaluering af et praktikantforløb med en tur til Christiania kan vi sammenholde Jens' og Sofias forskellige brug af æstetiske og bredere sproglige virkemidler. Det fremgår af interview med dansklæreren, MS, at hun her som andre gange har opfordret dem til at evaluere med en glad smiley, en sur smiley og en lypære for forslag til ændringer (interview med MS 17.12.09).



Figur 2.13. Jens, logbog i dansk



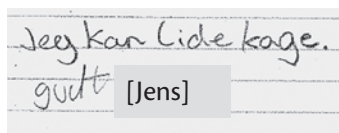
Figur 2.14. Sofia, logbog i dansk

De to elever signalerer forskellige selvpositioneringer gennem tekstens grafiske signaler. Jens affilierer sig med den humoristiske stil som dansklæreren har lagt

op til med smileys og lypære. Hans tekst er kort og uden gennemført brug af store og små bogstaver og tegn. Den signalerer, både i fremtrædelsen og i brugen af det ungdomskulturelle slangudtryk “allan-agtigt”, at han gør som instrueret, men opgaven har skullet klares uden investering af for meget tid og energi, og uden at skolens sprognormer har fået lov at sætte dagsordenen. Jeg tolker fremstillingen som en drenget provokerende selvpositionering, men ikke nødvendigvis som udtryk for en distance til skoleskriveopgaven som sådan. Det er snarere en overskudshandling, i lighed med den stjerne som Jens har tegnet under teksten.

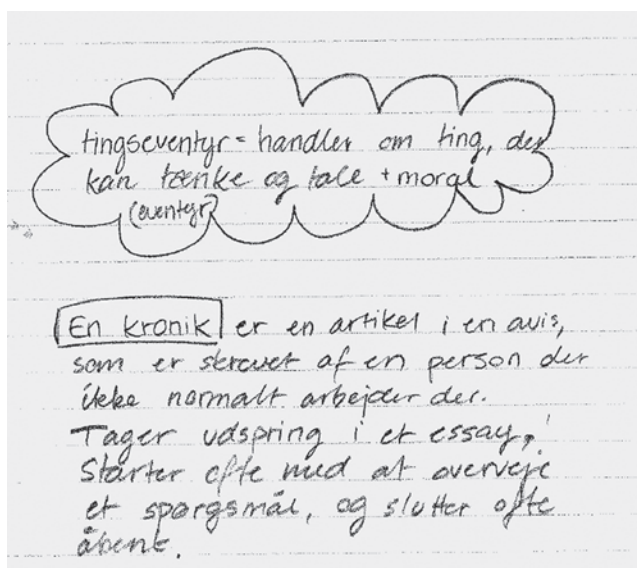
Sofias brug af grafiske tegn har en lidt anderledes karakter. Plus og minus henviser til notationspraktikker i matematik, og dobbelt-pilen associerer til “fast forward”-tegn i lyd- og videofiler, men ikke specifikt til en ungdomskulturel brugssammenhæng. Sofia bruger lypæren, men i hendes tekst er den omhyggeligt udformet med skruefatning og glødetråde og uden strålestreger. Den fremtræder dermed mere naturalistisk og i mindre grad som et konventionelt tegn. Her ser vi igen Sofias dekorative overskudspraksis som også kan bemærkes i den lille nissefigur øverst på siden. Dette træk matcher evalueringsteksten som grafisk signalerer omhu og også kvantitativt og i brugen af tegnsætning og versaler giver indtryk af at hun har investeret tid og lyst i opgaven. Vi møder her en skriver der ser ud til at identificere sig med skoleskrivningen, og hvis overskudspraksis snarere henviser til en personlig tegnelyst og æstetisk interesse end til en alternativ ungdomskulturel skrivepraktik.

I notathæfterne finder vi også eksempler på *medbetydning knyttet til funktionen af tekst*. Her er tale om kommunikation med kammerater som er indskrevet imellem anden tekst eller i margenen af notesbøger. Her et enkelt eksempel fra Jens’ logbog hvor han har skrevet: “Jeg kan lide kage”, tydeligvis til en sidekammerat som har svaret “godt [Jens’ navn/EK]”.



Figur 2.15. Kommunikation i Jens’ logbog

Et eksempel på *medbetydning knyttet til indhold* findes i Sofias logbog. Hun giver i nedenstående figur definitioner af to tekstgenrer og markerer også grafisk sin forståelse af henholdsvis tingseventyr og kronik. Den grafiske medbetydning udtrykkes i valg af formsprog hvor indramningen af definitionen på tingseventyr konnoterer til en sky, mens ordet "kronik" i den anden definition er markeret med en firkantet ramme der konnoterer til kasse-systematik.



Figur 2.16. Sofia, logbog i dansk

I de overskud af meddelelse i tekster som er vist her, drives elevskriversne af udtryksinteresser der relaterer sig til skoleskrivningen, men har videre formål end den. Jeg har lokaliseret tre forskellige typer af praktikker. Den ene viser sig i overskudsmeddelelser gennem *formtræk*. Den retter sig mod skriveren selv og ser ud til at have til formål at sætte et *personligt præg på teksten*. Den anden viser sig i overskudsmeddelelser gennem *funktionstræk*. Den er rettet mod kammerater og ser ud til at have til formål at *bekræfte sociale relationer*. Den tredje dokumenteres her gennem en overskudsmeddelelse der uddyber *faglig viden* med visuelle ressourcer og derigennem *indtager og personliggør det faglige rum*.

Åben opposition mod skoleskrivepraktik

Under observationerne på Østskolen observerede jeg kun ét tilfælde af åbenlys konflikt mellem elever og lærer om en skrivepraktik. Situationen udspillede sig i den tidligere omtalte trippeltime i dansk fra ugen inden projektopgaven hvor eleverne i grupper arbejdede med forberedelser til opgaven (se s. 112). Jeg noterer i timens start:

MS formaner om forberedelserne til projektopgaven den følgende uge. "I er ikke kommet så langt som I skulle."

Overordnet emne for projektopgaven er *Fællesskabets betydning*.

"I morgen skal I aflevere en ugeplan for projektugen."

"Brug de udleverede papirer."

"Skriv logbog hele tiden." (Observationsskema 28.1.10)

De tilsyneladende løsrevne citatstumper afspejler at jeg forsøger at indfange så meget som muligt af den direkte dialog i mine observationsnotater. Det samme ses i det efterfølgende notat:

"Hvorfor skrive logbog?", spørger M [elev/EK].

MS sender sp. ud til eleverne. "Hvad skal den bruges til?" "Jeg skal se den for at jeg følge jeres proces."

J: "Jeg synes ikke den har den store betydning, den trækker tiden ud."

Anden elev: "fordi vi skal."

Tredje elev: "bedre til retskrivning."

Sofia: "rart at man kan se når man har lavet noget."

O: "Hvorfor skrive det ned, så *har* man jo gjort det."

MS: "Hvad har vi ellers brugt logbogen til i dansk?"

J: "Den har været god nok når vi har skrevet ned om bøger og sådan."

MS: "Vi har brugt den til tanker undervejs, evaluere, det er det samme nu, fastholde arbejdet, ikke miste overblikket."

O: "Ja, skrive ned når man har talt med Elsebeth [informant for denne gruppe/EK], men hvorfor skrive ned *at* man har gjort det?"

MS: "holde fast i hvad man skal, skrive hvad man skal huske."

J: "I logbogen skriver vi som Robinson Crusoe, en dagbog, forskel på det og en notesbog."

MS sammenligner med log når man sejler.

Eleverne spørger hvorfor den så skal afleveres til MS.

J: "Hvorfor behøver man at skrive hvad man har gjort. Når vi har facebook og twitter så kan jeg ikke se den store mening i at skrive ned til dig hvad vi har gjort."

MS: "Det er en kontrolforanstaltning, den er med til at understøtte en karakter. Det er ikke lovkrævet at I skal, det er jeres arbejdsredskab, så bruger vi den som lærere til at underbygge en karakter, se om alle har lavet lige meget, I bliver også vurderet på selve arbejdsprocessen, samarbejdet." (Observations-skema 28.1.10)

I et senere notat, skrevet mens eleverne arbejder i grupper, anfører jeg:

Interessant diskussion om logbogen. Det er tydeligt at eleverne ikke ser mening i logbogen. Deres logbøger er kinabøger som de skriver i i hånden, men MS siger at de også kan skrive logbog i andre formater hvis de vil. Til sidst kommer MS med det ultimative argument at de skal skrive logbog fordi de skal kontrolleres og bedømmes på arbejdsprocessen. I pausen diskuterer hun logbogen med mig og siger at det egentlig er forkert med dette argument, for i praksis læser lærerne ikke logbøgerne og bruger dem heller ikke til at give karakter ud fra. Den egentlige mening er at eleverne skal lære at strukturere deres arbejde. MS ser at der er problemer med at gøre logbogen relevant for eleverne, hvilken funktion den skal have, og hun er stærkt irriteret over at skolen er så svagt bestykket med computere at hun ikke har mulighed for at eksperimentere med logbogsfunktionen.

Efterfølgende fandt jeg ud af at projektarbejdsformen og dens didaktiske genrer, og herunder logbogen, er grundigt beskrevet og understøttet på Ministeriet for Børn og Undervisnings undervisningsportal, EMU, og at MS' didaktiske argumenter i diskussionen altså bygger på et mere overordnet vejledningsgrundlag.

Jeg har gengivet disse observationsnotater i deres helhed fordi de giver et interessant indblik i en diskussion om logbogen som skoleskrivepraktik, og fordi elevernes kritik af logbogsskrivningen henviser til en skrivekultur som er deres egen, nemlig den der udfoldes i de sociale medier. På det diskursive plan får vi altså her en udpegning af et skrivekulturelt alternativ til skolens skrivekultur.

Diskussionen drejer sig om formålet med logbogen, og i argumentationen indgår henvisninger til andre lignende genrer, dagbog og notesbog.

MS anfører tre formål med logbogen.

1. Logbogen er elevernes værktøj til at *planlægge og styre en arbejdsproces* ("tanker undervejs, evaluere (...) fastholde arbejdet, ikke miste overblikket", som en log når man sejler).
2. Den er elevernes *huskeværktøj* ("holde fast i hvad man skal, skrive hvad man skal huske").
3. Endelig giver den en *dokumentation* af elevernes arbejde som gør det muligt for lærerne at *kontrollere og bedømme* dem. Interessant nok skifter dette argument karakter i løbet af klassesamtalen. I starten fremtræder det i en helt blød formulering som associerer til didaktisk motiveret interesse ("Jeg skal se den for at jeg kan følge jeres proces."). Men da det ikke lykkes MS at få eleverne til at acceptere vigtigheden af logskrivning, griber hun til sidst til den ultimative skolekulturelle begrundelse at logbogen skal give grundlag for bedømmelse ("det er en kontrolforanstaltning, den er med til at understøtte en karakter"). Set fra elevernes perspektiv bliver formålet med logbogen dermed *strategisk*, at dokumentere over for lærerne at man har arbejdet som man skal, og at opnå en god karakter.

Set i et didaktisk perspektiv overværer vi således et skift fra en dialogisk, symmetrisk initieret samtalegenre med fokus på et sagligt ræsonnement ("Hvorfor skrive logbog?" spørger M [elev/EK]. MS sender sp. ud til eleverne. "Hvad skal den bruges til?") til en etablering af en asymmetrisk relation hvor MS kan afslutte diskussionen med et argument der ikke forholder sig til det *indholdsmæssige*, sagen, men kun til det *relationelle*, magten, og det *funktionelle*, skolens kontrol- og bedømmelsesformål. En interessant pointe er at det formentlig netop skyldes projektopgavens mere selvstændige og selvorganiserede form at en sådan diskussion overhovedet finder sted. Når eleverne positioneres som selvansvarlige for arbejdsprocessen, kan skolen ikke stille krav om netop organiseringen af arbejdsprocessen uden at slå sig selv for munden, og det er indlysende at der i sidste ende kun er bedømmelsesargumentet tilbage hvis eleverne ikke køber de gode forslag.

Set fra et elevskrivekulturelt perspektiv påkalder elevernes argumenter og

herunder genrediskussionen sig en særlig interesse. Nogle elever peger i diskussionen på at logbogen har et *strategisk* formål. Der signaleres accept af det strategiske formål både af Sofia der mener at formålet er at fastholde og synliggøre for sig selv at man har lavet noget, og af den elev der mener at logbogens formål er at eleverne skal blive bedre til retskrivning. Andre elever opponerer ved at afsløre den bagvedliggende kontrollensigt med logbogen. Nogle problematiserer at logbogen primært skulle være deres eget styringsværktøj, ved at spørge hvorfor den så skal afleveres. En tilsvarende kritisk kommentar høres i den elevreplik der på spørgsmålet hvorfor svarer "Fordi vi skal".

Mere avancerede kritiske ræsonnementer finder vi i de elevreplikker der diskuterer logbogen som genre. Her aktualiseres tre genrer: *dagbog*, *logbog* og *notesbog*. J finder logbogen god til læsenotater i den daglige undervisning. Men han opfatter den som tidsspilde i arbejdsprocessen med projektopgaven fordi han ser på det lærerstrategiske kontrolformål. I det lys reduceres logbogen til en dagbog, men uden hverken den meningsfuldhed som den havde for Robinson Crusoe, der opretholdt sin civiliserede identitet gennem selvkommunikationen, eller den meningsfuldhed som den har for unge i de moderne sociale medier som en selvkommunikation der også vedligeholder venskaber. Logbogen bliver som lærerstrategisk projekt til en slags facebook-væg rettet til læreren, og det giver ingen mening for J i relation til projektet, ligesom der måske også kan anes en protest mod at læreren vil snige sig ind i et dagbogsrum der har helt andre sociale formål.

O ser slet ikke meningen i at notere at man har foretaget sig noget *efter* handlingen. Han synes kun at der er brug for en notesbog hvor man noterer ned *mens* man fx taler med en person, for at fastholde hvad vedkommende siger.

Denne diskussion demonstrerer for det første at logbogen fremtræder som et tvetydigt projekt for eleverne, noget som også er umiddelbart forståeligt når man ser på klassesamtalen om den. Når MS ikke kan overbevise klassen om at det er klogt og godt at bruge logbog, kunne det også skyldes at eleverne ikke har tidligere, stærke erfaringer med at anvende denne som et processtyringsværktøj.

For det andet viser diskussionen at logbogens meningsfuldhed fortaber sig i forhold til de to genrer der fremtræder som henholdsvis konstituerende og et alternativ til skoleskrivekulturen.

Skoleskrivekulturens genre er notesbogen som har til formål at fastholde,

strukturere og bevare kundskab og data med henblik på fremtidig brug. Den anden genre er dagbogen. I dagbogen registreres og reflekteres aktiviteter for at undersøge og reflektere over hvem man selv er (Robinson Crusoe) og i de moderne sociale mediers version (Facebook, Twitter) i en form der er tilgængelig for alle ens venner og dermed kommunikerer både til en selv og til vennerne. Dagbogens formål er identitetsdannelse og selvrefleksion. Den har for J ingenting at gøre med skolen. Henvisningen til Facebook og Twitter åbner i et glimt for indsigten i elevskrivekulturens referencerum uden for skolen. Her aktualiseres skrivning i kommunikative og identitetsbekræftende skrivepraktikker. De fremstår i denne meningsudveksling som et positivt alternativ til skolens tvetydige og kontrolprægede praktikker, samt som en praktik som skolen – i skikkelse af MS – ikke skal forsøge at kolonisere.

Sammenfattende om elevskrivekultur i 9c

Elevskrivekulturen i 9c præges af en stor selvfølghed. Eleverne kender de didaktiske genrer og følger lærernes anvisninger. Der kan imidlertid samtidig observeres en tendens til assimilering eller tilpasning af arbejdsopgaver til det absolut krævede, noget der både viser sig i at læreropfordringer til fx notattagning kun i beskeden omfang bliver fulgt, og i at arbejdsopgaver der positionerer eleverne som undersøgende og undrende, løses gennem klassiske skolastiske 'svare på spørgsmål'-praktikker. Analysen peger på at tendensen sandsynligvis bunder i en reaktion på skoledomænets grundlæggende magt-relation hvor elever positioneres som styrede og regulerede, og hvor skriftlige aktiviteter uanset didaktisk intention derfor tolkes som grundlæggende skolastiske i deres karakter. Når denne tendens træder så tydeligt frem i 9c, kan det hænge sammen med den dominerende strategiske og fremtidsorienterede skoleskrivekultur der kan usynliggøre skrivningens kommunikative og erkendelsesmæssige potentialer, svække engagement i indholdet, og som begrænser elevernes selvstændige styring af arbejdet.

Kombinationen af stor selvfølghed og tendensen til træghed og reduktion af opgaveudfordringer kan karakteriseres som *identitet uden identifikation* (Gee 2009), dvs. en accept af identiteten som elev og skriver i skolens fag, men uden fuldstændig identifikation med de muligheder for selvhed som udstikkes i skolens skriveopgaver. Der er imidlertid tegn på at de selvheder som tilbydes i denne elevskrivekultur, også fungerer regulerende på en måde som ikke alle elever identificerer sig med.

En supplerende observation i feltarbejdet i 9c er de tydeligt kønsmærkede praktikker. Klasserumsobservationer dokumenterer at en del piger, men ingen drenge, i timerne beskæftiger sig med håndskrivning i deres kalendere, altså med skriftaktivitet af personlig karakter. Omvendt ses det at drenge, men ikke piger, når der var mulighed for det, beskæftigede sig med computermedierede aktiviteter som fx at lytte til musik eller studere sportshjemmesider. De kønsmærkede skrivepraktikker trådte særligt tydeligt frem i en tysktime hvor drenge og piger systematisk greb opgaverne forskelligt an, drengene med udgangspunkt i computermediet som facilitator af ikke-verbale semiotiske ressourcer, og pigerne omvendt med udgangspunkt i netop det verbale. Analysen peger på at disse praktikker muligvis fungerer modererende i forhold til den dominerende elevskrivekultur i 9c, i og med at de skaber et frirum for realisering af faglige og personlige ambitioner inden for de afgrænsede kønsmærkede del-skrivekulturer.

En særlig dimension af elevskrivekulturen synliggøres i elevernes tekster. Skønt datamængden og dermed også analysedybden på dette område er begrænset i dette studie, kan der alligevel fremdrages interessante praktikker som styrker indsigten i elevskrivekulturen i 9c. Jeg karakteriserer denne dimension som et overskudsfænomen der giver os adgang til at få øje på elevskrivelserne som andet og mere end faglige skrivere. Samlet set kan disse praktikker ses som selvskabte, nutidsorienterede og personlige identitetsmarkører i den enkelte elevs skriverselv og i den forstand som en overskudsdimension i elevskrivekulturen. Den må formentlig tolkes som kompensatorisk i forhold til skoleskrivekulturens tilbud om mulige selvheder, men tager ikke i de foreliggende data form af kritisk opposition.

Den sidste skrifthændelse der fremdrages i analysen, kan anskues som en *kritisk begivenhed* (jf. uddybende definition s. 56f.) der synliggør centrale træk i elevskrivekulturen, og som fremtræder med markant diagnostisk udsagnskraft. Begivenhedens kritiske karakter skyldes for det første at den udspiller sig *uden for* det selvfølgelighedsrum som ellers danner ramme om elevskrivekulturen, og derigennem netop kaster et kritisk lys over dette rum, og for det andet at der her udspiller sig en åben konflikt om et skrivekulturelt territorium der ligger mellem skolen og fritidskulturen. Diskussionen om brugen af logbogen samler og spidsmarkerer yderligere træk i elevskrivekulturen som også er blevet synlige i andre data.

Projektarbejdets selvstyrede rum er den formentlig uforudsete baggrund

for at læreren kommer ud i den paradoksale dobbeltrolle som den der intenderer at understøtte elevernes selvstændige arbejde med projektet ved at give dem logbogen som værktøj, men som ender med at aktivere skolens ultimative magtargument for at tvinge dem til at bruge det. Paradokset løfter sig ud over den konkrete situation og bliver en prisme for det samlede billede af den strategiske skoleskrivekultur og det selvfølgelighedsrum som er elevskrivekulturens grundform, og hvis kulturelle mønster er identitet uden identifikation.

Den åbne konflikt om brugen af logbogen giver os et indblik i et alternativt skrivekulturelt rum som er knyttet til de sociale medier, og som eleverne ikke uden videre ønsker at underlægge skolestrategiske formål. J's ræsonnement tager netop sit udgangspunkt i den strategiske fortolkning af formålet med logbogen som træder kritisk frem i diskussionen. Det interessante er at diskussionen føres som en diskussion om genrer og om det kulturelle ejerskab til dem. Den logbog som eleverne kender fra den daglige praksis i dansk, er en notesbog, og den brug vil de gerne anerkende som skolerelevant. Men en brug af logbogen der fremtræder som en personlig dagbog eller en facebook-væg, og som skal overvåges af lærerne, må de afvise. Den er et kulturelt handlerum for eleverne selv og deres ungdomskulturelle fællesskab. Det bliver aldrig klart for eleverne hvad der kvalificerer logbogen som projektstyringsværktøj, selv om MS forklarer at formålet er at "fastholde arbejdet, ikke miste overblikket". Grunden til det er formentlig at MS fra starten giver til kende at hun skal overvåge arbejdet. Konflikten slutter således uforløst og forvirrende, ikke bare for eleverne, men også for læreren som efterfølgende over for mig undrer sig over at hun greb til bedømmelsesargumentet eftersom det ikke har nogen grund i virkeligheden. Lærerne inddrager ikke logbøgerne i deres bedømmelse af projekterne.

Diskussionen om logbogen kaster ikke bare lys over elevskrivekulturens vilkår og ungdomskulturelle reference, den etablerer også en dialog med en pointe i analysen af skoleskrivekulturen. Når MS i interview problematiserer hvorvidt skolen skal tage ansvar for at inddrage elevernes ungdomskulturelle skrivekultur, og positionerer eleverne som selvstændige skriftbrugere der selv kan håndtere den sag, så bekræftes hendes synspunkt på sin vis i logbogsdiskussionen. De elevstemmer der høres her, og særligt eleven J, fremtræder som bevidste skriftbrugere der ikke ser sig selv som ofre for skolens blindhed, men tværtimod afviser skolens mulige kolonisering af deres skrivekultur.

Opsamlende om skrivekulturer på Østskolen

De mest fremtrædende træk ved den lokale skoleskrivekultur på Østskolen var grænsedragninger mellem skoleliv og fritidsliv, arbejdsdelingen mellem fagene og den strategiske orientering mod eksamensforberedelse. Disse træk opleves som naturlige i skolehverdagen selv om både min gatekeeper og den it-ansvarlige lærer beklagede at skolen ikke var forsynet med bedre it-teknologi.

Arbejdsdelingen mellem fagene bæres af en diskurs om sproget som transparent kanal for indhold som også ser ud til at gennemtrænge de elevudsagn i interview som indgår i undersøgelsen. Dansklærerens syn på sprog og skrivning er båret af en anden diskurs hvor sprog og genrer ses som medbetydende for meddelelsen, men denne diskurs ser ikke ud til at have gennemslag hos eleverne.

I samtaler med min gatekeeper, MS, bliver jeg gjort opmærksom på en undersøgelse som skolen har foretaget blandt eleverne, og som har vist at eleverne ikke kan se formålene med lærernes undervisning. Yderligere nævner hun at hun har observeret at eleverne er blevet langt mindre fokuserede på eksamensforberedelser end tidligere. I min analyse knytter jeg disse informationer til analysen af skoleskrivekulturen og spørger om denne type elevreaktioner ikke kan være udtryk for at den strategiske, fremtidsorienterede skolekultur i for lille grad giver plads til et mere nutidsorienteret engagement i det faglige indhold og i opgaver der understøtter refleksion og meningskabelse ud over det strategiske perspektiv.

Analyserne af de faglige skrivekulturer uddyber og nuancerer billedet af skoleskrivekulturen. På den ene side understøtter disse analyser billedet af den dominerende strategiske eksamensorientering og indsigten i at det for lærerne er en nødvendighed fordi de føler ansvar for at få alle igennem. På den anden side nuanceres billedet også på en række punkter. For dansklæreren er afgangsprøverne i dansk helt legitime bærere af de centrale danskfaglige mål om genrebevidsthed og sproglig opmærksomhed. Derudover er hendes undervisning båret af en didaktisk intention om at forbinde det skriftlige arbejde med det mundtlige tekstarbejde og om at udfordre eleverne til selvstændigt engagement i opgaver og tekster. Tysk- og engelsklærerens undervisning er drevet af en intention om at motivere eleverne til at bruge fremmedsprog gennem kreative opgaver der ligger tæt op ad elevernes fritidsinteresser. Matematikundervisningen træder frem som et stærkt differentieret og i høj

grad selvreguleret skriftligt arbejdsrum hvor eleverne regner opgaver under lærerens vejledning.

To tværfaglige projekter bryder både med den dominerende strategiske kultur og med skoleskrivekulturens grænsedragende mønster. Det ene er et tværfagligt samarbejdsprojekt mellem dansk og engelsk om "Contemporary art", det andet er den obligatoriske projektopgave. I begge tilfælde realiseres såvel i arbejdsprocesser som i produktformer udvidede skriftlighedsformer idet eleverne producerer videoer på grundlag af storyboards i det tværfaglige projekt og i projektopgaven anvender en lang række semiotiske ressourcer og en bred variation af produktformer. Helt fysisk bringer begge projekter også eleverne ud fra skolen. Endelig og vigtigst udfordrer projekterne eleverne til at udforske temaer der har aktuel betydning for dem, enten ud fra personlige perspektiver eller ud fra politiske og samfundsmæssige perspektiver. Det kan bemærkes at projektopgaven nok er en tværfaglig opgave, men at den centrale faglighed ifølge styredokumenterne er projektfaglighed og det faglige mål altså en processuel kompetence. Parallelt hermed understøtter hverken styredokumenter eller vejledning på Østskolen klassiske rapportformer der udfordrer til verbalsproglig tekstudvikling i længere formater. Denne type skrivning ses ikke i 9c.

Analysen af elevskrivekulturen spejler på mange måder observationerne af skolens og fagenes skrivekulturer. Eleverne på Østskolen erfarer en kløft mellem skolens og fritidens skrivning der ikke diskuteres, ligesom de ikke bryder sig særlig meget om at skrive i fagene eller i hvert fald er mindre glade for at skrive i skolen end de to andre skoler i denne undersøgelse. De anerkender at skrivning er vigtig i samfundet og altså har mening i et fremtidsperspektiv, men de finder det ikke personligt vigtigt at udtrykke sig på skrift.

Den selvfølgelighed som gennemtrænger elevernes hverdagsliv og deres forhold til skriftlige opgaver, kan fremtræde som en accept af et nødvendigt onde, en accept af elevidentiteten, men uden en fuldstændig identifikation. Der udvises træghed i opgaveløsningen, og opgaver der er tænkt som udfordringer til selvstændig tænkning, tackles som traditionelle svar på lærerspørgsmål. Der var en markant anderledes lystbetonet tilgang til mere kreative opgaver som fx i tysk selv om det også blev klart at den sproglige udfordring ikke blev løftet med lige stort engagement af alle elever. Der var i særlig grad engagement, stolthed og gensidig interesse i hinandens produkter ved fremlæggelserne af projektopgaven.

Det var ikke alle elever der identificerede sig med den træghed som var tendensen i elevskrivekulturen. En elev som Sofia engagerede sig fuldt og helt i den strategiske eksamensdiskurs, og hun fandt rum for denne positionering fx gennem affilieringen med kønsmærkede praktikker, ligesom hun kunne positionere sig med et personligt fagligt overskud gennem forskellige former for overskudsmeddelelser i sine tekster.

Jeg observerede kun et enkelt eksempel på egentlig opposition til skolens skrivekultur, og den fandt logisk nok sted under projektopgaven hvor den udkrystalliserer hele den kompleksitet som er forsøgt indkredset i denne opsamling. Jeg ser den derfor også som en kritisk begivenhed der i sig kondenserer og spidsmarkerer det samlede billede af skrivekulturerne på Østskolen. Læreren intention var at styrke elevernes projektfaglighed gennem logbogen som processtyringsværktøj, men den mødes med mistænksomhed af eleverne hvis grundforventning er at det drejer sig om kontrol og strategi. Læreren positioneres i samtalen i den kontrollerende rolle og kan ikke komme ud af den igen. Eleverne forstår logbogsgenren i lighed med de sociale mediers fremvisning af personlige begivenheder og reagerer på hvad de opfatter som skolens forsøg på at kolonisere den frihed til selvreguleret arbejde som projektopgaven giver løfte om. Hele diskussionen tematiserer samtidig tre generum og deres indbyrdes relationer: skolen med notesbogen, projektarbejdet med logbogen og ungdomskulturen med de moderne versioner af dagbogen, Facebook-væggen og Twitter.

Kapitel 3

Skrivekulturer på Nordvestskolen

Indledning

I skoleåret 2009-2010 gennemførte jeg, Torben Spanget Christensen, et etnografisk feltarbejde om skrivning i 9a på en dansk folkeskole som her benævnes Nordvestskolen. Skolen er beliggende i en forstad til en større by i Region Midtjylland.

Indtryk af Nordvestskolen

Det er en særlig fornemmelse at ankomme til en skole fyldt med børn. Det første indtryk man får, er et ret komplekst indtryk af elever og lærerne i samspil med omgivelserne og de arkitektoniske rammer. Dette indtryk er formentlig farvet af ens egne skoleerfaringer, og det er et første svar på om det ser ud til at være et rart sted at være barn. Rammerne sætter nogle muligheder og nogle begrænsninger. Jeg husker endnu porten ind til den skole hvor jeg havde mit første vikariat som gymnasielærer. Den var skræmmende stor og pompøs, og den dør man gik ind ad, var kun at regne for en lille ubetydelig lem nede i det højre hjørne. Jeg husker her over 30 år efter endnu den tanke der fór gennem mig da jeg så porten: her kan jeg ikke undervise – her regnes mennesker for små og ubetydelige, og er måske nærmest i vejen. Sådan et førsteindtryk giver Nordvestskolen slet ikke. Her signaleres lys, åbenhed og plads til børn og unge selvom der ved indgangen til skolegården er udkåret et ansigt i træ der godt kan virke skræmmende på de mindste elever.

Nordvestskolen er bygget i 1970 og fremstår ved hovedindgangen som en et-planskole, men er på grund af terrænforholdene for en stor del to-plans. Den har store murflader med karakteristiske gule mursten som det dominerende udtryk, både udvendig og indvendig. Skolens grundplan er udformet som et stort rektangel der ved tværgange er opdelt i tre mindre rektangler der hver omkranser en grønnegård. Hertil kommer forskellige udvækster på den ene side af det store rektangel i form af festsal, traditionel

asfalteret skolegård, bibliotek og en gang med skolepsykologisk rådgivning og specialfunktioner. Klasseværelser, faglokaler, andre specialfunktioner, lærerværelse mv. er beliggende på de rektangulært forbundne gange. Man kan derfor vælge forskellige veje når man bevæger sig rundt på skolen, og man har hele tiden udsigt til en af grønnegårdene eller til de grønne arealer rundt om skolen, hvilket giver en fornemmelse af åbenhed og tilgængelighed alle steder på skolen som bekræfter førstehåndsindtrykket. Klasseværelserne ligger ud til grønnegårdene og har vinduer, men ikke egen udgang hertil. Det er kun idrætslokaler og svømmehal der ikke er indendørs adgang til, og de ligger også lidt afsides i forhold til den øvrige skole. Inventar og bygninger er i forholdsvis god stand.

Når man bevæger sig rundt på skolen, bemærker man at de forskellige områder har deres eget præg. Nogle strøg er mere trafikerede end andre. Det gælder især den sydlige side af det store rektangel som fungerer som skolens hovedstrøg hvorpå de ovennævnte udvækster er koblet. Her er skolens hovedindgang, og der er adgang til alle centralfunktionerne, herunder sundhedsfunktionerne og ungdomsskole i underetage, udgange til den asfalterede skolegård og til grønnegårde, idrætshal og svømmehal, festsal, administration, it-kontor, erhvervs- og skolevejledning, pædagogisk værksted, bibliotek og aula med kiosk. Især det sydøstlige hjørne med hovedindgangen er et centralt sted på skolen fordi det binder hovedstrøget sammen med adgangsvejen til lærerværelset og skolefritidsordningen (SFO), som er beliggende på rektanglets østside. Mod øst ligger også SFO-legeplads, sportspladsen, idræt og svømmehal. Med disse funktioner er den østlige side af rektangelsystemet ret trafikeret i perioder af skoledagen og helt øde i andre. Faglokalerne er placeret langs nordsiden, og her kan der godt virke tomt, bortset fra når hele klasser kommer gående til eller fra. I mit feltarbejde var jeg dog mest interesseret i den vestlige side af rektanglet, for her bor eleverne på de tre ældste klassetrin (7., 8. og 9.). De har direkte forbindelse til aulaen og er længst væk fra hovedindgang, administration og lærerværelse. De har også egen udgang til den omkringliggende by. På den måde har de deres eget område, relativt afskåret fra den øvrige skole og med mulighed for at komme lidt for sent om morgenen og for at stikke over til butikstorvet i frikvartererne (hvad 9.-klasserne har lov til) uden at skulle ned i nærheden af lærerværelset og forbi administrationen. Her råder der en særlig stemning af store børn og unge der i påklædning og øvrig fremtoning signalerede teenager.

Der er tradition for at mange elever fra Nordvestskolen går videre i 10. klasse, og heraf mange på efterskole når de er færdige med 9., og ligeledes at mange går direkte videre i gymnasiet. På den årgang jeg havde med at gøre, angav 42 % at de ville fortsætte i 10. kl. efter 9., 50 % ville direkte videre i gymnasiet, heraf 40 % på stx, 6 % på htx, 4 % på hhx, og enkelte vidste ikke hvad de ville.

Sådan er Nordvestskolen – også

Da jeg en dag i starten af den periode jeg observerede på skolen, kom for at følge undervisningen, fandt jeg skolens ældste klasser i lettere opløsning. Der var skolefodbold, og skolens hold spillede mod et hold fra en anden skole. Da jeg nærmede mig det klasselokale jeg skulle være i, hørte jeg disco-toner indefra. I min feltkommentar noterede jeg:

Da jeg kom ind i klassen (...) var nogle af pigerne ved (...) at danse til tidens pop-toner og snakke hyggeligt, og nogle ordnede sms'er på mobilen samtidig. Da jeg spurgte dem om der ikke var undervisning, sagde en pige: *sådan er skole*, underforstået, at det måtte jeg vænne mig til, men også med en undertone der sagde at hun ikke kunne være helt sikker på hvor længe dette frirum ville vare. Så jeg kunne jo prøve at vente, men hun var ikke optimistisk mht. mine chancer for at få noget undervisning at se. (Feltkommentar 30.9.09)

Jeg tror hun ville fortælle mig at der er sprækker i den velorganiserede skoledag hvor eleverne selv definerer aktiviteterne. I dette tilfælde mente pigerne åbenbart ikke at de var forpligtet til at følge fodboldkampen, selvom de havde fået undervisningsfri i den anledning. I deres øjne var det drengenes projekt. I stedet havde de deres eget bud på hvad frirummet (for det var det det var) skulle bruges til. Der var heller ikke nogen lærere der tvang dem til at overvære fodbolden. Der var åbenbart en tavs overenskomst mellem alle om elevernes rettigheder i frirummet.

Historien fortæller meget godt hvilken stemning jeg oplevede blandt de ældste klasser på Nordvestskolen. Der var undervisning og andre planlagte aktiviteter, og eleverne skrev heldigvis, hvilket var hvad jeg var kommet for at kigge på, men der foregik også en balancerende imellem formelle skole- og lærerkrav og elevernes mere uhøjtidelige form, som både elever og lærere var enige om. Allerede på grundlag af denne korte beretning om Nordvestskolen

får vi et indtryk af de rammer og det miljø som skrivehændelserne fandt sted i. Og det siger meget godt at skrivning på ingen måde var det vigtigste for disse unge mennesker, men også at de tog skrivning alvorligt når de skulle. Sådan er det også at gå i de ældste klasser på Nordvestskolen.

Adgang til skolen og klassen

Min adgang til skolen gik via en henvendelse til ledelsen i maj 2009. Ledelsen stillede sig velvilligt over for mit projekt og viste løbende interesse for det. Desuden fik jeg midt i august en stærk allieret i en dansk- og engelsklærer (herefter benævnt min gatekeeper eller BS), som skaffede mig adgang til at mødes med det storteam som fungerede som koordineringsorgan for lærerne i de ældste klasser. Her fik jeg midt i september mulighed for at fremlægge mit ønske om at forske i skrivning ved at observere i en af skolens klasser på niende årgang. Teamet viste ikke umiddelbart stor interesse for mit projekt, men var – med undtagelse af en enkelt lærer – heller ikke imod at lade mig observere deres undervisning. Mit indtryk var at teamet var optaget af en lang dagsorden og derfor ikke havde meget tid til mig og mit projekt. Den manglende formulering af interesse for mit projekt kunne derfor heller ikke tolkes som udtryk for at de ikke var interesseret. Nødvendigheden af at have en gatekeeper som var respekteret blandt sine kolleger, stod imidlertid klart for mig. Hun var mit talerør og lagde sin autoritet bag mit ønske, hvilket havde som konsekvens at lærerne ikke behøvede at sætte sig meget ind i hvad projektet gik ud på. De kunne nøjes med at stole på min gatekeepers anbefaling af det. På mødet fik jeg således tilsagn om adgang til at observere undervisning fra alle lærere minus en.

Jeg har mellem d. 24. september 2009 og 7. april 2010 gennemført observationer i 9a i 10 skoledage, svarende til to ugers undervisning. Jeg har observeret i alle fag, undtaget historie, musik og idræt. Her ud over har jeg talt mere uformelt med eleverne fra 9a i frikvartererne og med lærere og ledere på lærerværelset i spisefrikvarterer og på gangene mellem timerne. Jeg skønner at jeg opnåede at blive kendt og accepteret af eleverne i 9a og blandt lærerne i de ældste klasser (og faktisk også blandt mange andre lærere og ledelsen på skolen) som en person der kom på skolen med jævne mellemrum og interesseret sig for skriftlighed, men også interesseret sig for skole, fag og elever i almindelighed. Det vakte derfor ikke nogen synlig undren i klassen eller på lærerværelset når jeg kom, men jævnlige var der elever og lærere der

spurgte til hvad det *egentlig* var jeg gik og lavede. At dømme efter elevernes afslappede tone i samtaler med mig og med hinanden i mit nærvær har mit tilstedevær ikke påvirket dem til at opføre sig anderledes end de ellers ville have gjort. Jeg blev nærmest opfattet som en slags lærer der bare var der en gang imellem. Men selvfølgelig blev jeg opfattet som en voksen med hvad det måtte indebære.

I min feltkommentar noterer jeg fra mit første besøg i 9a:

Jeg observerede i biologi og matematik i 9a. Det er ikke helt på plads med at jeg kan komme hele dage (...) Men jeg har fået adgang, og jeg har gode kontakter blandt lærerne, bl.a. PK, hvis timer jeg fulgte i dag. Han har lovet at stille sig til rådighed for et interview, og han siger at dansklæreren (som har barselsorlov indtil ca. efterårsferien) helt sikkert også vil være positiv. Selve observationen gik meget fint. Jeg præsenterede mig for eleverne. De sagde dav og velkommen, og så satte jeg mig bagerst i klassen og observerede og noterede. Det virkede ikke på nogen måde som om de var påvirket af mit tilstedevær... Jeg sad nær en gruppe på fire (to drenge og to piger, i biologi var de kun tre, fordi den ene pige da var med i en anden gruppe) som jeg havde rigtig gode muligheder for at følge i deres arbejde. (Feltkommentar 24.9.09)

Klassen

9a havde 21 elever. Dette tal varierede lidt hen over skoleåret fordi to elever var startet på efterskole ved skoleårets begyndelse, men kom tilbage til klassen efter jul. Der var fire elever som ikke havde dansk som modersmål, og der var elleve piger og ti drenge.

Skemaet var opdelt i moduler bestående af dobbeltlektioner (2 x 45 minutter). I nogle tilfælde delte små fag et modul, og i et enkelt tilfælde skulle eleverne vandre fra fysiklokalet til deres stamlokale midt i et modul, selvom der ikke er afsat et frikvarter hertil. 9a var ikke som helhed nogen fagligt dygtig klasse. Der var nogle meget dygtige elever, men der var også elever, der ikke viste megen interesse for skolearbejdet. Nogle elever havde en meget dårlig mødedisciplin og virkede ofte uforberedte, herunder nogle af de tosprogede elever som ikke kom fra det lokale skoledistrikt.

Fra skoleårets start var der to nyskabelser i klassen. Dels var der installeret et SmartBoard (interaktiv elektronisk tavle), og den gamle kridttavle var af den grund halveret, og dels blev princippet om *cooperative learning* (CL) i alle

skolens klasser introduceret som en arbejdsform i (næsten) alle timer. Der var meget uro i klassen når eleverne sad i CL-grupper, hvilket de gjorde hele tiden i første halvdel af skoleåret. CL var nyt for mig da jeg startede observationerne. Hele grundidéen er at grupper sammensættes så de rummer både svage og stærke elever. Derfor kan grupperne sagtens være forskelligt sammensat i forskellige fag. Idéen er videre at de stærke hjælper de svage før de evt. henter hjælp hos læreren. Hvis grupperne er på fire elever, hvad de typisk var, arbejder eleverne sammen to og to. Hvis et elev-par ikke kan løse det problem de arbejder med, henvender de sig til det andet elev-par i gruppen. Hvis de stadig ikke kan løse problemet, tilkalder de læreren. Ved min første observation i klassen sad jeg meget tæt ved en CL-gruppe hvor der i en del af dagen kun var tre elever. Jeg sad meget tæt ved en af pigerne i gruppen, Susan (se figur 3.1). Hun 'oversatte' de ting for mig, som jeg ikke umiddelbart forstod.



Figur 3.1. Elevernes placering i CL-grupper, rids fra observationsskema 23.9.09. Susan er ikke elevens rigtige navn. Øvrige elevnavne er overstreget. Jeg registrerede kun 17 elever denne første observationsdag.

Mine observationer viste et tilbagevendende mønster med uro i klassen når eleverne sad i CL-grupper, hvilket de som nævnt gjorde det første halve år til al den undervisning der fandt sted i deres klasseværelse. Når undervisningen fandt sted andre steder, fx i gruppearbejde på gangarealerne, på biblioteket

eller i fysiklokalet, blev CL-princippet ikke opretholdt. Nogle elever udviklede en vane med at gøre sig et ærinde ud på gangen når de sad i CL-grupperne, hvilket var meget forstyrrende, men det blev ikke altid påtalt af lærerne. I grupperne sad eleverne oftest med deres blyant i hånden, men de tog næsten aldrig andre notater end smånotitser som så ud til at blive smidt ud igen efter timen. CL-grupperne var placeret parvis overfor hinanden ved borde spredt i grupper rundt i klasseværelset, hvilket betød at nogle sad med ryggen eller siden til tavlen og katederet hvor læreren oftest opholdt sig. I 9a blev CL-princippet afskaffet efter jul, netop fordi det ifølge lærerne ikke virkede efter hensigten. Klassen gik tilbage til en traditionel bordopstilling hvor alle eleverne sad med ansigtet vendt mod tavlen og katederet. Det gav betydeligt mere ro og koncentration i klassen og også en mere lærerstyret undervisning.

I frikvartererne brugte eleverne flittigt det nye SmartBoard til at afspille musikvideoer fra YouTube. Lærerne var knap så flittige brugere, men kom i løbet af skoleåret så småt i gang med det. På væggen ved siden af det nye SmartBoard hang den halverede kridttavle som heller ikke blev benyttet særlig meget af lærerne. Måske fordi den nu var blevet halv, eller fordi det ville virke påfaldende at de benyttede den gamle tavle i stedet for det nye SmartBoard. Men det er kun hvad jeg sad og gættede på mens jeg observerede.

Skrivekultur på Nordvestskolen

I det følgende vil jeg på grundlag af empirien fra feltstudiet og ved hjælp af de begreber og den model for analyse af skrivehændelser som sideløbende blev udviklet af forskergruppen (se kapitel 1), forsøge at indkredse den lokale skoleskrivekultur, den lærerfaglige skrivekultur og elevskrivekultur på Nordvestskolen. Empirien er tilvejebragt på forskellige måder:

- Enkeltpersonsinterview med fire erfarne lærere fra de ældste klasser hvoraf en er dansk- og engelsklærer (BS) med mange års erfaring som lærer på Nordvestskolen – BS, min gatekeeper, er ikke lærer i 9a, men i en parallelklasse. Dansk- og idrætslærer i 9. (OS) – otte års erfaring som lærer, klasselærer og matematik-, biologi-, geografi- og samfundsfaglærer i 9a (PK) – cirka femten års erfaring som lærer, og engelsklærer i 9a (KS) – cirka fem års erfaring som lærer. De fire lærere er nøgleinformanter i forhold til hvordan skolen og fagene arbejder med skriftlighed i de ældste klasser på Nordvestskolen

- Interview med 3 elever fra 9. klasse, heraf to elever fra 9a. Disse tre elever er også mine primære deltager elever som jeg har fulgt videre i deres efterfølgende gymnasieforløb
- Observationer i 9a
- Skriftlige afleveringsopgaver og elevnoter fra en af mine deltager elever
- Uformelle observationer og samtaler med lærere og elever i skoleåret 2009/2010, registreret i min feltkommentar
- Spørgeskemaundersøgelse i alle tre 9.-klasser på Nordvestskolen.

Det var kun gennem observationerne jeg kunne få adgang til at studere skrivehændelser, men problemet er at det er svært at vide hvornår det man observerer, er betydningsfuldt for en skrivehændelse. Det er efterfølgende blevet klart for mig at observationerne kun giver mening hvis man som observatør har en mulighed for at tilskrive dem mening. Og det er selvfølgelig ikke ligegyldigt hvilken mening man tilskriver dem. Som feltforsker må man være i stand til at fange den mening de har i konteksten, også i de tilfælde hvor den mening ikke er tydelig for deltagerne selv. Et eksempel som jeg berører senere, er at nogle elever i en tysktime var i gang med at oversætte en tysk sang til dansk. Som observatør kunne jeg se at eleverne arbejdede på computere. Det jeg ikke umiddelbart kunne se, var om de benyttede sig af lærerfagligt anerkendte og accepterede skrivepraktikker. En pige benyttede fx funktionen *google oversættelse* (se også under elevskrivekultur), hvilket jeg talte med hende om, men det var først da jeg senere talte med læreren at det tilfældigvis blev klart for mig at eleven benyttede en elevskrivepraktik som ikke var anerkendt i den lærerfaglige skrivekultur, og at læreren tenderede til at betragte det som snyd. Men læreren opdagede ikke at eleven benyttede denne skrivepraktik, og jeg tolkede ikke i første omgang min observation som noget særligt, men blot som en blandt flere skrivepraktikker jeg kunne se eleverne gøre brug af i den pågældende time. Derfor er det vigtigt at koble data fra konteksten med data fra observation af skrivehændelsen. Interview og spørgeskema giver adgang til lærer- og elevstemmer der ytrer sig om skrivehændelser og rammer for skrivehændelser, og elevtekster er udtryk for resultater af skrivehændelser. Disse datakilder giver vigtige bidrag til en relevant meningstilskrivning. Det går også den anden vej således at observationerne kan give mening til det lærere og elever siger i interviews og spørgeskema.

Det er også af betydning for meningstilskrivningen at de indsamlede data

reflekteres og gives en teoretisk fortolkning, hvilket især skete i forskergruppen med udviklingen af triademodellen. Den teoretiske fortolkning, som både bygger på læsning af andre forskeres arbejde og på forskergruppens refleksion af data fra de tre cases, blev selv et redskab der kunne bruges til at tilskrive mening til de skrivehændelser der observeredes i den enkelte case.

Selvom dataproduktionsprocessen ikke er foregået lineært, er der alligevel en logisk rækkefølge i den.

- Observation af skrivehændelser og indsamling af data fra konteksten
- Refleksion af observationer og data fra konteksten til skrivehændelserne
- Teoretisk refleksion af kontekstens betydning for skrivehændelserne
- Meningstilskrivning til de observerede skrivehændelser.

Det er især betydningen af den skrivekulturelle kontekst jeg fokuserer på i analysen nedenfor. Det ligger allerede i den triadiske model, som netop fokuserer nok så meget på de skrivekulturelle kontekster der anerkender nogle skrivepraktikker og underkender andre, som på selve skrivehændelserne der består i brug af forskellige skrivepraktikker.

Elleve skrivepraktikker i 9a på Nordvestskolen

Jeg har observeret seksten organiserede skrivehændelser i 9a og har, via elevnoter fra min elevdeltager Michael, adgang til elevprodukter fra flere af skrivehændelserne. Nogle af dem indgår i de analyser jeg præsenterer i dette kapitel. Desuden har lærerne omtalt skrivepraktikker de benytter. En kategorisering af de observerede (og på anden vis registrerede) skrivehændelser peger på elleve overordnede skrivepraktikker, som er listet nedenfor. Den første af disse er den der har optaget mig mest i feltstudiet, og som jeg betragter som en *kritisk begivenhed* i den forstand at den er eksemplarisk for en fremtrædende funktion som skrivning har, ikke bare på Nordvestskolen, men i folkeskolen i det hele taget (se også kapitel 1, s. 56f.). Det sidste er naturligvis en tese, der ikke er undersøgt nøjere her. Den er ikke kritisk forstået som særlig, den er snarere kritisk forstået som paradigmatisk, dvs. som en udbredt type:

1. *Skrivning som støtte for mundtlighed* fandt jeg i samfundsfag, biologi, projekt og til dels i engelsk. Jeg har interesseret mig særligt for denne

form for skrivning og argumenterer for at den udgør en kritisk, eksemplarisk skrivepraktik.

Jeg ser nøjere på denne skrivepraktik i en analyse af en skrivehændelse i samfundsfag. Denne form for skrivning kan være nærmest usynlig, også for de direkte involverede selv, hvilket i analysen fx viser sig ved et udsagn i en mail fra min gatekeeper om at der i forbindelse med en fordybelsesuge ikke ville foregå noget skriftligt overhovedet: "I næste uge – uge 41 – er det fordybelsesuge, hvor klasserne er blandet og arbejder med "Kost og bevægelse". Der vil foregå meget lidt skriftligt – hvis overhovedet noget" (BS 1.10.09). Det pirrede min nysgerrighed at en lærer kunne komme med et sådant udsagn, når jeg kunne observere at der faktisk var mange skriftlige aktiviteter i tilknytning til sådanne undervisningsforløb.

2. *Skriftlige hjemmeopgaver.* Disse er behandlet under skrivekulturer i dansk og matematik. Det er i dansk der finder en egentlig træning af skrivning sted, og hvor forskellige genrer gennemgås systematisk. Endvidere arbejdes der også her med mere eksperimentelle former, fx videoproduktioner og skrivning af drejebøger. Også det tværfaglige projekt må siges at høre hjemme her fordi mange elever faktisk skriver en rapport selvom det ikke er meningen at de skal gøre det. I matematik er der primært tale om opgaveregning.
3. *Skrivning som indfyldnings-/udfyldningsøvelser og kortsvar.* De anvendes som træning af faglige færdigheder og til repetition og lagring af viden. Disse praktikker observerede jeg som grammatiske øvelser i tysk og som øvelser og kortsvarsopgaver i biologi og samfundsfag.
4. *Skrivning i form af kreative øvelser* observerede jeg i tysk, som bl.a. havde en opgave med at eleverne skulle finde en tysk sang på nettet og oversætte den til dansk, og i matematik hvor eleverne i forbindelse med arbejdet med målestoksforhold skulle tegne deres drømmehus.
5. *Skrivning i form af selvstændige elevnoter og noter med sætningskarakter* som støtte for eleverne til eksamen (kundskabslagring), som nogle lærere, bl.a. fysiklæreren og klasselæreren, i samtaler med mig udtrykte

en form for forventning om at eleverne lavede. Måske forventede de ikke at alle eleverne tog selvstændige noter, men de mente at det var en vigtig forventning at udtrykke over for eleverne fordi de i 9. klasse selv måtte lære at tage det ansvar så de blev rustet til ungdomsuddannelserne. Engelsklæreren talte om 'sætningslavede noter', dvs. noter med sætningskarakter.

6. *Skrivning som logbog* observerede jeg i forbindelse med projekt, og dansklærerne omtalte logbogen som et permanent redskab i undervisningen som dog viste sig ikke at være så udbredt i andre fag.
7. *Skrivning som refleksion* observerede jeg i dansk.
8. *Skrivning som test/prøve* observerede jeg i dansk.
9. *Referat af bøger* i engelsk.
10. *It-skrive-praktikker som googlesøgninger, copy-paste og google oversæt* i samfundsfag og tysk.
11. *Træning i eksamensopgaver* i dansk, engelsk og matematik.

Jeg har ikke undersøgt hvor hyppigt og i hvilke fag og fagsamarbejder de enkelte skrivepraktikker forekommer, men som det fremgår af tabel 3.1, peger det forhold at der optræder skrivehændelser som svarer til brug af skrivepraktikker i alle de observerede fag, på at skrivning er meget udbredt i 9a. Men det er også klart at skrivning ofte ikke er et formål i sig selv, men et redskab til opnåelse af andre formål som har med læring af fagligt indhold at gøre, og som oftest benytter sig af mundtlighed i form af fremlæggelser og præsentationer af fagligt stof og deltagelse i mundtlige dialoger om faglige emner.

Skrivepraktik	Observation / registreret skriftligt produkt i fag	Type af skriveordre/ instruktion	Skrivehandlinger jf. Skrivehjulet (s. 44)	Anvendte medier	I=individual G=gruppe, CL=cooperative learning grupper
<i>Skrivning som støtte for mundtlighed</i>	Samfundsfag (obs. 21.10.09, 07.04.10 og 8.4.10), engelsk (obs. 19.11.09)	Mundtlig (og evt. skriftlig på tavlen) forklaring af opgaven med præciseringer undervejs	At beskrive, at udforske, at overbevise	Computer, papir og blyant	I og G
<i>Skriftlige hjemmepgaver</i>	Dansk, matematik (flere afleveringer i løbet af året i begge fag) Biologi (24.9.09), geografi (obs. 7.4.10), samfundsfag (obs. 21.10.09)	Skriftlig og tydelig opgaveformulering	At beskrive, at udforske, at forestille sig, at overbevise	Computer, lommeregner, papir og blyant	I
<i>Skrivning som indfyldnings-/ udfyldningsøvelser og kortsvar</i>	Tysk (Michael noter i tysk), biologi (obs.24.9.09), matematik (obs.17.11.09)	Skriftlig og tydelig i form af øvelser i lærebøger	At beskrive	Papir og blyant	I, men i CL-grupper
<i>Skrivning i form af kreative øvelser</i>	Tysk (obs. 22.10.09), dansk (obs. 22.10.09) og (Interview OS 18.1.10), matematik (obs. 26.10.09)	Mundtlig (og evt. skriftligt på tavlen) med præciseringer undervejs	At udforske, at forestille sig	Computer, internet, papir og blyant	I og G
<i>Skrivning i form af selvstændige elevnoter og noter med sætningskarakter</i>	Dansk, engelsk, tysk, fysik, historie, biologi (Noter fra deltager elev Michael) (samtlige observationskemaer)	En forventning formuleret mundtligt af lærerne plus udlevering af notehæfter til eleverne	At beskrive	Papir og blyant	I

<i>Skrivning som logbog</i>	Dansk, projekt, andre fag? (Interview BS 10.09.09 og OS 18.1.10).	Skriftlig instruktion i projekt. I dansk fandt jeg et eksempel på en mundtlig skriveordre	At reflektere	Computer	I
<i>Skrivning som refleksion</i>	Dansk (elevtekst 20/8 2009), samfundsfag (obs 21.10.09)	Dansk. Reflekter over din skolegang indtil videre, og over hvad du vil nå i det næste skoleår Samfundsfag: skriveøvelse med refleksion over forbilleder	At reflektere	Papir og blyant	I
<i>Skrivning som test/prøve</i>	Dansk (obs. 19.11.09)	Netbaseret læse-test med adaptive spørgsmål	At beskrive	Computer	I
<i>Referater af bøger</i>	Engelsk (Interview KS 3.6.10)	Eleverne skriver <i>stikord undervejs</i> i læsningen skriver og skriver <i>om bogen</i> når de har læst den.	At beskrive	-	I
<i>It-skrivepraktikker som googlesøgninger, copy-paste og google oversæt</i>	Samfundsfag (obs. 21.10.09, tysk (obs. 22.10.09)	Søg på en hjemmeside eller ingen, da der er tale om en elevpraktik læreren ikke kender	At udforske (undersøge)	Computer	I og G
<i>Træning i eksamensopgaver</i>	Dansk, engelsk og matematik (Interview PK 26.11.09, OS 18.1.10, KS 3.6.10)	–	–	–	–

Tabel 3.1. Oversigt over skriftpraktikker, skriveordrer, skrivehandlinger og medier anvendt i forskellige fag i observerede skrivehændelser og skriftlige elevprodukter i 9a på Nordvestskolen 2009-2010

Tabel 3.1 giver et indtryk af at en del af skrivehændelserne er gennemført med brug af computere, selvom eleverne ikke havde adgang hertil i den almindelige undervisning. Ligeledes er der en spredning på individuelle skriveopgaver og skriveopgaver der i et eller andet omfang er gruppebaseret.

Ser vi på hvilke skrivehandlinger der benyttes, er skrivehandlingen *at beskrive* den oftest forekommende, men det kan sagtens være at skrivehandlingerne *at udforske*, *at forestille sig* og *at overbevise* i praksis fylder lige så meget fordi de forekommer i større skriveopgaver. *At reflektere* forekommer, men kun i dansk, samfundsfag og i projektet. Det er bemærkelsesværdigt at skrivehandlingen *at kommunikere (at samhandle)* ikke forekommer i nogen af de observerede skrivehændelser. Deraf kan vi naturligvis ikke slutte at denne skrivehandling ikke forekommer, men den er i så fald sjældent forekommende. Ellers ville den med stor sandsynlighed være dukket op i en eller flere af de observerede skrivehændelser. Dansk og til dels samfundsfag dækker langt det bredeste spektrum af skrivehandlinger. I matematik og tysk har *at beskrive* og *at udforske* (kreative øvelser) været i brug, og i biologi, geografi, engelsk og historie er alene *at beskrive* observeret/registreret.

Lokal skoleskrivekultur på Nordvestskolen

Den lokale skoleskrivekultur forstås som værdier, normer og adfærdsmønstre der knytter sig til skoleskrivning, og regler, institutionelle rammer og praktikker for skriftlighed der er fremherskende på Nordvestskolen.

Konkret undersøger jeg:

- Hvordan institutionelle rammer (skema, it-tilgængelighed, eksamen mv.) påvirker skriveundervisningen
- Om der findes fælles strategier og planer for den skriftlige undervisning på tværs af fag og klasser
- Om der findes fælles strategier og planer for progression i skriveundervisningen
- Om ansvaret for skriveundervisningen ligger hos enkelte fag (dansk og engelsk), eller om andre fag tager del i ansvaret
- Hvilke forståelser af skriftlighed og skrivning der er dominerende blandt lærerne

- Om skrivning alene ses som traditionel skrivning (verbalskriftlighed), eller om de digitale medier har medført udvidede forståelser af betydningen af skriftlighed
- Hvilken betydning skriftlighed tillægges af fagene og lærerne.

Storteamet – planlægning og arbejdsdeling

På Nordvestskolen koordineres undervisningen som nævnt af et storteam som består af alle de lærere der er tilknyttet de tre ældste klassetrin. Storteamet holder kun få møder, og indholdet af diskussionerne og beslutningerne i teamet er af overordnet karakter. Der er ikke klasseteam i de ældste klasser. Men lærerne taler alligevel nogle gange om klasseteam, hvilket må forstås på flere måder, bl.a. som de medlemmer af storteamet der underviser i samme klasse, som dansklærerne i de ældste klasser, eller som ad hoc team i forbindelse med projekt og fordybelsesuger. Uanset at sådanne teams ikke har nogen formel status og kun etableres ad hoc, har de reel betydning.

Med tanke på de tre ældste klassetrin som en samlet enhed udtrykte min gatekeeper ved projektets start skuffelse over at fokus i forskningsprojektet alene var på skriftlighed i niende klasse. For som hun sagde, er den skriftlige undervisning (og her tænkte hun alene på dansk og engelsk) bygget op som et samlet forløb over de tre år, og de vigtigste elementer introduceres i 7. og 8. klasse. I 9. klasse drejer det sig mest om at fastholde og træne det lærte. Det var naturligvis ikke muligt at ændre projektet til at omfatte de tre ældste klasseklassetrin, men det var muligt at søge at forstå det der skete i 9. klasse, som sammenhængende med den forudgående undervisning i 7. og 8. klasse, og at lade denne sammenhæng være betydningsfuld for meningstilskrivningen til de observerede skrivehændelser i 9. klasse.

Der er ikke noget stort fokus på skriftlighed uden for fagene dansk og til dels engelsk. Storteamet har ikke diskuteret eller fastlagt nogen strategi for skriveundervisningen på de tre ældste klassetrin, og både lærere og elever konnoterer primært *verbalskriftlighed* til termen skriftlighed. Kun når jeg eksplicit spørger til det, regnes den matematikfaglige *symbolskriftlighed* med. Andre repræsentationsformer, som grafer, diagrammer, tabeller, kort, billeder, video mv., tænkes ikke umiddelbart med under skriftlighedstermen. Det er endog primært *verbalskriftlighed* i dansk stil der associeres til når der spørges til skriftlighed, og kun i anden omgang tænkes der på verbalskriftlighed i andre fag. Derfor er det heller ikke overraskende at lærerinterviewene

giver et billede af at skriftlighed primært hører hjemme i dansk og til dels i engelsk og med en udvidet forståelse også i matematik. I de andre fag spiller skriftlighed en underordnet rolle i forhold til mundtlighed. En meget vigtig grund hertil er at der ikke er afsat tid til lærernes rettearbejde, og at der ikke er skriftlig eksamen i disse fag. Så skriftlighed associeres med dansk stil og eksamen. På trods heraf retter nogle lærere i andre fag alligevel skriftligt arbejde fordi de kan se at det giver bonus i forhold til undervisningen. Af de skriftlige opgaver jeg har haft adgang til hos en af mine elevdeltagere, fremgår det at det især er i naturfagene og samfundsfag at lærerne ikke retter skriftligt arbejde, hvorimod det sker i dansk og sprogfagene. Dette billede understøttes af uformelle samtaler med elever og lærere. Rettearbejdet er koblet til *skriftlige afleveringer* og *skriftlige hjemmeopgaver* som de etablerede skriftpraktikker, men også til *projektet*, hvor eleverne skriver en logbog der inddrages i bedømmelsen.

På spørgsmålet om der er en proces i gang i retning af at alle fag tager ansvar for det skriftlige, svarer PK (klasselærer og lærer i matematik, biologi, geografi og samfundsfag i 9a):

Det er der, det er jo det der er oplægget. Det er det det skal være. Men at man så pr tradition skal flytte en supertanker fordi man ikke har været vant ... til det [er en anden sag/indsat af Torben Spanget Christensen (TSC); red.]. Det er noget vi hele tiden skal arbejde med. Men hvis man har kørt undervisning i 30 år, og synes det fungerer, så er det altså svært at vende den skude fordi man faktisk har fået nogle gode elever ud i den anden ende. (Interview PK 26.11.09)

Af interviewene fremgår det endvidere at der heller ikke laves en samlet plan over skriftlige afleveringer for klasserne. "Der sidder vi hver især og forholder os til slutmålene i undervisningsplanerne" (Interview BS 10.9.09). Hvis der er åbenbare kollisioner mellem fagene afleveringer, forhandler lærerne sig frem til rimelige intervaller mellem afleveringerne.

Det er endvidere karakteristisk at skriftlighed ikke er et tværfagligt samarbejdsfelt, dog undtagen i forbindelse med det tværfaglige projekt (se nedenfor). Den enkelte dansklærer udarbejder formaliserede planer for skriveundervisningen i sin egen klasse. Selvom der ikke er nogen samlet strategi/plan for skriftlighed på de tre ældste klassetrin, er der et vist uformelt samarbejde

mellem dansklærerne som gør at man alligevel kan tale om en form for strategi/plan for det skriftlige arbejde.

Direkte adspurgt siger BS at det kun forekommer sporadisk at dansklæreren bliver benyttet som skrivelærer i andre fag.

“Når det sker, er det som regel på initiativ af enkeltelever der, fx i forbindelse med en naturvidenskabelig fordybelsesuge, gerne vil have dansklæreren til at se på noget sprogligt i en rapport. Der er ikke noget initiativ hertil fra de naturvidenskabelige faglærere, og det er ikke organiseret af udskolingsteamet [storsteamet/TSC] eller på anden måde sat i system.” (Interview BS 10.9.09)

Det fremgår meget klart af lærerinterviewene at der ikke er skriftligt samarbejde på tværs af fagene. BS opfatter endda at mit spørgsmål handler om snyd med afleveringer og ikke om lærersamarbejde om det skriftlige, da jeg spørger om en elev fx kan aflevere samme opgave i to fag. Derimod kan der være tale om samarbejde mellem de tre dansklærere i 9.-klasserne. Heller ikke når eleverne arbejder med genrer der har relevans for andre fag, fx en journalistisk artikel der kunne have relevans for samfundsfag eller et af naturfagene, er der samarbejde mellem fagene. Konklusionen er at der er tale om en meget fagopdelt undervisning, og der er ikke nogen der har et ansvar for skriftlighed på tværs af fagene. Den konklusion tilslutter alle tre interviewede lærere sig utvetydigt og uafhængigt af hinanden.

Ifølge OS (dansk lærer i 9a) er der ikke meget samarbejde på tværs af fagene i det hele taget. “Der er noget struktur i det, og der er noget engagement i det og der er noget med hvor meget føler man lige man kan overskue (...) og noget tradition ligger der helt sikkert også i det.” (Interview OS 18.1.10)

Strukturproblemet består i at ikke alle lærere der underviser på de tre ældste klassetrin, hører til storsteamet fordi de er ansat til at undervise på mellemtrinnet og kun er ‘udlånt’ til de ældste klasser og derfor har deres fokus på mellemtrinnet. Men at det ikke kun er et strukturproblem, illustreres af et udsagn fra engelsklæreren (KS) da jeg spørger til hans brug af portfolio ud fra en viden om at der ligger en fælles beslutning på skolen om at der skal arbejdes hermed på alle klassetrin. KS arbejder imidlertid ikke med portfolio og er hverken klar over at det er noget der ligger en beslutning om, eller om de andre lærere gør det. Jeg har klare elevudsagn om at det især er i de yngre klasser at portfolio tages alvorligt. I de ældste klasser visner den ligeså så stille

hen hos de fleste lærere, dog ikke, som vi skal se senere, hos dansklæreren i 9a, og der er noget der tyder på at i det omfang der arbejdes med portfolio i de ældste klasser, er det i danskfaget.

I de tværfaglige projekter og i fordybelsesuger spiller skriftlighed ikke nogen stor rolle. Fx var hele uge 41 organiseret som en fordybelsesuge for 9.-klasserne med temaet 'kost og bevægelse'. I den forbindelse fik jeg den ovenfor citerede e-mail fra BS om at der ville foregå meget lidt skriftligt – hvis overhovedet noget. Det er et tankevækkende citat som peger i retning af en funktion for skriftlighed som understøttende for den mundtlige præstation som er introduceret ovenfor, og som jeg nedenfor vil behandle mere grundigt i forbindelse med en kritisk skrivehændelse i samfundsfag. Og dette billede forstærkes når vi ser på det tværfaglige projekt. Fra skolens side bliver det betonet i et fælles papir til 9.-klasserne at det i høj grad er den mundtlige fremlæggelse af projektet der bliver bedømt. Om projektet hedder det i punkt 6 i dette papir:

6. Fremlæggelse

Planlæg og forbered din fremlæggelse grundigt. – lav en generalprøve.

En god fremlæggelse er struktureret og skaber kontakt til tilhørerne, så husk:

- Tal tydeligt
- Skab øjenkontakt
- Brug kropssprog
- Undgå at læse op – brug stikord
- Tro på det, du siger
- SMIL... 😊

Fremlægger man i gruppe, er det vigtigt at aftale en retfærdig inddeling af stoffet på forhånd.

Aftal hvordan I laver overgangene mellem hinanden.

Figur 3.2. Papir fra skolen til elever om projekt. Citat fra papir uddelt til 9.-klasserne i forbindelse med projekt: Projekt opgave 9a (Skolens navn). November/december 2009

Skriftlighed kommer ind to steder i teksten om fremlæggelse, dels implicit i forbindelse med planlægning af fremlæggelsen og dels eksplicit i form af stikord til brug for præsentationen. Begge dele har understøttende karakter i forhold til det mundtlige og især det kropssproglige, som er den egentlige fremlæggelse (øjeblikkontakt, kropssprog, sikker fremtoning, SMIL). Det skrift-

lige har dermed en understøttende funktion, men inddrages ikke i bedømmelsen af præstationen, hvilket nogle elever faktisk beklager sig over. Dog inddrages en logbog som eleverne skal føre over arbejdsprocessen, i bedømmelsen. Det er bemærkelsesværdigt at flere elever på trods af denne vejledning alligevel skriver deres projekter som om der var tale om en projektrapport. Ifølge BS lægger nogle lærere mere op til at der skrives rapporter, end andre gør, og hun er bekendt med at der er elever der skriver rapporter i naturfag, samfundsfag og historie. Men som dansklærer ser BS dem ikke, og det gør de øvrige faglærere ifølge eleverne heller ikke.

Skrivningens rolle som støttefunktion til det mundtlige fremgår også af interviewet med BS hvor hun fortæller at eleverne i engelsk skal arbejde med kulturelle områder i tilknytning til engelsktalende lande. Det foregår typisk tre til fire gange om året i fordybelsesuger hvor eleverne arbejder med at søge information på nettet og i trykte tekster, og de laver problemformuleringer og overskrifter. Kravet er at de på det grundlag skal fremlægge et mundtligt produkt. Det er det samme til afgangseksamen:

“I loven er der faktisk et krav om at de til afgangsprøven skal læse tre til fem sider som de skal bearbejde selv, og det vil typisk være skriftligt. Jeg ser ikke det skriftlige, men for dem selv er det nødvendigt at omformulere nogle ting... Skriftligheden er et støtteredskab i forhold til de der fremlægger.”
(Interview BS 10.9.09)

Det betyder ikke at der ikke også laves skriftligt arbejde i engelsk som læreren ser og retter. Men da eksamen er mundtlig, er det også mundtligheden der prioriteres i undervisningen. Som et andet eksempel på prioriteringen af mundtlighed i engelsk nævner BS at eleverne i en tekst skal finde frem til de centrale ‘key words’, hvorefter de alene på grundlag af disse mundtligt skal kunne gengive hovedtræk af teksten. Se mere om skriftlighed og mundtlighed i engelsk under lærerfaglig skrivekultur i engelsk.

Skrivningens rolle som støtteredskab til det mundtlige er ikke kun begrundet i de strukturelle rammer og gælder ikke kun dansk og engelsk. PK siger i forbindelse med elevernes skriftlige arbejde i biologi og geografi at det skal munde ud i en mundtlig fremlæggelse. “Og der fokuserer jeg så meget på at [de skal] kunne fremlægge ved at kigge op, altså man skal ikke læse op fordi det bliver lynhurtigt kedeligt. Og så skal man gerne kunne svare på

nogle spørgsmål bagefter som er ud over det der (...) står i rapporten. Det viser at man har tillært sig noget viden” (interview PK 26.11.09).

Som det fremgår af de forskellige eksempler, er den dominerende skolefaglige praktik i fag uden skriftlig eksamen *mundtlig fremlæggelse* og deltagelse i *mundtlig dialog*. Men der knytter sig forskellige skrivepraktikker hertil, fx *nøgleord/key words*, men også hvad der benævnes *skriftlige rapporter*, som ikke er at forstå som rapporter i egentlig forstand, men snarere er *skriftlige udkast eller skitser*. Både nøgleord/stikord/key words og udkast/skitser er skriftlige hjælperedskaber eleverne kan støtte sig til ved mundtlige fremlæggelser, men som ikke skal læses op (eleven skal fremlægge ved at kigge op og skabe kontakt til tilhørerne), men som gerne må ligge som et hjælperedskab eleven kan kaste et hurtigt blik på under fremlæggelsen.

Arbejde med *logbog* er en skrivepraktik der benyttes i forbindelse med projekter, men den forstås ikke som skriftligt arbejde i egentlig forstand. Endelig er der *portfolio*, som også er en skoleskrivepraktik, i hvert fald hvis der er krav om at eleverne skriver i den, men det er ikke meget der tyder på er tilfældet i andre fag end dansk. Jeg kommer tilbage til disse skrivepraktikker nedenfor.

Traditionel skriftlighed – verbalskriftlighed

Af alle lærerinterview fremgår at skriftlighed og skriveundervisning bliver opfattet traditionelt, dvs. som verbalskriftlighed. Der er ingen antydning af et udvidet tekstbegreb. Også direkte adspurgt bekræfter lærerne dette. Men det betyder ikke at der ikke arbejdes med andre repræsentationsformer end den verbalskriftlige. Det opfattes blot ikke som skrivning. Digitale aktiviteter ud over brug af skriveprogrammer betegnes ikke som skrivning, men som it-aktiviteter, film og video etc. OS siger: “Jeg bruger meget film og lader eleverne lave kortfilm, men jeg ved ikke hvor meget man vil kunne sige at det er skriftlighed. Men det er jo en anden måde at fortolke ting på, og det er en anden måde at udtrykke sig på.” (Interview OS 18.1.10).

Arbejde med forskellige repræsentationsformer som billede, lyd, tabel, figurer, modeller etc. opfattes således ikke som skrivning, men som andre aktiviteter. Skrivning bliver dermed snævert defineret som en aktivitet og et ansvarsområde primært for danskfaget, hvilket ikke lægger op til et tværfagligt ansvar for skriveundervisningen. I danskfaget er det genrer, sproglig udvikling og sproglig korrekthed der er de centrale fokusområder (Interview OS 18.1.10).

På spørgsmålet om eleverne bliver undervist i teksttyper som hjemmesider, der benytter mange repræsentationsformer og ikke har nogen egentlig start og slutning, men føjer sig ind som element i en komplekst netværk af tekster, svarer BS:

Der er jo lærere som interesserer sig for det og er uddannet i det, og der er det nok sådan ... altså, det tager de på sig. Det er faktisk sådan, når du nu spørger om vi ved hvad hinanden laver, at vi er forpligtet på at komme omkring it på alle punkter. Altså, power-point, det kan ungerne selv nu. Det behøver de ikke få undervisning i. Men mht. de andre ting, der ved jeg nøjagtig hvem jeg skal henvise dem til, og så får de undervisning der. (Interview BS 10.9.09)

BS siger videre at det typisk vil være en lærer inden for it der tager sig af den undervisning.

Konklusionen er at der er tale om en adskillelse mellem det vi kan kalde traditionel skriftlighed, og det vi kan kalde udvidet skriftlighed. Vi kan også sige at skolen benytter sig af forskellige praktikker som ikke opfattes som skrivepraktikker, it-aktiviteter, produktion af film og video mv., og som ikke virker integreret med de traditionelle verbalsproglige skrivepraktikker som skrivning i dansk, oversættelse i fremmedsprog mv.

Skrivning med andre formål end skriftlige afleveringer

Da skrivning i så høj grad er knyttet til danskfaget, bliver en beskrivelse af den lokale skolefaglige skrivekultur vanskelig at adskille fra en beskrivelse af den danskfaglige skrivekultur. Men her regnes elevnotater, portfolio, logbog og refleksionsskrivning o.a. som skrivepraktikker tilhørende skoleskrivekulturen fordi de ikke er begrundet i danskfaget som sådan, men faktisk er begrundet som generiske redskaber eleverne kan bruge i alle fag.

Portfolio og logbog trænes i de små klasser, og det er især noget der foregår i dansk. Men indtrykket fra observationerne er at det langtfra foregår systematisk i de ældste klasser, hvis det overhovedet forekommer. Dog er der som nævnt krav om at eleverne skal arbejde med logbog i forbindelse med projekterne. Nogle lærere arbejder periodisk med refleksionsskrivning, men det er heller ikke et fælles koncept for de ældste klassetrin.

Der arbejdes med refleksionsskrivning i dansk. OS siger herom:

Jeg starter også hvert eneste år med at de skal lave et refleksionsbrev hvor de skal reflektere over deres skolegang indtil videre, og de skal reflektere over hvad er det de vil nå i det næste skoleår. Så det er egentlig både at de skal være skriftlige, og de skal være meget velovervejede i forhold til det de skriver. Så det skriftlige arbejde har jeg liggende og det skal ind i deres portfolio-mappe, så det kan vi tage frem en gang i mellem og spørge: hvad var det lige du havde af mål, og hvordan følger du så op på de her målsætninger. (interview OS 18.1.10)

I dansk arbejdes også med kortskrivning, hvor pointen er at teksten netop skal være kort og afgrænset. Sms bruges ikke, men tidligere har sms-sprog været et problem (forstået som en fejl) i de skriftlige afleveringer. Fokus har været på hvor sms-sproget ikke skal være, og ikke på hvad det kan bruges til. Det understreges af OS at der ikke er noget galt med sms-sprog som sådan, men at det er et spørgsmål om at kende sine genrer.

OS udtrykker også at det er en norm på skolen at det er vigtigt at tage notater. Fra observationerne i 9a er det indtrykket at det er meget forskelligt fra elev til elev om de tager notater, og hvor tydeligt lærerne opfordrer dem til det. Ifølge BS ser lærerne elevernes skrivning i timerne og i deres hjemmeforberedelse som noget de har lært i de mindre klasser, og som de gør af sig selv. Men direkte adspurgt siger hun at der nok er nogle elever der ikke arbejder særlig systematisk med det. Nogle klasser er imidlertid gode til det, og da de må tage deres notater med til eksamen, har de stor fordel af det. Skrivepraktikken – elevnoter – forventes at foregå i alle fag. Jeg tolker det således at skolen søger at fremme en norm om at eleverne i de ældste klasser skal være modne nok til selv at vide hvornår de skal tage notater, og at denne norm er understøttet af eksamenssystemet, men også at lærerne godt ved at der er mange elever der ikke tager notater. De vil imidlertid nødtigt være indpiskere af normen over for eleverne fordi de derved selv kommer til at negere normen.

Den lokale skoleskrivekultur rummer med andre ord en norm om at eleverne i de ældste klasser skal være selvstændige, og at denne selvstændighed udmøntes i at eleverne af sig selv benytter forskellige skrivepraktikker, især elevnoter, men også fx portfolio og logbog. Der er imidlertid en dobbelthed på færde her. Dels viser interviews at nogle lærere i praksis er uvidende om eller uinteresserede i dette, hvorved der sendes et signal til eleverne om at det ikke

er nogen stærk norm, og dels at der hos andre lærere er en forventning om at eleverne selv skal forstå normen og benytte sig af skrivepraktikkerne, og at det vil være at selvstændiggøre eleverne hvis man som en skolelærerautoritet forlanger at de gør det. Denne tolkning kan give en forklaring på at eleverne i 9a sad i CL-grupper med deres blyanter og en lap papir, men at de ikke skrev noget særligt, og at de nogle gange smed deres krims-krams-notater ud efter timen, og at dette foregik uden at lærerne greb ind og forlangte at de faktisk tog notater. Observationerne viser at lærerne af og til spagfærdigt appellerede til eleverne om at tage notater med henvisning til at de kan bruges til eksamen, men at det selvfølgelig var deres eget valg.

Digitale tekstmedier og it-skrivepraktikker

Der findes både et computerrum, bærbare computere der kan køres rundt til klasseværelserne i et skab med hjul, computere på biblioteket, og som tidligere nævnt SmartBoards i alle klasseværelser. Desuden er der it-ansvarlige lærere og en vis it-support. Der er også trådløst net på skolen, og kommunikationen mellem skole og hjem foregår i høj grad på en elektronisk conference, *Elev-intra*. På den måde indgår digitale tekstmedier som en central del af skolens bestræbelser på at forme den lokale skoleskrivekultur. Men i praksis var der ofte vanskeligheder med at udnytte disse muligheder fordi computerrummet skulle deles med andre, fordi de bærbare computere var ustabile, fordi lærerne ikke var fortrolige med brug af SmartBoards osv. Der eksisterede ikke en formaliseret plan for de ældste elevers møde med de digitale medier i klassen, og dermed heller ikke nogen etablerede skole-it-praktikker som lærerne kunne benytte i undervisningen. Det var i høj grad overladt til den enkelte lærer selv at udvikle sådanne. Et af de spørgsmål som er aktuelt i denne sammenhæng, er hvordan de digitale medier kan bruges på en måde, der er anerkendt inden for den skolefaglige skrivekultur. Hvornår er der tale om it-skrivepraktikker der er accepterede, og hvornår er der tale om misbrug (snyd og plagiat)?

Helt konkret handler det om at megen undervisning benytter nettet som informationskilde, og tekstbidder fra nettet let kan glide over i en elevtekst. Derfor spurgte jeg lærerne i interviewene hvad de opfatter som snyd, og hvad de ikke opfatter som snyd. Ifølge BS er det snyd hvis en tekst ikke er sprogligt bearbejdet af eleven selv. Men der har ikke været nogen diskussion af spørgsmålet i storteamet.

Hvis vi taler om kompetence i skriftlig kommunikation, er BS slet ikke i tvivl om at eleverne i dag, pga. sms og andre digitale medier, er langt bedre til det end elever var tidligere. Det kan godt være at det sprogligt ikke er helt korrekt hvad de laver, men eleverne kan skriftligt formulere sig lynhurtigt og ret præcist. "Læsesvage og skrivesvage elever *vil* bare kunne beherske det der" (Interview BS 10.9.09). Der er tale om en stor gevinst for svage elever som ellers aldrig ville knække koden med hensyn til læsning og skrivning. Men sms'erne tages ikke ind i undervisningen. Det positive ved de digitale medier kan også tydeligt mærkes i engelsk. Eleverne er ifølge BS rigtig dygtige til engelsk og også skriftlig engelsk i dag. Nogle af de tekster der læses i dag i 9. klasse, er på gymnasieniveau, siger hun.

Status for hvad der er anerkendte it-skrivepraktikker på Nordvestskolen, er noget uklart, hvilket hænger sammen med at det er et felt hvor skoleskrivekulturen er i udvikling. Men der kan alligevel siges noget herom:

- Sammensatte tekster med inddragelse af figurer, links etc. optræder primært i forbindelse med PowerPoint-præsentationer som er grundlag for en mundtlig præsentation, der anses for at være den egentlige *aflevering*. PowerPointen er et mellemprodukt som derfor gives friere rammer end *afleveringer*. Der er ikke en fast norm for hvilke skrivepraktikker i *afleveringstekster* der anerkendes, og hvilke der ikke gør.
- Arbejde med hjemmesider som tekst og evt. som tekstproduktion (her forstås ikke det blot at anvende hjemmesider til informationsøgning) indgår ikke i fagene, men er henlagt til de lærere der anses for at have speciel forstand på det, dvs. it-lærere.
- Kildekritik i forhold til de tekster eleverne finder på nettet, tager alle fag sig i princippet af.
- Decideret arbejde med at producere tekster der interagerer med andre tekster ved brug af links, er ikke en del af skriveundervisningen på Nordvestskolen.

På trods af skolens fokus på og investering i digitale medier, må deres brug siges at have en marginal position i den lokale skoleskrivekultur, og det er svært at udpege anerkendte it-skrivepraktikker på Nordvestskolen.

Sammenfatning af den lokale skoleskrivekultur på Nordvestskolen

Hvordan påvirker de institutionelle rammer (skema, it-tilgængelighed, eksamen mv.) skriveundervisningen?	Eksamen har stor betydning for hvilken form for skriftlighed eleverne møder. Fag der ikke har skriftlig eksamen, har stort set heller ikke nogen erkendt skrivepraksis. Der sættes lighedstegn mellem skriftlighed og verbalskriftlighed. Der er klare anerkendte skrivepraktikker når det gælder skriftlige eksamensfag (skriftlige afleveringer/skriftlige hjemmeopgaver), og også rimeligt klare skrivepraktikker når det gælder mundtlige eksamensfag (elevnoter, logbog, portfolio, nøgleord/stikord/key words, skriftlige udkast/skitser). Der er ikke klart anerkendte it-skrivepraktikker.
Er der fælles strategier og planer for den skriftlige undervisning på tværs af klasserne?	Den enkelte lærer laver stort set sine egne planer for sin egen klasse. Men der findes dog et løst samarbejde mellem især dansklærerne om den skriftlige undervisning. Men det er ikke sat i system.
Findes der fælles strategier og planer for progression i skriveundervisningen?	Den enkelte lærer lægger sine egne planer for sin egen klasse. Der findes fælles mål, men de er fastsat i læreplanen og ikke systematisk diskuteret blandt lærerne. Der er en tendens til at den fælles beslutning om portfolio glemmes af lærerne, undtagen af dansklærerne.
Ligger ansvaret for skriveundervisningen hos enkelte fag (dansk og engelsk), eller tager andre fag del i ansvaret?	I de ældste klasser er der en fagopdeling som fremtræder tydeligt i skemaet og i lærernes forståelse af hvilke aktiviteter der skal foregå i de enkelte lektioner. Ansvaret for skriveundervisningen ligger meget hos dansklærerne. Det er ikke noget de andre fag beskæftiger sig med.
Dominerende forståelser af skriftlighed og skrivning blandt lærerne	Skriftlighed forstås som verbalskriftlighed. Genrer, sproglig udvikling og sproglig korrekthed er de centrale fokusområder. Der er dog sprækker i denne fokusering som viser sig når lærerne bliver spurgt direkte om brug af sms og andre digitale skriveformer. Lærerne er opmærksomme på udbredelsen af disse skriveformer blandt eleverne, men inddrager dem ikke i undervisningen på anden måde end ved at præcisere hvor de <i>ikke</i> hører til. Flere lærere arbejder imidlertid med andre udtryksformer end traditionel verbaltekst, fx video, men de kobler det ikke af sig selv til skriftbegrebet og opfatter det ikke umiddelbart som skriveaktiviteter.
Hvilken betydning tillægges skriftlighed?	Mundtlighed tillægges større betydning for elevernes læreproces end skriftlighed. Det forklares ikke hvorfor, men det er et gennemgående træk som næppe kun har med eksamen at gøre. Det fremføres af lærerne som en selvfølgelighed der ikke behøver argumentation. Kun når der spørges direkte til det, reflekterer lærerne spørgsmålet.

Tabel 3.2. Sammenfatning af den lokale skoleskrivekultur på Nordvestskolen

Lærerfaglige skrivekulturer

En lærerfaglig skrivekultur skal forstås som faglærerens didaktiske transformation af et fags skrivenormer til en konkret undervisningspraksis. Man kan også sige at det er de skrivenormer og den skrivepraktik som læreren i den konkrete fagundervisning står på som de centrale, og det svarer til de skrivenormer og den skrivepraktik som læreren retter og bedømmer elevernes skriftlige opgaver efter. Selv når en faglærer benytter et lærebogssystem med skriftlige opgaver og øvelser som i sig selv repræsenterer en didaktisk transformation af et fags skrivenormer, vil lærerens udvalg af disse være udtryk for en tilpasning i forhold til de konkrete elever, den konkrete klasse og de konkrete betingelser i øvrigt. Det er i denne justering hvor læreren skal sikre at fag og elev så at sige har mulighed for at møde hinanden, at den lærerfaglige skrivekultur produceres.

For at indkredse produktionen af lærerfaglig skrivekultur i de forskellige fag må der derfor spørges til *hvad* der skrives i faget, *hvordan* der skrives i faget, og *hvorfor* der skrives i faget. Indkredsningen af lærerfaglige skrivekulturer i 9a på Nordvestskolen er søgt gennemført ved observationer i undervisningen, undersøgelser af skriveordrer, lærerrespons på skriftlige opgaver og interview med lærerne. Der var enkelte fag der af forskellige grunde ikke blev observeret, desuden var det ikke muligt systematisk at indsamle elevtekster med lærerrespons. Analysen trækker derfor primært på observationsdata, lærerinterview og i nogle tilfælde på indsamlede elevnoter. Der er med andre ord en lidt stærkere dokumentation i analysen for det lærerne siger de gør, end det de faktisk gør. Men det skønnes ikke at have betydning for konklusionen idet det på grundlag af undervisningsobservationerne har været muligt at fortolke lærerinterviewene i deres undervisningsmæssige kontekst i 9a.

Af pladshensyn har jeg valgt at fokusere på biologi, samfunds-fag, matematik, dansk og engelsk.

Biologi og samfunds-fag

Biologi og samfunds-fag har nogenlunde samme karakter i de observationer jeg har foretaget, og de undervises af den samme lærer, PK, som også både er klasselærer og matematik- og geografilærer i 9a. Skrivning er ikke nogen fremtrædende aktivitet i biologi og samfunds-fag. For PK er det vigtigste mundtligheden, hvilket både fremgår af interview, af klasserumsobservatio-

nerne og af uformelle samtaler med PK. PK omtaler flere af sine fag som 'snakkefag', hvormed han læner sig op ad en fagforståelse som kendes fra det tidligere orienteringsfag. Det vigtige for ham er ikke at eleverne lærer et bestemt fagligt indhold, men at de selv bliver i stand til at reflektere over og danne sig meninger om et aktuelt fagligt stof. Eksamensformen betyder også meget for denne prioritering af skriftlighed. PK siger herom:

Biologi, geografi og samfundsfag er mere snakkefag end det er opgavefag. Jeg vil egentlig hellere snakke med børn om noget aktuelt der foregår ude i verden – lige nu har vi om klima – vise dem en film, snakke om den film (...) og så ikke lave så meget skriftligt. De skal op i en *multiple choice* i biologi og geografi og op mundtligt i samfundsfag. Så hvis ikke de har noget mundtlighed (...) (Interview PK 26.11.09)

Det er vigtigt at bemærke sig at PK her forstår termen 'snakkefag' positivt. De tre fag vægter iflg. PK det mundtlige, og hans pointering af hvad der er vigtigt i fagene, handler om hvad der er aktuelt, men formuleringen om at det er vigtigt at "snakke med børn om noget aktuelt der foregår ude i verden" indikerer mere end blot aktualitet. For hvorfor er noget vigtigt? Det er det vel kun fordi eleverne skal kende til verden og dens problemer, så de kan agere kyndigt i den. Og det kan biologi og samfundsfag hjælpe dem med. Læser vi videre i citatet, siger PK: "Så det bliver til noget hvor vi snakker (...) Hvor de ikke sidder med noget helt konkret foran sig, og nu skal vi herfra og dertil." (Interview PK 26.11.09).

Lægger vi hans ytringer sammen, siger han at det ikke er det vigtigste at eleverne lærer et bestemt fagligt stof, det vigtigste er at de lærer at forholde sig til verdens problemer, hvilket svarer til at han prioriterer *demokratisk hand-
lekompetence* frem for eksakt og præcis faglig viden, men ikke på bekostning heraf.

PK siger videre, at "(...) biologi og geografi er meget små fag, og når man har de fag, har man ind i mellem mulighed for at lave noget rapportskrivning, og det har de fået lov til i 7. og 8. klasse, men det er der simpelthen ikke tid til mere [i 9. klasse/TSC]. Det skal gå stærkt nu... og så ser de selvfølgelig hvordan (...) en prøve skal være." (Interview PK 26.11.09).

Citaterne viser at interessen for skrivning er styret af lærerens fagsyn, hvor de tre fag (her regner jeg geografi med) forstås bredt som orienteringsfag der

skal lære eleverne noget alment om samfund og natur og at kunne formulere sig om det – ‘snakkefag’. Han har ikke et stærkt fokus på videnskabsorienterede fagbegreber, som ellers er styrket i læreplanerne (Fælles mål 2009). Men den svage interesse for skrivning er også et resultat af de skemamæssige rammer/begrænsninger, og (i 9. klasse) helt tydeligt af afgangsprøve-formen, som netop prioriterer mundtlighed. “I samfundsfag, der har de også lavet nogle små opgaver (...) Jeg har (klassen) 10 timer om ugen [i fagene matematik, biologi, geografi og samfundsfag/TSC], og har derfor mulighed for nogen gange at slå nogle timer sammen og så lave nogle større opgaver. Og det benytter jeg mig af.” (Interview PK 26.11.09).

PK siger videre at biologi og geografi burde være mere skriftlige...:

(...) fordi det kommer mere ind under huden på dem hvis det er skriftligt, mener jeg. I 7. og 8. klasse får de lov til at lave rapporter fordi jeg vil have at de skal (...) fortælle om den viden de har tilegnet sig, samtidig med at der er nogle krav til den her rapport. Den skal se pæn og præsentabel ud. Det kan godt være der ikke står vildt meget spændende i rapporten, [men] den skal være præsentabel.” (Interview PK 26.11.09)

Der ytres her en interesse for rapportskrivning og større sammenhængende aktiviteter hvor skrivning indgår, fordi det er godt for elevernes motivation (“de får lov til”) og dermed deres læreprocesser (“ind under huden”). Men dette hensyn til skrivning må underordne sig de institutionelle rammer. Det er også bemærkelsesværdigt at han nævner *orden* som vigtigt, og at det går ud på at rapporterne skal være præsentable. Orden er også centralt for PK i matematik, hvor orden dog nok har en mere præcis faglig betydning (se nedenfor). Det vigtigste er faktisk ikke indholdet hvis vi skal tage PK på ordet. Det må betyde at han ikke forventer at eleverne bruger skrivning til at tilegne sig en præcis faglig viden i fagene som de skal kunne gengive og bruge, men snarere at de får en form for indgang hertil så de genkender fagene og forstår nogle af de principper fagene arbejder med. Det kan tolkes som en reminiscens af den orienteringsforståelse som var fremherskende i læreplanerne for disse fag før 2003 hvor der blev indført bindende trinmål som en bestræbelse på at styrke fagligheden (Ministeriet for Børn og Uddannelse, (downloadet) 2013), men også som en vægtning af en handlekompetence for den demokratiske borger.

Arbejde med indsætningsøvelser og kort svar som skrivepraktik

En observation fra 24. september 2009 viser et typisk eksempel på hvilken skrivepraktik der benyttes i biologi i 9a. Klassen arbejder med fotosyntese. Eleverne arbejder i deres CL-grupper med nogle fortrykte spørgsmål som er en blanding af tænkespørgsmål og fakta-spørgsmål som er formuleret i et lærebogssystem. Der er fire typer spørgsmål: 1. Sæt ord ind i tekst, 2. Besvarelse af fortrykte spørgsmål, 3. Kryds og tværs, og 4. Lav selvstændige forklaringer med brug af egne ord og biologiske udtryk. Det er kun opgavetype 1, 2 og 4 der er vist nedenfor i figur 3.3-3.5. I disse eksempler ser vi et fokus på begreber i øvelsen med brug af egne ord og biologiske udtryk.

I alle eksemplerne gav læreren mundtlig respons ved at tage de enkelte punkter op på klassen og enten spørge enkeltelever om deres svar eller spørge åbent ud i klassen. Nogle af besvarelserne har læreren set og sat et flueben eller et minus ved. Den enkelte elev har på denne måde rettet nogle af sine egne besvarelser, og læreren har rettet nogle.

Eksempel på den første type: sæt ord ind i tekst

Transportsystemer i planter

8. Vælg de rigtige ord fra boksen og skriv dem på de tomme pladser.

sikarene	næringssalte	livsfunktioner	stivelse	rodhårene	vedkarene
fotosyntese	ledningsstreng	transpiration	druesukker	forbrænding	

Planter har transportsystemer. Vand og opløste næringssalte ✓ optages gennem rodhårene ✓. Transporten finder sted gennem ledningsstreng ✓, som består af sikar og vedkar. Vand og næringssalte fra jorden transporteres gennem vedkarene ✓. Vandtab fra bladene kaldes transpiration ✓ og er årsag til, at vandet trækkes fra rødderne og op gennem planten. Gennem sikarene ✓ transporteres opløst druesukker ✓ fra bladene, hvor det er dannet ved fotosyntese ✓, til resten af planten. Sukkeret indeholder energi til plantens forskellige livsfunktioner ✓. Processen, hvor sukker omdannes til energi, kaldes ånding eller forbrænding ✓. Sukker kan også omdannes til stivelse ✓, som oplægres i forrådsorganer.

Figur 3.3. Sæt ord i en tekst

Eksempel på den anden type: besvarelse af fortrykte spørgsmål

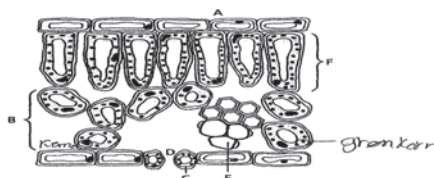
Bladet og fotosyntesen

Tegningen viser et tværsnit gennem et blad.

1. Hvad hedder de dele af bladet, som bogstaverne står ved?

Vælg mellem ordene i den grå boks.

rodhår	spalteåbning
palisadevæv	bægerblade
overhudsceller	løbecelle
ledningsstræng	vækstlag
svampevæv	



- A. overhudsceller ✓
 B. svampevæv ✓
 C. løbecelle ✓
 D. spalteåbning ✓
 E. ledningsstræng ✓
 F. palisadevæv ✓

Se på tegningen og besvar spørgsmålene.

2. Hvilke celler danner et vandtæt lag?
overhudsceller ✓
3. I hvilke celler og væv er der fotosyntese?
svampevæv, palisadevæv
4. Hvilken organel (struktur) findes i alle celler, som har fotosyntese?
grønkorn, klorofyl
5. Hvad hedder det grønne stof i disse organeller?
grønkorn

6. a) I hvilket væv foregår hovedparten af fotosyntesen?
palisadevæv
- b) Hvorfor?
Der er flest grønne korn.
7. Hvor kan luften bevæge sig ind og ud af bladet?
spalteåbningen
8. I hvilket væv kan luften cirkulere?
svampevæv
9. Hvor findes sikar og vedkar?
ledningsstrænge
- 10.a) Hvilke celler kontrollerer, hvor meget vand, der må fordampe fra bladet?
løbecelle
- b) Hvordan?
den kan åbne og lukke

Figur 3.4. Besvarelse af fortrykte spørgsmål

Eksempel på den fjerde type: brug af egne ord og biologiske udtryk

Min forklaring på begrebet

① Min forklaring på begrebet kulturlandskab:

Det er landskab der er påvirket og bearbejdet af mennesker eller dyr fx. marker hvor der før har været skov

② Min forklaring på begrebet agerland:

Agerland er marker og landbrugs område hvor der ofte er monokultur

③ Min forklaring på begrebet monokultur:

Monokultur er fx. marker hvor der kun er slags plante

Figur 3.5. Brug af egne ord og biologiske udtryk

I de viste eksempler fra biologi er eleven positioneret som en der svarer på spørgsmål. Der er ikke mange muligheder for selvstændige positioneringer. I opgaven 'Min forklaring på begrebet' er der dog nogle få linjer for eleven at udfolde sig på. Her tilbydes visse muligheder for at udfolde sin selvhed (Ivanič 1998, se også kapitel 1), fx som den elev der tager skolearbejdet alvorligt ved at formulere sig i hele sætninger, som ovenfor.

Kritiske og eksemplariske skrivehændelser i samfundsfag

I samfundsfag i 9a spiller skrivning som nævnt ikke umiddelbart nogen fremtrædende rolle. Ikke desto mindre er der væsentlige aktiviteter der omfatter egentlige skrivehændelser, og hvor det er muligt at iagttage distinkte lærerfaglige skrivepraktikker. Et eksempel herpå er omtalt i et uddrag fra min feltkommentar dateret 21.10.09:

3 lektioner i 9a i samfundsfag (og geografi). Timerne blev alle brugt til samfundsfag. Eleverne mødte skriftlighed i to former, nemlig som en art refleksionsskrivning og ... informationssøgning (copy and paste) på nettet... Manglen på en klar skriveordre førte i informationssøgningen til at eleverne spurgte om de selv skulle skrive, eller om de bare kunne kopiere tekst ind i et word-dokument. Læreren mente det sidste var godt nok fordi de skulle bruge informationerne til et mundtligt oplæg, som ville blive bedømt. Det førte til at opgaven blev meget informationssøgning og indsamling, og at der ikke

blev tænkt og formuleret meget. Lektionen til næste gang blev at gennemskrive de informationer, de havde fundet på nettet. (Feltkommentar 21.10.09)

Observationerne fra den første af de tre sammenhængende samfundsfagslektioner viser brug af en skrivepraktik som helt ligner den der er beskrevet ovenfor i biologi, og som består i udfyldning af et fortrykt ark fra et undervisningsmateriale i tilknytning til en lærebog. Læreren giver en ekstra mundtlig skriveordre ud over arkets skriftlige spørgsmål som skal besvares. Læreren forklarer eleverne at formålet er at få dem til at reflektere over spørgsmål om *forbilleder* med henblik på en senere mundtlig fremlæggelse og diskussion. Aktiviteten foregår individuelt med blyant på papir. Formålet er ikke skrivningen som sådan. Læreren ser ikke elevernes skriftlige produkter. Den intendede skrivepraktik er en form for refleksionsskrivning hvor der ikke lægges faglige krav ind som forudsætning i skrivehændelsen. Tværtimod er det hverdagsopfattelser der helt bevidst aktiveres. I observationsskemaet fra 1. lektion noterer jeg: "Skrivning for at reflektere, som oplæg til en klassesamtale om forbilleder." (Observationsskema 21.10.09).

Læreren gennemfører en klassesamtale som opsamling på refleksionsskrivningen. Refleksionsskrivningen har tydeligvis primært appelleret til pigerne. Det er pigerne som går i gang med opgaven, og det er pigerne som i klassesamtalen byder ind med forholdsvis personlige og positive bud på hvem deres forbilleder er. Drengene er tavse eller undvigende. I observationsskemaet noterer jeg:

Kun piger byder ind med mundtlige indlæg efter refleksionen. De nævner forbilleder som en ældre kusine, en gammel nabo der er ukuelig, far mv. Alle personer der er nær på. En pige nævner Jesus, Gandhi, Luther King og Mandela. En dreng bliver opfordret af læreren til at fortælle hvad han har skrevet, men han ønsker ikke at svare fordi det er for personligt at sige på klassen. En dreng siger alligevel noget, men det er en 'ufarlig' kopi af det tidligere pige-indlæg om den ukuelige ældre nabo. Til sidst går emnet i stedet over til at handle om idoler, og her er drengene langt mere snakkesalige og nævner fx verdens hurtigste guitarist. Snakken i klassen bliver i det hele taget lettere. (Observationsskema 21.10.09)

Det videre forløb handler om i en klassesamtale at få eleverne til at se en sammenhæng mellem *forbilleder*, *idoler* og *fordomme*. Og læreren drejer samtalen væk fra de personlige til medieskabte forbilleder, og her kommer drengene mere med. I observationsskemaet noterer jeg for anden lektion: "Nogle drenge viser at de er særdeles fortrolige med fx Paradise Hotel. Nogle af pigerne ytrer moralske skrupler. Kun én dreng gør det, men medgiver samtidig at han synes at sådanne programmer er meget spændende." (Observationsskema 21.10.09). Hensigten med lærerens brug af refleksionsskrivningen bliver klar i sidste del af den samlede skrivehændelse hvor det viser sig at refleksionen skal tjene som oplæg til et arbejde med sociologiske fagbegreber under overskriften *ungdomskultur*. Men det er ikke kendt for eleverne i de to første lektioner.

Selvom den tredje lektion i forløbet peger i retning af sociologiske fagbegreber, gentager den til en vis grad grundfiguren med arbejdet om forbilleder hvor udgangspunktet, i hvert fald for en del elever, ikke er fagligt, men alene deres hverdagsforståelser. I disse tilfælde har den intenderede progression fra hverdagsforståelser til fagterminologi og fagviden ikke fundet sted. Den tredje lektion foregår i EDB-lokalet, og eleverne skal foretage informationssøgning på internettet om ungdomskultur. De har en skriveordre som snarere opstiller kategorier de skal finde indhold til, end den peger på bestemte skrivehændelser de skal gennemføre. Denne del af skrivehændelsen gentager eksplicit praktikken med skrivning som oplæg til en mundtlig præsentation/mundtlig dialog (se skriveordre om ungdomskulturer nedenfor), og læreren giver derfor heller ikke respons på det eleverne skriver. I praksis bliver skrivningen i dette tilfælde nærmest passiv idet den kommer til at bestå i informations-søgning på nettet hvor læreren ender med at stille sig tilfreds med at eleverne henter information i form af copy-paste. I observationsskemaet noterer jeg: "Skal vi bare kopiere det over i Word, eller skal vi selv skrive?", spørger en pige. Læreren svarer at da den skriftlige opgave ikke vil blive bedømt, men det mundtlige oplæg vil, så er det helt fint at kopiere. (Observationsskema 21.10.09)

Det er tilsyneladende ikke noget læreren har overvejet på forhånd, men han træffer en hurtig beslutning om at det er ok med copy-paste, formentlig for at sikre sig at eleverne får et materiale de kan arbejde med. Og hermed understreges det at det der er konstituerende for skrivehændelsen, er at eleverne selv finder det materiale de skal arbejde med. Det skal ikke udleveres af læreren, og det passer dermed fint ind i det mønster der blev iagttaget for

den lærerfaglige skrivepraktik i biologi. Det er ikke meningen at eleverne først og fremmest får en præcis viden om emnet, men at de får en indgang til stofområdet så de kan genkende det en anden gang og selv arbejde med det – også uden for skolen.

Skrivehændelsen viser også hvilke skrivepraktikker, herunder it-skrivepraktikker, eleverne benytter sig af sig. Det handler om brug af google-søgefunktionen, af copy-paste fra Wikipedia og fra nogle dagblades netsider. I observationsrapporten noterer jeg:

Eleverne søger svar på nettet ved at bruge de links læreren har givet og ved at søge på Google. De netsider de typisk bruger, er ud over de lærerhenviste: Wikipedia, leksikon.org, nogle dagblades netsider o.l. Der er ikke lagt op til kildekritik eller blot talt om en relevant kritik af indholdet på netsiderne. Lektien til næste gang er at sammenskrive det man har fundet på nettet. (Observationsskema 21.10.09)

Samfundsopgave 94 21.10.09

Ungdomskulturer

1950'erne	Læderjakker, anderumper & jazz'ere
1960'erne	Vilde engle, provoer, diskere, hippier & anti atomkraft
1970'erne	Rockere, flippere, græsrodder (greenpeace m.m) & diskere
1980'erne	Rockere, youppier, punkere, BZ'ere & diskere
1990'erne	Rockere, hip hoppere, autonome & skatere
2000'erne	(Kan vi opstille nogle grupper??)

- Vælg en ungdomskultur
- Beskriv det årti (de årtier) de optrådte i, kom evt. ind på følgende punkter:
 - Levestand
 - Arbejdsmarkedet
 - Skoleforhold (uddannelse)
 - Fritid/ferie
 - Økonomi (lønninger)
- Giv en karakteristik af ungdomskulturen

Fremlæggelse onsdag den 28. oktober.

Benyt evt. nævnte links.
www.1960erne.dk
<http://www.ungdomskultur.dk/6070.php>
www.sdb.dk
 (FaktaLink)

Opbygning af side omkring den ungdomskultur du vælger:

Overskrift med årti	
Levestandard	
Arbejdsmarkedet	
Skoleforhold (uddannelse)	
Fritid/ferie	
Økonomi (lønninger)	
Karakteristik af ungdomskulturen. Værdier, normer, vaner, roller, holdninger, symboler, forbilleder	

Figur 3.6. Opgave om ungdomskulturer i samfundsfag

En tolkning af rationalet bag skrivehændelsen og skrivepraktikker den skriver sig ind i, herunder it-skrivepraktikker, peger i retning af et fagsyn der siger at faget skal bygge bro mellem elevernes hverdagsviden og en samfundsfaglig viden, og at det skal give dem en indgang til, og en tro på, at de selv kan arbejde meningsfuldt med samfundsfaglige emner, snarere end et fagsyn der siger at de skal opnå præcis samfundsfaglig viden om bestemte emner. Tolkningen begrundes med at de lærerfaglige skrivepraktikker som benyttes i den analyserede skrivehændelse, omfatter skrivepraktikker der positionerer eleverne på tre forskellige niveauer som tilsammen udgør en progression (se kapitel 1, s. 36f).

Det første er et *forberedelsesniveau*. Her kobles der mellem elevernes hverdagsforståelse og en elementær fagforståelse. Eleven positioneres her skiftevis som ekspert på sin egen hverdagsforståelse og som elev der skal overhøres. Skrivepraktikkerne på forberedelsesniveauet består af skrivning som introduktion af samfundsfaglig terminologi og viden, *kortsvarsopgaver*, og skrivning som aktivering af forforståelser og hverdagsforståelser, *refleksionsskrivning*. Hensigten med denne blanding af positioneringer og skrivepraktikker er at etablere et grundlag hvorpå eleverne kan arbejde selvstændigt og fagligt med et egentligt samfundsfagligt emne.

Det næste er et *udviklingsniveau*. Her øges kravene til fagforståelsen, og eleverne positioneres som faglige undersøgere. På dette niveau er positioneringen elev-som-undersøger/ekspert, og skrivepraktikkerne er *informationssøgning* og *selvstændig bearbejdning* (hvor kildekritik indgår). Men på dette niveau overlades eleverne i praksis i nogen grad til deres hverdagsforståelser, hvilket fremgår af at de 'forfalder' til copy-paste-praktikken, som må anses for en praktik der tilhører elevskrivekulturen og ikke den lærerfaglige skrivekultur. På begge niveauer er der tale om en vekselvirkning mellem induktion og deduktion, som fremkommer på grund af de forskellige positioneringer og skrivepraktikker.

Endelig er der *brugsniveauet*. Det er på dette niveau vi har det egentlige mål med skrivehændelsen, hvor eleven ideelt set skal være i stand til at demonstrere selvstændighed som faglig ekspert ved en mundtlig fremlæggelse der benytter stikord eller tilsvarende kortfattede skriftlige udkast som støtte. Da den skrivning der indgår i skrivehændelsen, ikke har selvstændige formål, men har karakter af delelementer der skal bruges i den endelige (mundtlige) præsentation, kalder jeg den for brugsorienteret skrivning. Se oversigt over grundfiguren for skrivehændelsen i tabel 3.3.

Progres- sionsniveau	Fagdidaktisk mål	Elevposi- tionering	Skrive- praktikker, herunder it- skriveprak- tikker	Mundtlige praktikker	Arbejds- form
<i>Forberedelse</i>	At koble hverdagsviden med samfundsfaglig terminologi og viden	Skiftevis som ekspert på sin egen hverdagsforståelse og som elev der overhøres	Skriftlig refleksion og kortsvar. Informationsøgning på nettet. Copy-paste.	Klassediskussion	Skiftevis induktivt og deduktivt (elevstyret og lærerstyret)
<i>Udvikling</i>	At gennemføre samfundsfaglige undersøgelser og oparbejde samfundsfaglig indsigt	Faglig analytiker	Informationsøgning og selvstændig skriftlig bearbejdning	Gruppearbejde, gruppediskussion	Ideelt induktivt (elevstyret), men via skriveordre rammesat af lærer (indirekte lærerstyret)
<i>Brug</i>	At demonstrere selvstændighed	Faglig ekspert	Stikord, skitse, PowerPoint	Fremlæggelse / præsentation individuelt eller i grupper	Ideelt induktivt (elevstyret), men rammesat af lærer via krav til en mundtlig fremlæggelse

Tabel 3.3. Didaktisk grundfigur for brugsorienteret skrivning i samfundsfag

Der er et eksplicit krav i skriveordren om at eleverne skal *beskrive* ungdomskulturen i det årti de arbejder med, men ikke eksplicitte krav om at der skal benyttes skrivehandlinger som at *argumentere* og *dokumentere* som næppe kan siges at ligge i skriveordrens bredere krav om en *karakteristik*.

Den didaktiske grundforståelse i skrivehændelsen er at det mundtlige er det vigtigste. Det skriftlige er et hjælpemiddel til det mundtlige. Det er muligvis at trække tolkningen for langt at sige at der ligger et demokratisk eller måske endog et anti-elitært træk i denne mundtlighed. Men det er uomtvisteligt at faget af læreren omtales som 'snakkefag' i positiv forstand, og det bringer tankerne hen mod det dannelsesperspektiv der er præsenteret

ovenfor. Det er dog også klare institutionelle grunde (især eksamensform) til dette fokus på mundtlighed.

Når jeg peger den ovenfor analyserede skrivehændelse ud som *en kritisk begivenhed*, der har *eksemplarisk* karakter, er det fordi koblingen af elevpositioneringer og skrivepraktikker på de tre progressionsniveauer peger på en model for den demokratiske samfundsborger som ved brug af disse positioneringer og skrivepraktikker kan opnå en handlekompetence som samfundsfagligt kompetent aktør. En samfundsfagligt kompetent aktør der både kan *tale* og *producere viden* selvstændigt og dermed mestrer det at kunne deltage i hvad læreren i positiv forstand benævner et 'snakkefag'.

Denne kompetence ses i den lærerfaglige kultur som mest udviklet når eleven mestrer den mundtligt. Der er ikke i materialet nogen afgørende forklaring herpå, men læreren siger selv at eleverne viser at de har forstået hvis de kan fremlægge en sag mundtligt, hvilket må forstås som modsat det at læse op fra skriftlige tekster (underforstået: som de måske ikke selv har produceret).

Andre steder i denne case finder vi træk der tyder på at den didaktiske grundfigur som er fremanalyseret i denne skrivehændelse, også er virksom i andre skrivehændelser i samfundsfag (se umiddelbart nedenfor), i andre fag (se i afsnittet om den lærerfaglige skrivekultur i engelsk nedenfor) og i det tværfaglige projekt (se i afsnittet om den skolefaglige skrivekultur ovenfor). Det er derfor skrivehændelsen også betegnes som eksemplarisk. Samlet set rummer denne skrivehændelse i samfundsfag derfor en indsigt i hvordan betydningen af det *mundtlige* skal forstås i forhold til det *skriftlige* i skrivekulturen på Nordvestskolen.

Vi ser at dele af mønsteret gentager sig i en senere opgave om EU som PK stiller:

Instruktionen lyder at der ikke skal laves nogen skriftlig opgave, men et gruppearbejde som skal fremlægges for klassen i dag. Læreren siger at opgaven de to første timer består i at indsamle information fra nettet og bearbejde denne til et mundtligt oplæg. Læreren udleverer et A4-ark med overskriften EU – Hvad er det? Her har han oplistet 9 emner eller snarere emneområder som han mener skal belyses for at man kan opnå en dækkende viden om emnet. (Observationsskema 8.3.10)

Opgaven handler om EU, og eleverne skal i par/grupper besvare de spørgsmål, læreren har stillet op. Arbejdet bliver gennemført i biblioteksområdet hvor eleverne både har adgang til netopkoblede computere og bøger. De benytter ikke bøgerne. Opgaven rummer ni punkter som fordeles på ni par/grupper.

EU - Hvad er det?

i dag skal vi arbejde med emnet - EU. Herunder kan du se hvilke områder, jeg ønsker, vi skal have belyst for at få en dækkende viden omkring emnet og ligeledes en forståelse for, hvilken størrelse EU egentlig er? Nederst på siden er der nogle links, som måske kan være nyttige.

1. EU's historiske udvikling (2 personer) 
 - Fra begyndelsen til nu
 - Fremtiden?
2. DK og EU (3 personer) 
 - Historie og fremtid
 - Forbehold
3. EU i tal - medlemslandene, samarbejdsaftaler mv. (2 personer) 
 - Sammenlign nogle lande med hinanden og se forskellen på feks. Kultur, BNP, Styreform osv.
4. EU's institutioner (5 personer) 
 - Kommissionen
 - Parlamentet
 - Ministerrådet
 - Domstolen
 - Det europæiske råd
5. EU's traktater (5 personer) 
 - Rom-traktaten
 - Maastricht-traktaten
 - Amsterdam-traktaten
 - Nice-traktaten
 - Lissabon-traktaten
6. De tre søjler (2 personer)
7. ØMU'en /Euroen - hvad er det? (2 personer)
8. EU politikker (3 personer) 
 - Landbrug
 - Miljø
 - Energi
 - Transport
 - Social- og arbejdsmarkedet
 - Regional
9. Det indre marked - Hvad er det? (2 personer) 
 - Samhandel landene i mellem

Elevnavne er streget ud.

http://europa.eu/abc/treaties/index_da.htm

<http://www.eu-oplysningen.dk/>

<http://viden.jp.dk/explorer/ekspeditioner/fokuseuropa/indsigt/temaartikler/>

<http://www.eu-oplysningen.dk/bestil/bestil/>

Der skal ikke afleveres nogen skriftlig opgave, men ovenstående gruppearbejde skal fremlægges for klassen i dag.

God arbejdslyst

Figur 3.7. Opgave om EU

Modsat opgaven om ungdomskulturer går denne opgave direkte i gang på udviklingsniveauet og springer dermed forberedelsesniveauet over, formentlig fordi dette har været genstand for forudgående undervisning. Eleverne positioneres som 'faglige undersøgere' der skal indsamle information og be-

arbejde denne. Men måden denne information indsamles på, er denne gang reguleret af et krav om at de skal arbejde med officielle hjemmesider, hvilket ikke sker i praksis idet eleverne går direkte til Wikipedia og for en stor del benytter ret direkte citater herfra i deres mundtlige fremlæggelse (se videre herom under elevskrivekultur). Skriveordren peger også her direkte på det endelige mål som er at der skal ske en brug af skrivning som støtte for en mundtlig fremlæggelse. "Der skal ikke afleveres nogen skriftlig opgave, men ovenstående gruppearbejde skal fremlægges for klassen i dag." Læg mærke til den eksplicitte markering fra læreren om, at der *ikke* skal afleveres nogen skriftlig opgave (se skriveordre i fig. 3.7).

Sammenfatning af biologi og samfundsfag

Hvad skrives der i fagene?

I begge fag benyttes lærebogssystemer med svar-på-spørgsmål-opgaver og andre kortsvarsopgaver. Der skrives også noget der peger i retning af rapporter, men ikke i 9. klasse, hvor (mundtlig) eksamen er tæt på. I samfundsfag er der også eksempler på informationssøgning via internettet, men i første omgang mere som en informationsindsamling end en egentlig skrivning (bearbejdning). I anden omgang, hvor materialet benyttes i et gruppearbejde, sker der en form for skriftlig bearbejdning af det i forhold til spørgsmål læreren har opstillet, og med henblik på en mundtlig fremlæggelse. Det skal siges at det især er mht. samfundsfag at der er belæg herfor.

Hvorfor skrives der i fagene?

Analysen peger på at der skrives med forskellige delmål der samlet set har til formål at tilvejebringe en progression fra hverdagsviden over udvikling af faglig viden til (mundtlig) formidling af faglig viden:

- for at aktivere elevernes læreprocesser i form af kobling af hverdagsviden med faglig terminologi og viden,
- for at tilvejebringe information (informationssøgning),
- for at få eleverne til at foretage en faglig bearbejdning af den information de har fundet, og
- for at understøtte en mundtlig fremlæggelse.

Disse delmål peger på to hovedformål, nemlig demokratisk dannelse og forberedelse til afgangsprøve. Det ser nemlig ud som om det snarere er et formål at skabe rammer for elevernes demokratiske dannelse og handlekompetence end det er at give dem præcis faglig viden i bestemte samfundsfaglige emner. Og det ser ud som om der er et sammenfald mellem forståelsen af mundtlighed som den formidlingsform der stiller størst krav til sikker faglig viden, og afgangsprøve-formens fokus på mundtlighed.

Denne form for skriftlighed i undervisningen kan vi kalde *brugsorienteret skrivning* fordi skrivningen ikke har til formål at skabe tekstlige helheder, men fragmenter af tekst der kan tjene mundtlige formål.

Hvordan skrives der i fagene?

Der benyttes forskellige lærerfaglige skrivepraktikker. Svar-på-spørgsmål-genren har til formål at få eleverne til at lære og huske faglige termer og faglig viden. Refleksionsskrivning har til formål at koble til elevernes hverdagsviden. Informationsøgning på nettet har til formål at sætte eleverne i stand til selv at skaffe sig viden, og bearbejdningen af denne har til formål at kvalificere elevernes forståelse af den information de har indhentet.

Hvordan indgår skriftlighed i lærernes fagforståelse?

Det er i sig selv bemærkelsesværdigt at samfundsfag og biologi (og sandsynligvis også geografi) hører hjemme i samme gruppe, hvilket tyder på at læreren opfatter dem i den gamle orienteringsfagsbetydning. Han taler også om dem som 'snakkefag' i positiv forstand, og det er klart at skriftligheden er underordnet mundtligheden i denne fagforståelse.

Lærerfaglig skrivekultur i matematik

Det allerførste PK fremhæver i forbindelse med mit åbningsspørgsmål i et interview om hvordan han tænker skriftlighed i forhold til de ældste klasse-trin, er ordet 'orden': "Jeg har et mål, (...) og det er at de får lært orden. Det er vigtigt i matematikken", og senere siger han "orden er en vigtig del af det at kunne stille noget op, kunne løse et problem og kunne overskue en opgave (...)" (Interview PK 26.11.09).

Ved netop at nævne *orden*, peger PK på et funktionelt element som understøtter noget helt centralt i matematik, nemlig præcision og systematik. I en vis forstand nævnte han også orden i forbindelse med rapporter i biologi

og samfundsfag, de skulle *se pæne og præsentable ud* (se s. 170), hvilket er et formkrav som han lægger mere vægt på end indholdet. Jeg fornemmer her at orden skal forstås i dobbeltbetydningen *systematisk* og *præsentabel*.

Skriftlighed i matematik handler for PK om at regne skriftlige opgaver. Det er ikke skriftligheden i sig selv der er betydningsfuld, men dens konkrete funktion som redskab til det egentlige, nemlig at kunne regne, herunder at kunne regne de opgaver der stilles til eksamen. Interessen for skriftlighed er hermed fagstyret og eksamensstyret og ikke i første række styret af hvordan den kan understøtte elevernes læreprocesser. PK er opmærksom på at der er krav om at eleverne skal formulere sig verbalsprogligt i matematik, men i hans undervisning er det kravet om orden forstået både som systematik og præsentabel form i opgaveregning der har dominans.

PK har også overvejelser over det skriftliges betydning for elevernes læreproces, jævnfør nedenstående citat om at huske det bedre, når man får det *ud gennem hænderne*. I biologi og samfundsfag talte han om at eleverne via det skriftlige fik stoffet *ind under huden*, men det har ikke fået ham til fx at lade eleverne skriftligt forklare centrale begreber i matematikken med egne ord. Som han selv siger, skyldes det formentlig at de har en begrebsbog som de kan slå tingene op i. PK mener nok at han burde lade eleverne arbejde med selv at formulere begreberne, men det sker altså ikke. "Ja altså, for mit eget vedkommende, så husker jeg bedre hvis jeg får det ud igennem hænderne og ned på skrift, og hvis det er noget nyt de skal til og i gang med, så beder jeg dem rent faktisk om at skrive det ned." (Interview PK 26.11.09)

PK bruger næsten ikke tavlen i matematikundervisningen. Klassen arbejdede i første halvår i CL-grupper, hvilket betød at det primære fokus var på elevernes samtaler om det faglige stof – fx matematikopgaver de havde regnet derhjemme – og ikke på en lærergennemgang af opgaverne. Han udtrykker også at han er bange for "at miste dem hvis jeg skriver på tavlen og ævler en halv time, det har ikke nogen værdi." (Interview PK 26.11.09)

Mine observationer viser at selvom klassen både er udstyret med et Smart-Board og en gammeldags kridttavle, benytter PK dem sjældent, men det forekommer. En observation af en time med gennemgang af hjemmeopgaver i matematik illustrerer dette. Timen starter med at eleverne sidder i CL-grupper. PK spørger i klassen om der har været nogen problemer med hjemmeopgaverne. Hvis en elev har et problem, nævner vedkommende det, og problemet bliver dernæst i første omgang søgt løst i grupperne, evt. ved

at PK går ned til en gruppe og hjælper. Kun hvis PK skønner at der er tale om et generelt problem i klassen, gennemfører han en traditionel lærerstyret gennemgang med notater på kridttavlen og spørgsmål og svar mellem lærer og elever (Observationsskema 17.11.09).

I en matematiklektion arbejder eleverne med målestoksforhold. Det sker ved at de skal arbejde med at tegne deres drømmehus. De tegner plantegninger i faste målestoksforhold. Det er en opgave der strækker sig over flere lektioner. Da jeg observerer, er det sidste dag med opgaven. I observationsskemaet skriver jeg: "Husene tegnes på kvadreret papir. Eleverne laver forskellige huse. De fleste laver realistiske huse, men en enkelt laver et fantasihus. Husene indrettes med køkken, hårde hvidevarer, møbler mv. Nogle af eleverne anvender lommeregner til udregning af mål." (Observationsskema 26.10.09)

Det er karakteristisk at opgaven gøres så hverdagsrealistisk som mulig. Det er et punkt der også kommer frem i mine samtaler med PK, at matematik er vigtig fordi man har brug for det i mange hverdagssituationer, fx i forbindelse med skat, huskøb osv.

Det er også karakteristisk at eleverne positioneres som selvstændige og kreative konstruktører, og de tilbydes et rigt spektrum af selvheder at identificere sig med (Ivanič 1998).

Sammenfatning

Hvad skrives der i matematik?

I matematik består skriftligheden i at regne opgaver og arbejde med geometriske figurer. Der indgår ikke verbalsproglige forklaringer af matematiske begreber i elevernes skriftlige arbejde.

Hvorfor skrives der i matematik?

Der skrives for at træne opgaveregning og andre matematikpraktikker, og det vil sige at formålet er at lære ved at skrive.

Hvordan skrives der i matematik?

Skriftlig matematik foregår med papir, blyant, lommeregner og tegneredskaber. De skrivepraktikker der benyttes, er *opgaveregning* og *tegning af geometriske figurer*.

Hvordan indgår skriftlighed i lærerens fagforståelse?

Der er ikke så meget belæg for det i det fremlagte materiale, men når jeg reflekterer spørgsmålet her efterfølgende, forekommer det mig at matematik i det store og hele opfattes som en skriftlig disciplin af læreren. Der er naturligvis også noget der hedder mundtlig matematik, men det foregår næsten altid også med brug af papir og blyant og tegneredskaber på papir eller på tavlen.

Dansk

Jeg vil indlede afsnittet om skrivekultur i dansk med nogle udsagn om dansk og skriftlighed på Nordvestskolen som jeg ikke vil gå dybere ind i eller dokumentere, men blot lade stå som nogle antagelser som har udkrystalliseret sig i mit feltarbejde, og som jeg har accepteret som 'sandheder'.

- Det er dansklærerne der har hovedansvaret for skriveundervisningen på de ældste klassetrin og på alle andre klassetrin i øvrigt. Det siger både dansklærerne og de andre faglærere.
- I dansk er mundtlighed ikke højere prioriteret end skriftlighed, som vi ser det i andre fag.
- Skriftlighed er en integreret del af danskfaget i form af læsning og skrivning.
- Selvom der ikke er nogen stærk dokumentation herfor, fornemmes det at der er mere fokus på læsning end skrivning, men også at skrivningen tager til i betydning på de ældste klassetrin.

Sammenfatning

Hvad skrives der i dansk?

Skriveundervisningen i udskolingen (7. til 9. klasse) er tilrettelagt som et treårigt forløb. Og ifølge 9a's dansklærer (OS) er det genrer, sproglig udvikling og sproglig korrekthed der er de centrale fokusområder. De genrer der arbejdes med i 9a, er fx videredigtning af et forløb i en historie, arbejde med at skrive en novelle, billedfortolkning, resumé og referat, sagprosa (fx nyhedsartikel, læserbrev) og essay. Narrativ skrivning har prioritet over argumenterende skrivning i 7. klasse, men betydningen af argumenterende skrivning øges i forløbet, hvilket hænger sammen med kravene til eksamen og at argumentation forbindes med selvstændighed. OS siger:

Vi starter ud med at have knap så meget vægt på det argumenterende. Det er mere beskrivende, og (...) de skal digte en historie. Det er primært i 7. klasse. Men jo længere vi kommer opad, bliver argumentationen mere og mere vigtig, og ofte tager man nogle emner op i 8. og 9. klasse hvor de selv skal komme frem med deres holdning. Hvor de skal kunne argumentere for det de mener, og hvor de, ud over at have en mening, skal kunne uddybe hvad de egentlig mener... også fordi der er mange af emnerne i den afsluttende prøve der lægger vægt på at de skal blive mere og mere selvstændige, og man skal kunne mærke dem i det de skriver. (Interview OS 18.1.10).

I forlængelse af Berges tre begreber for skrivningens formål (se kapitel 1) er der både et tydeligt kommunikativt fokus (*uddybe hvad de egentlig mener og man skal kunne mærke dem i det de skriver*) og et stærkt strategisk fokus (*den afsluttende prøve*) i udsagnet, men der fremhæves også et rituelt fokus som faktisk er indlejret i eksamenskravene (*de skal blive mere og mere selvstændige*). Denne selvstændighed kræver at de skal kunne deres skrivehåndværk, hvilket opnås ved træning.

De digitale tekstformer er ikke noget 9a har arbejdet med. I interviewet er der følgende ordveksling mellem OS og mig herom:

TSC: Et andet punkt som jeg synes kunne være interessant, det er, hvis nu vi tager den der traditionelle skriftlighed, så handler den jo om (...) bogstaver på papir, eller bogstaver på skærmen, ikke?

OS: Ja.

TSC: Men der er jo andre udtryksformer. Du var selv inde på billedbeskrivelsen ikke, (...) altså udtryksformer som sms, billeder, diagrammer – hvad det nu kan være af forskellige sådanne skriftlige udtryksformer hvor nogle af dem sådan ligger på kanten af hvad man kan kalde skriftlighed. Men det er vel egentlig en eller anden form for skriftlighed, eller man kan vælge at betragte det sådan – som en skriftlighed?

OS: Orh – den var svær.

TSC: Altså, en hjemmeside kunne være et eksempel.

OS: Ja. Det er ikke sådan noget vi har haft. Det er ikke noget jeg selv har haft det store fokus på, altså reklamer snakker vi en del om (...) (Interview OS 18.1.09).

Alligevel er billeder og video noget OS arbejder meget med, og som han har hæftet sig ved at især mange drenge er gode til:

(...) at analysere billeder, at læse billeder, fordi de har været vant til, helt fra barndommen af, at læse tegneserier, og nu her er det blevet meget med computere og computerspil. Så de får meget mere ind gennem billeder, hvorimod pigerne har måske mere tålmodighed og har måske også en anden måde – og det kan være noget med myaliseringen oppe i hjernen – i forhold til at de måske er bedre til det skriftlige arbejde. De er måske bedre – i hvert fald i de mindre klasser – til at læse. (...) Og det jeg så har fokuseret på, det er at mange af de danskfaglige begreber som man bruger i danskundervisningen når du skal analysere noget skriftligt arbejde, det gælder både romaner og det gælder også noveller, at de begreber kan du faktisk lige så godt få ind igennem film. Hvis du fx skal lave en berettermodel, så kan du lave den over en roman, men du kan også lave den over en film. Så det vil sige at ved at træne dem til at lave en berettermodel over en film, så tror jeg også at nogle af eleverne bliver bedre til det når de skal læse. (Interview OS 18.1.10).

OS har selv lavet et undervisningsmateriale omkring de filmiske virkemidler, og hvordan man selv kan bruge dem til at lave en film. Det bruger han meget i undervisningen. Fx ved at eleverne i 8. klasse skal skrive noveller inden for nogle givne rammer. Derefter skal de i grupper udvælge den novelle de mener egner sig bedst til at blive filmatiseret. De skal så skrive novellen om til et manuskript, dernæst til et storyboard, og endelig skal de ud og filme det. Formålet med at lave film er bl.a. at skærpe deres evne til at se TV. Der er også nogle danskfaglige kompetencer om hvordan man bygger en handling op, og at kunne udtrykke sig på andre måder end ved traditionel skrivning. Endelig er det en pointe at eleverne elsker det. Nogle elever som måske ikke er så dygtige til det skriftlige, er blomstret op i filmprojektet. Arbejde med film og video er markant rituelt begrundet. Det er for at træne nogle generiske færdigheder i tekstlæsning og skrivning.

Klassen har desuden skrevet en del noter og kladder, og den har arbejdet med refleksionsskrivning og med en række forskellige genrer, fx videredigtning af en historie, noveller, billedfortolkning, resumé, referat, sagprosa (fx nyhedsartikel, læserbrev) og essay.

I dansk i 9a har den af mine elevdeltagere (Michael) der ville vise mig sine håndskrevne noter, i alt skrevet 39 sider med elevnoter i dansk, hvilket jeg skønner er meget. Det er både tale om notater fra timerne og kladder til afleveringsopgaver, herunder den refleksionsskrivning der er gengivet nedenfor.

Om refleksionsbrevet siger OS:

Hvert eneste år starter med at de skal lave et refleksionsbrev hvor de simpelthen skal reflektere over deres skolegang indtil videre, og de skal reflektere over hvad er det de vil nå i det næste skoleår. Så det er egentlig både hvor de er skriftlige, men hvor de også skal være meget velovervejede i forhold til hvad de skriver, fordi det skriftlige arbejde har jeg jo liggende, og det skal ind i deres porteføljemappe, så det kan man tage frem engang i mellem og sige, hvad var det lige du havde af målsætninger, og hvordan følger du så op på de her målsætninger. (Interview OS 18.1.10).

I Michaels notehæfte finder vi udkastet til hans refleksionsbrev dateret 20.8.2009. Det gengives her ordret, både i original opstilling, i renskreven form da skriften i notehæftet er meget utydelig.

9. Klasse Refleksionsbrev

Torsdag d. 29/2 2009

"Sup Ole!

- At være en teenager
- Hvordan mit/andres forhold til SRolen er
- Frygten for 9. Klasse - prøven
- Hvad vil jeg opnå i 9.
- Dansk, Engelsk, Matematik og Tyisk

: At være en teenager:

Se nu, når jeg er blevet en teenager,
må jeg gerne høre sådan.
Det er sda egentligt noget underligt
noget, at være teenager, men det er
nu faktisk fantastisk, for nu har jeg
en undskyldning for at opføre mig
som en opblæst, narcissistisk mængde,
men det er vel hvad ordet 'teenager'
betyder, for gudene må vide, at jeg
er godt nok ikke er den eneste

Figur 3.8. Michaels refleksionsbrev i dansk

9. Klasse Refleksionsbrev

Torsdag d. 20/8 2009

'Sup Ole!

- At være en teenager
- Hvordan mit/andres forhold til skolen er
- Frygten for 9. klasse - prøven
- Hvad vil jeg opnå i 9.
- Dansk, Engelsk, Matematik og Tysk

At være en teenager:

Se nu, når jeg er blevet en teenager, må jeg gerne hilse sådan.

Det er sku egentligt noget underligt noget, at være teenager, men det er faktisk praktisk, for nu har jeg en undskyldning for at opføre mig som en opblæst, narcissistisk møgunge, men det er vel hvad ordet 'Teenager' betyder, for guderne må vide, at jeg er godt nok ikke er den eneste.

Uanset denne teksts ufuldstændige karakter kan vi konstatere at Michael reflekterer det at være teenager på to måder. Den første refleksion går på at han har fået en ny rolle og position i samfundet (en ny værdighed?), hvilket viser sig ved at han gerne må hilse på en ny måde. Vi får ikke at vide på hvilken. Den anden går på at han nu tilhører en samfundsgruppe som må opføre sig egoistisk og selvcentreret. Det er noget han som teenager har lov til og måske også gerne vil. Begge refleksioner har dermed karakter af at handle om identitet og samfund. Michael positionerer sig i den passage som selvrefleksiv og identitetssøgende. De andre mere konkrete refleksionspunkter har Michael ikke skrevet noter til. Men her positioneres han – og positionerer han sig som – elev (jeg kan ikke gennemskue om Michael svarer på en skriveordre eller han selv har opstillet punkterne), der skal forholde sig til skole og fag. Bare i denne lille tekstbid ser vi forskellige former for selvhed/identifikation antydnet (ny voksen) værdighed, forståelsen af sig selv som teenager).

Læg også mærke til at Michael benytter *bullets* i sin punktopstilling i den første del af teksten. Det gør man ikke traditionelt i en håndskrevet tekst, og der kan være tale om indflydelse fra computerskrivning. Det samme fænomen ser vi Michael benytte i flere andre fag.

Sammenfattende kan vi sige at der i den lærerfaglige skrivekultur i dansk arbejdes med sproglig korrekthed, sproglig udvikling og refleksion. Der skrives i forskellige genrer, der trænes forskellige skrivehandlinger, resumé, narration, argumentation, og i forlængelse heraf arbejdes der både med narrative og ar-

gumenterende tekster. Der arbejdes også med billeder og video som en form for skrivning idet der indgår produktion af verbalsproglige tekster i arbejdet, men ellers arbejdes der ikke med skrivning i digitale medier, og der arbejdes ikke med modaliteter som grafer, tabeller, diagrammer m.v., fordi disse ikke hører hjemme som noget centralt i danskfaget. Der er tydelige aspekter af både kommunikativ, rituel og strategisk skrivning, og der arbejdes med forskellige positioneringer af eleven som skriver, og dermed med forskellige identifikationsmuligheder for eleven, men det er ikke sådanne termer læreren selv benytter.

Hvordan skrives der i dansk?

Der anvendes en række forskellige skrivepraktikker i dansk. Vi har allerede stødt på noter og kladder som læreren ikke ser, og på refleksionsskrivning som læreren ser. En danskklasse afleverer ifølge OS fem til seks stile årligt i 7., 8. og 9. klasse. Desuden har 9a arbejdet med fokuseret respons og retning af skriftlige produkter, og der har især i den sidste periode i 9. klasse været fokus på træning til skriftlig eksamen i dansk (rituel og strategisk skrivning). Vi ser også eksempler på kreativ skrivning i form af storyboards til video, men det hører mere hjemme i 7. og 8. klasse. I 9. er eksamenstræningen i forgrunden.

OS fremhæver responsen til eleverne på deres skriftlige afleveringer som et meget centralt element i hans skriftlige undervisning i dansk: "Jeg lægger stor vægt på min respons i det skriftlige arbejde. Jeg vil gerne have at når de får noget fra mig, at de så får nogle råd til hvordan de kan forbedre sig. Så jeg fokuserer meget på at de udvikler sig rent sprogligt, og det har de så tre år [7., 8. og 9. klasse/TSC] til." (Interview OS 18.1.10).

OS benytter et system hvor eleverne, inden for visse rammer, selv vælger hvilket mål de vil arbejde med i en skriftlig aflevering. Når de afleverer deres besvarelse, afleverer de samtidig et målsætningsskema hvor de skriver hvilke to, tre eller flere mål de har fokuseret på i deres besvarelse. Hvis en elevs målsætning fx handler om at blive bedre til at lave afsnit, få færre kommafejl og færre stavfejl, så er det primært det der rettes ud fra. "Det vil sige at når jeg giver respons på deres stil, er det primært ud fra deres egne målsætninger." (Interview OS 18.1.10).

Fokuseringen har endvidere form af at OS også giver eleverne særskilt respons og karakter på forskellige elementer i stilen, fx kommatering 7, indhold

10 etc. Det betyder at han ikke skriver lange kommentarer til eleverne, og at eleverne let kan se hvor svaghederne og styrkerne er, og på det grundlag kan beslutte hvilke mål de vil arbejde med i næste aflevering.

Hvorfor skrives der i dansk?

Ud over den strategiske begrundelse at det skriftlige arbejde forbereder eleverne til afgangsprøven, giver OS det formål at skriftligheden skal udvikle elevernes kompetencer til at kunne arbejde selvstændigt. Skrivning har således både eksplicitte strategiske (afgangsprøve) og rituelle (træne at formulere sig) formål. Hensigten på lang sigt er at forberede eleverne til at kunne indgå i kommunikative processer både i erhverv og samfund og i privatlivet. OS har ikke nogen skarp sondring mellem betydningen af mundtlighed, læsning og skrivning i denne henseende. De tre er nærmest sideordnede kompetencer eleven skal tilegne sig, og uden at det præcist kan dokumenteres, virker det som om at han mener at det er elevafhængigt hvad der er vigtigst. Det vigtigste er at eleven udvikler sig i retning af selvstændighed. Hvad der præcist skal forstås ved selvstændighed, ekspliciterer OS ikke. Det fokus der er på respons og refleksionsskrivning, understreger at skriveundervisningen både handler om at lære at skrive og om skrivning som et læringsredskab i forhold til andre stofområder, og at selvstændighed derfor handler om at kunne bruge skrivningen/sproget til at formulere sig om og i sin omverden. Den argumenterende skrivning peger i forlængelse heraf på et formål om at forberede eleverne på deltagelse i samfundet på forskellige niveauer i uddannelse og erhverv og i demokratiske processer. Den skrivning der foregår i forbindelse med noveller og omskrivninger af disse til storyboards, peger på et formål i retning af kunne konstruere tekstverdener. Men det er også klart at der skrives strategisk i forhold til afgangsprøve, herunder skrivning for at huske og lagre viden. Der er ikke så meget der peger på den begrundelse at skrivning kan producere ny viden for eleven.

Lærerfaglig skrivekultur i engelsk

Vi ser et eksempel på skriftlighed i engelsk i en lektion d. 22. oktober 2009. Klassen ser filmen *The Snapper* og får følgende mundtlige skriveordre af læreren før filmen starter: "Skriv sætninger fra filmen mens du ser den. Støt dig til de danske undertekster." (Observationsskema 22.10.09)

I observationsskemaet noterer jeg at kun få elever faktisk tager notater.

Efter filmen samtaler klassen om den på engelsk, og mange elever markerer for at få lov til at sige noget. Også dem der ikke har taget notater. Læreren spørger ikke til notaterne og følger heller ikke på anden måde op på dem.

Et andet eksempel finder vi i en lektion d. 19. november 2009. Eleverne skal holde mundtlige oplæg for klassen på engelsk, og læreren giver mundtlig respons på klassen i umiddelbar forlængelse af oplægget. Øvelsen fungerer dels som en træning i at tale engelsk (rituelt formål) og som en træning til mundtlig prøve (strategisk formål). Som observatør bliver jeg noget forbavset over lærerens negative kritik af et oplæg jeg fandt ganske godt. Det viser sig at kritikken skyldes at oplægsholderen har holdt en lille seddel med nogle skriftlige stikord (*guldordene*, som læreren kalder dem) i hånden, og har støttet sig (for kraftigt) til dem under oplægget. I observationsskemaet skriver jeg:

Mundtlige fremlæggelser om Irland som eleverne har forberedt hjemmefra. Svarende til mundtlig eksamen. Fremlæggelserne skal være på grundlag af et talepapir som nærmest er en disposition. Hvis de læser op af en tekst, tæller det ned. Hvis de har skrevet 'guld-ordene' [lærerens udtryk/TSC] op, tæller det ned. Oplæggene skal være på engelsk og vare 5 minutter. Læreren afslutter oplægget med en votering og en karakter. Heri lagde læreren meget vægt på om det var et talepapir der blev benyttet eller ej. Hvis ikke, kunne han ikke give en karakter, sagde han. Og det var en kritik som to oplægsholdere ud af tre fik. (Observationsskema 19.11.2009).

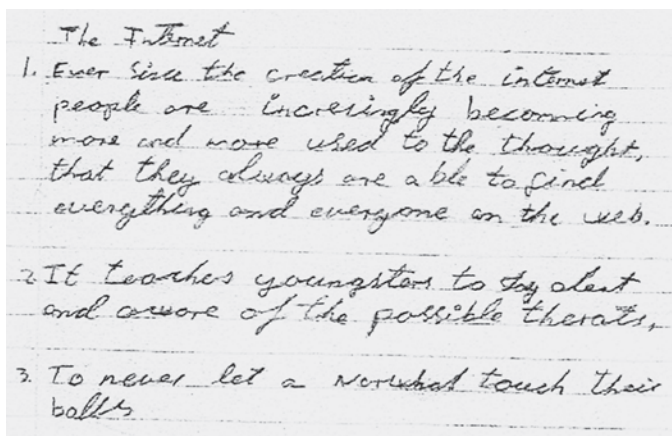
Efter timen med The Snapper havde jeg en snak med læreren om hans måde at bruge talepapiret på, og "jeg fik nogle eksempler, på et nogenlunde og på et godt talepapir. Det gode talepapir skal indeholde overskrifter til intro til emnet, til hovedindhold og til en mere konkluderende afslutning." (Observationsskema 19.11.2009).

Eksemplerne illustrerer en tydelig tendens i den engelskundervisning jeg observerede, nemlig at skriftlighed fungerer som støtte for en mundtlighed (brugsorienteret skrivning, se s. 178), og at det er mundtligheden der er det centrale, jf. den kritiske begivenhed i samfunds-fag analyseret ovenfor (s. 173ff). I et interview spørger jeg engelsklæreren om hvad der skal skrives i engelsk, hvordan der skal skrives, og hvilke idéer der ligger bag. Han bliver bedt om at besvare spørgsmålene i lyset af undervisningen i hele udskolingsforløbet fra 7. til 9. kl. og ikke kun i 9. klasse:

KS: ... når de læser tekster, så skal de skrive notater, og notater skal være sætningslavede, og det er simpelthen for at vænne sig til at se ordene, for at skrive dem, og for at vide hvordan er grammatikken i det. Og så også for at kunne huske teksterne når vi skal gennemgå dem. Men det bliver de oplært med hvis jeg har dem fra og med sjette klasse(...). Om de så, når de bliver lidt ældre, og har rimelig styr på det, går over til at gøre det som stikord, det er for mig i orden. Og så laver de næsten hver gang vi går igennem bøger, (...) referater af dem, som er ca. 750 ord hvor de skal skrive om de her bøger eller tekster. Det er de meget vant til. Og så nogle gange får de det som er eksamensopgaver, og eksamensopgaver det vil sige at de skal skrive i ca. halvanden time ca. 300-450 ord om en eller anden case som de har valgt. Det er jo som regel noget om en eller anden penneven, eller noget med at de skal svare på om de ønsker et eller andet job, og så skal de søge jobbet. Det er de skriftlige opgaver. Og så i sjette- syvende, der går man jo igennem (...) de her grammatiske øvelser, og der får de [lov til/TSC] at lave tekst, altså skrive sætninger. Og så skal de på det tidspunkt lærer de ord, was, were, has, have, alle de her almindelige ting. Det er sådan som jeg arbejder med den skriftlige del i hvert fald. (Interview KS 3.6.10)

Det første punkt er *'noter med sætningskarakter*. I citatet fremhæver KS sætningslavede notater, som jeg her benævner noter med sætningskarakter, som en fremtrædende skrivepraktik, og det er den han bad eleverne om at benytte sig af mens de så filmen The Snapper. KS begrundet brugen af denne praktik med at eleverne lærer på denne måde. Det er ikke noget han nødvendigvis skal se, og observationen af The Snapper-timen viser da også at han overlod det helt til eleverne selv at arbejde hermed, men også at mange elever faktisk ikke skrev. Jeg fornemmer på samtalen at lærerens manglende indgriben heroverfor skyldes at der er tale om 9. klasse, og han forventer, eller foregiver at forvente, at det nu er deres eget ansvar.

Nedenfor er et uddrag af min deltagerlev Michaels noteshæfte i engelsk der viser de omtalte noter med sætningskarakter. Her benyttes ikke bullets, men nummerering af punkterne.



Figur 3.9. Noter til engelsk i Michaels noteshæfte

Da teksten er svær at læse, gengives den her:

The Internet

1. Ever since the creation of the internet people are increasingly becoming more and more used to the thought, that they always are able to find everything and everyone on the web.
2. It teaches youngsters to stay alert and aware of the possible threats.
3. To never let a Narwhal touch their balls

Sætningerne er gengivet som jeg læser dem, med de stave- eller sjskefejl der er i originalen. Det må bemærkes at der kun er tre sider med notater i engelsk i Michaels noteshæfte, hvilket tyder på at han ikke har lavet notater i det omfang læreren lægger op til.

En anden meget anvendt skrivepraktik er *referater af bøger*. Den respons eleverne får på disse skriftlige produkter, er jf. citatet nedenfor en blanding af fælles respons på klassen, en kort samtale med læreren og en genaflevering.

TSC: Den respons du giver på det [skriftlige opgaver/TSC], er det en mundtlig respons på klassen, eller retter du dem, eller hvordan er det?

KS: Altså på de skriftlige opgaver?

TSC: Ja på de skriftlige ting.

KS: Der vil altid være der hvor dem der lærer det hurtigt, der plejer jeg nogle gange at tage nogle tekster og sige, hvad er forskellen på 10 og 12 [de to højeste karakterer /TSC]. Og så prøver vi at læse nogle af teksterne igennem, for et 10-tal kan godt være uden rettelser næsten, men den er kun til 10. (...) for at de kan lære at få nogle vendinger ind i deres sprog som bare lyder bedre end – skal vi sige 10 som er uden fejl og med gode ord, men der mangler måske det rigtig, rigtig gode, altså I am fluent in English i stedet for at sige I speak English well. Det er sådan nogle ting. (...).

TSC: Så responsen er meget sådan en fælles respons til klassen?

KS: Ja altså, når de får stilene tilbage så kommer de altid op enkeltvis og får tre til tre fem minutter sammen med mig hvor vi lige går igennem og kigger på det. Hvis de har en fejl mere end tre gange, så tager jeg det som et problem. Hvis de har den én gang, så er det ligesom 'vær lige opmærksom på', men ellers er fejlene skrevet på, og hvad er det de skal arbejde med til næste gang.

TSC: Bruger du portfolio?

KS: Ikke selve portfoliosystemet, men jeg skriver fejlen nedenunder, og så plejer de som regel at skulle aflevere stilen tilbage til mig, hvor jeg har sat streg under noget. Jeg skriver fra 1 til 25, og de skal så gå ind og rette. De skal så skrive nummer 1 og skrive sætningen igen osv. De skal selv være opmærksomme, jeg har bare sat en streg under hvor der er en fejl: her find den! Så får jeg deres stil tilbage endnu engang. Som regel, ud af de femogtyve, har de fundet de femten eller atten af dem. (Interview KS 3.6.10)

Den tredje skrivepraktik er træning i det læreren kalder eksamensopgaver (som egentlig bør betegnes *afgangsprøveopgaver*, for man opererer ikke med eksamen i folkeskolen) eller *afgangsprøvelignende opgaver*.

Den fjerde er *grammatiske øvelser/indsætningsøvelser*.

KS bekræfter til dels tesen om at det skriftlige ofte primært er brugsorienteret og ofte som støtte for det mundtlige. Men netop træningen af afgangsprøveopgaver viser at det ikke er helt så udtalt her som vi så det i biologi og samfundsfag, og grunden er uden tvivl at en skriftlig afgangsprøve kan blive udtrykket i engelsk. I citatet nedenfor ser vi også at forholdet mellem det mundtlige og det skriftlige er lidt mere nuanceret i engelsk end observationen med mundtlig fremlæggelse ovenfor antydede.

TSC: Så forholdet imellem det mundtlige og det skriftlige, hvordan er det? Er det sådan at det skriftlige har til opgave at understøtte det mundtlige, eller har det en selvstændig funktion?

KS: Ja, det er det vel netop. (...) Også fordi jeg har tre timer om ugen og sådan. Der kan godt gå tre til fem dage imellem de ser mig, og så er det for at sikre at når vi skal gennemgå teksterne, så er det mit bevis på at de har læst teksterne, det at de har stikordene eller har de her sætninger skrevet om det. Så ved jeg at de derigennem også lærer at skrive, og (...) når vi er færdige med hele bogen, så skriver de om bogen på de her ca. 750 ord. (Interview KS 2.6.10)

I citatet forklares en femte skrivepraktik, *bogreferat*. Den har ikke nogen egentlig skriveordre, men den er bygget op i stilladserende sekvenser hvor eleverne undervejs i læsningen af bogen skriver stikord, og de skriver *om bogen* når de er færdige med den. Ved at anvende udtrykket *mit bevis på at de har læst teksterne* positionerer læreren eleverne som nogle der skal kontrolleres.

Sammenfatning

Hvad skrives der i engelsk?

Der skrives notater i form af hele sætninger, og senere, når eleverne behersker sproget bedre, kan det være notater i form af stikord. Disse notater skrives til de tekster og film klassen arbejder med.

Der afleveres også skriftlige opgaver i engelsk. Det er typisk referater af bøger klassen har læst, eller en case de skriver om. Referaterne bygger på de notater eleverne har taget løbende mens de har læst.

I de første år af engelskundervisningen laver eleverne en del udfyldnings/indfyldnings øvelser i grammatikundervisningen.

Hvorfor skrives der i engelsk?

Der skrives af flere årsager. Skrivning er en del af det at lære at udtrykke sig på engelsk, både på skift og i tale. Der arbejdes en del med at understøtte mundtlig engelsk med noter med sætningskarakter, ud fra en forestilling om at eleverne lærer bedre hvis de ser ordene og arbejder med at se dem i de rette formuleringer. Der skrives også som en træning til afgangsprøven. Den kommunikative funktion (at skrivningen skal give selvstændig mening for eleven) er ikke ekspliciteret på samme som den rituelle (træning af elevens

engelskfaglige skrivefærdigheder) og især den strategiske (elevens forberedelse til afgangsprøve).

Hvordan skrives der i engelsk?

Der skrives traditionelt med bogstaver på papir og/eller skærm. Eleverne skriver ikke i andre medier, fx hjemmesider, blogs mv.

Der anvendes en række brugsorienterede skrivepraktikker som noter med sætningskarakter elevnoter, genafleveringer, eksamensopgaver og indsætningsøvelser, og der arbejdes med referat af romaner.

Hvordan indgår skriftlighed i engelsklærernes fagforståelse?

Det virker som om der ikke er dybe overvejelser over skriftlighedens særlige betydning. Fokus er på sprogindlæring, og især mundtlig sprogindlæring. Derfor anvendes skriftligheden der hvor den understøtter den mundtlige sprogindlæring bedst muligt. Der er ingen forestillinger om at eleverne skal blive i stand til at kommunikere eller at udtrykke sig skriftligt i bestemte genrer på engelsk.

Elevskrivekultur

Elevskrivekulturen er mindre institutionaliseret og formaliseret end den lokale skoleskrivekultur og de lærerfaglige skrivekulturer og antages derfor at være mindre stabil. De tre kulturer har også forskellige tidsperspektiver. Der sker således en langt hurtigere udskiftning af elever som aktører i elevskrivekulturen end af lærere og skoleledere og -administratorer i de to andre skrivekulturer. Lærere skifter ikke skrivekultur og skrivepraktikker ud når de får en ny klasse. De forhandler og tilpasser den i forhold til de specifikke klasser. Derfor har lærerfaglige skrivekulturer en langsommere forandringshastighed end elevskrivekulturen. En tilsvarende langsommere forandringshastighed gør sig gældende for lokale skoleskrivekulturer. Af disse grunde må det forventes at elevskrivekulturen er svagere, mindre sammenhængende, mere fluktuerende og mere varierende i intensitet til forskellige tider og i forskellige kontekster end de to andre. Og hvor vi skal være forsigtige med at tale om lærerfaglig skrivekultur og lokal skoleskrivekultur i ental (selvom vores fokus i analyserne er én lærer og én skole), er det helt afgørende at vi taler om elevskrivekultur i flertal.

Det der ikke er grund til at stille spørgsmålstejn ved, er om eleverne er bærere af nogle sprog- og skrivepraktikker som har med deres ungdomsliv og deres sociale og familiemæssige baggrund at gøre. Sådanne praktikker vil vi fx kunne iagttage ved elevernes brug af hverdagssprog, ungdomssprog og forskellige udtryksformer og mediebrug.

Det er vigtigt at præcisere at i det øjeblik vi taler om elevskrivekultur, sætter vi logisk et skel til skrivning uden for skolen. Det er også vigtigt at slå fast at der hermed refereres til et normativt skel som er sat af formålet med skolen. Det er et logisk og normativt skel der opstår fordi de unge mennesker skal lære noget i skolen som er mere præcist og formelt reguleret end det de lærer uden for skolen. Hvad angår skrivning, skal de groft sagt lære retskrivning, skrivehandlinger, genrer og skrivekonventioner, herunder faglige skrivenormer. De skal lære at bruge skrivning til bestemte formål. Hvis de ikke lærer det i et passende omfang, har skolen ikke forberedt dem til det samfund de skal fungere i. De kan måske bogstaverne, de kan måske også stave ordene og lave sætninger, men de ved ikke nødvendigvis hvordan de skal bruge skrivningen i bestemte situationer, og kan derfor ikke kommunikere skriftligt på en måde der bliver anerkendt i specifikke fællesskaber, fx i videreuddannelse, i erhverv, i den offentlige debat mv. Alt det ved børn der starter i skolen, selvfølgelig ikke, men de ved at de i skolen skal skrive på en anden måde end de kan gøre uden for skolen, og denne anden måde vil de forsøge at forholde sig til og i langt de fleste tilfælde forsøge at leve op til. Derved optræder de i rollen som elev, hvilket de ikke gør når de befinder sig i deres fritidsliv og skriver på iPad'en hjemme i familien eller sammen med kammeraterne.

Men hvordan kan de leve op til skrivenormer de ikke kender, eller kun kender delvist? Svaret er at det kan de heller ikke. Selvom de gør alt det 'rigtige' de kender til, kommer de til at gøre noget 'forkert' der hvor de ikke kender 'det rigtige'. Og det er det der er interessant. Det er herved at skellet bliver gennemtrængeligt, og vi kan sige at skrivepraktikker fra fritidslivet blandes ind i skoleskrivningen, og derved kan vi tale om elevskrivekultur.

Elevskrivepraktikker med spor af fritidsskrivning

At eleverne i 9. klasse på Nordvestskolen oplever at der er et skel mellem fritidsskrivning og skoleskrivning, fremgår tydeligt af tabellerne nedenfor, som stammer fra en spørgeskemaundersøgelse gennemført i slutningen af skoleåret i alle tre 9.-klasser på Nordvestskolen.

Jeg bruger ikke elektroniske medier	0,0 %
Nej, det er som om skoleskrivningen og fritidsskrivning er to helt forskellige verdner	57,1 %
Nej ikke normalt, men det er sket, at nogle lærere har spurgt til det	8,2 %
Ja, det sker jævnligt, at der er lærere der spørger til det	2,0 %
Ja, der er enkelte lærere, der prøver at inddrage det	6,1 %
Ja, det er helt almindeligt, at lærerne spørger til det	4,1 %
Ved ikke	22,4 %

Tabel 3.4. Inddrager skolen den skrivning du laver på elektroniske medier? N = 49.

Godt 57 % af eleverne i 9.-klasserne svarer at det er som om skoleskrivning og fritidsskrivning er to helt forskellige verdner. For dem er spørgsmålet meningsfuldt, hvorved de anerkender at skellet eksisterer. Læg mærke til at det overordnede spørgsmål ikke går på fritidsskrivning som sådan, men på elektronisk skrivning. Tabel 3.5 nedenfor viser nemlig at alle elever efter eget udsagn benytter elektroniske medier, og det er i deres fritid da de kun sjældent benytter dem i skolen. Heraf bruger langt over halvdelen mere end 2 timer pr dag. Det betyder at fritidsskrivning langt hen ad vejen er elektronisk eller digital skrivning.

Jeg skriver aldrig i elektroniske medier	0,0 %
Under 30 minutter	10,0 %
Mellem 30 minutter og 1 time	12,0 %
Mellem 1 og 2 timer	20,0 %
Mellem 2 og 3 timer	24,0 %
Mellem 3 og 4 timer	16,0 %
Mellem 4 og 5 timer	6,0 %
Mellem 5 og 6 timer	12,0 %
Mere end 6 timer	8,0 %

Tabel 3.5. Hvor lang tid – ca. – skriver du i gennemsnit pr. dag i elektroniske medier? N = 50

Jeg skønner derfor at det vil være sprog- og formtræk der knytter sig til de unges digitale mediebrug i fritiden og de skrivepraktikker de udvikler i den forbindelse, der trænger gennem skellet mellem fritidsskrivning og skoleskrivning og dermed vil være synlige i elevskrivekulturen. Det er også vigtigt at huske på at når vi taler om elevskrivekultur, henviser det til kultur der udvikles af eleverne i det fællesskab de danner i skolekonteksten. De kulturbaggrunde som eleverne hver især repræsenterer, er således at betragte som input til denne proces, hvorved det må stå klart at vi også kan tale om lokale elevskrivekulturer.

Elevskrivekultur er således udtryk for skrevenormer og skrivepraktikker (eller ansatser hertil) eleverne tager med ind i skolen og udvikler i skolen i et samspil med skolens og fagenes skrevenormer og skrivepraktikker. Her antages det at selvom elever vil være fokuseret på at skrive sådan som de tror man kan og skal skrive i skolen, vil de i et eller andet omfang bære træk af fra deres fritidsskrivning med sig. Der kan være flere grunde hertil som vi kan gætte på. Det kan være fordi

- de ureflekteret skriver som de gør uden for skolen,
- de ikke mestrer at sortere deres 'ungdomsskrivning' fra selvom de prøver på det,
- deres egne skrivepraktikker opleves som mere oplagte måder at skrive på end dem skolen og fagene foreskriver,
- de værdsætter ord, udtryksformer og genrer fra ungdomslivet og derfor fletter dem ind i deres skoleskrivning,
- de ønsker at manifestere sig i forhold til eller ligefrem at provokere og gøre oprør mod skolen.

Indsivningen af skrivepraktikker fra ungdomslivet kan både foregå rent sprogligt ved brug af særlige ord og udtryk (fx fra digitale spil og fra ungdomsjargon) og formmæssigt ved brug af teknikker og genretræk der er accepterede i ungdomslivet, fx ved brug af medier og repræsentationsformer fra den digitale verden (links til videoer på YouTube, symboler (smileys), copy-paste fra internettet mv.). I afsnittet om lærerfaglige skrivekultur konstaterede vi at eleven Michael i sine håndskrevne notater benyttede en tekstopstilling med brug af bullets og centrering af overskrifter, hvilket man normalt ikke gør når man skriver i hånden. Det kan være et eksempel på en (ureflekteret) import

af formtræk fra computerskrivning. Der kan også være tale om et forsøg på at leve op til anticiperede skrivenormer fra fagene og fra skolen som måske er begrundet i at denne skriveform simpelthen forekommer eleven mere seriøs. I begge tilfælde vil det være et eksempel på elevskrivekultur. Elevskrivekultur behøver dog ikke at bestå i en inddragelse af teknikker og genretræk fra den digitale og de sociale mediers verden, men det er oplagt at se efter sådanne træk da de unges fritidsskrivning (jf. spørgeskemaundersøgelsen, se kapitel 5) i særlig grad består i skrivning på digitale medier. Import af sådanne træk bliver måske/måske ikke accepteret af lærernes og skolens lokale skrivekonventioner.

Indsivning af skrivepraktikker fra fritidslivet kan som nævnt både være helt ureflekteret eller udtryk for en protest eller en udfordring af skrivekonventionerne i skolen, og imellem disse to yderpunkter kan man forestille sig brug af skrivepraktikker fra fritidsskrivningen, som anvendes i mangel af konventionelle skole- og fagskrivepraktikker til opfyldelse af bestemte formål. Det kan forekomme hvis den digitale teknologi ikke er tilstrækkeligt indarbejdet i disse. Som interviewene med dansklærerne (BS og OS) viser, arbejder den lærerfaglige skrivekultur i dansk på Nordvestskolen ikke specifikt med hjemmesider som genre i undervisningen, men alligevel forventes eleverne at kunne anvende disse til informationssøgning i samfundsfag og i projekter. Sprogfagene inddrager ikke engelsksprogede onlinespil eller fx googleoversættelse i undervisningen, og engelsklæreren (se nedenfor) undrer sig nogle gange over “hvor pokker (især drengene) får de her smukke formuleringer fra”. Der hvor fagene og skolen ikke går ind med egne skrivenormer og praktikker, bliver der et (tom)rum hvor elevernes normer og praktikker kan udfolde sig. I lykkelige tilfælde fører det til innovation af lærerfaglige skrivepraktikker og skoleskrivepraktikker (fx ved brug af SmartBoards), og i mindre lykkelige tilfælde fører det til en konfrontation hvor lærerne fx beskylder eleverne for snyd og plagiat (copy-paste og googleoversættelse), eller hvor eleverne faktisk snyder i den forstand at de godt kender de lærerfaglige skrivepraktikker, men omgår dem, fx ved brug af Wikipedia (se nedenfor). På denne måde kan man forestille sig at elevskrivekultur primært udvikler sig i de (tom)rum hvor lærerfaglige skrivekultur og skoleskrivekultur er ureflekteret eller ligefrem fraværende.

Da ungdomslivet i høj grad er koblet med de digitale medier, er det her helt nødvendigt at benytte et udvidet tekstbegreb hvor de ovennævnte digitale medier og forskellige repræsentationsformer indgår som centrale elementer.

Der indgår også verbalsproglige elementer, men de spiller ikke nødvendigvis en dominerende rolle.

Nedenfor har jeg samlet nogle eksempler fra mit feltarbejde som jeg mener hver på sin måde illustrerer hvordan elever bringer elementer fra ungdomslivet ind i skolen og dermed transformerer dem til elevskrivekultur.

Det nye SmartBoard i klassen – et frirum for elevskrivepraktikken

Ifølge ræsonnementet ovenfor udvikler elevskrivekultur sig primært der hvor elevernes frirum er størst, og det er fx i frikvartererne. Frikvartererne er interessante fordi de er elevernes egne, men alligevel grundlæggende på skolens præmisser. På Nordvestskolen var der et interessant eksempel herpå. Skolen havde som nævnt fået installeret SmartBoards i alle klasseværelser ved skoleårets start august 2009, hvilket var sammenfaldende med starten af mit feltstudium. SmartBoards er avancerede computere der kan bruges til skrivning i meget bred betydning af ordet. De er – for at bruge en anakronistisk betegnelse – de mest avancerede skrivemaskiner skolen nogen sinde har haft. De nøjes ikke med bogstaver på skærm. Med dem kan man håndtere alle mulige repræsentationsformer og medier: verbaltekst, forskellige tegnsystemer, grafiske fremstillinger, tegninger, kort, tabeller, hjemmesider, links, blogs, billede, lyd, video osv. Og man kan arbejde interaktivt, gå på nettet osv. Og så virker de, modsat skolens normale computere der ofte viste sig ikke at virke fordi transportøren af dem rundt fra klasse til klasse og de mange forskellige brugere sled på dem. Det nye SmartBoard var fast monteret og meget stabilt. Den 'skrivemaskine' mestrede eleverne længe før den blev indkøbt til skolen. Ikke fordi de nødvendigvis havde prøvet den før, men fordi det er deres (ungdommens) teknologi.

Lærerne skulle først til at lære de nye SmartBoards at kende, og de var særdeles tilbageholdende med at bruge dem i de lektioner jeg observerede. Eleverne derimod havde ingen problemer med at tage dem i brug. Derfor var det ofte elever (og det vil sige drenge) der hjalp lærerne i gang med at bruge SmartBoards i timerne. Det viser ikke overraskende at en teknisk it-kompetence som eleverne har udviklet i deres fritid i kammeratskabsgrupper, finder vej ind i klasseværelset via eleverne og her leverer den produktive innovative dynamik som er omtalt ovenfor. Det er i et vist omfang eleverne der går foran i implementeringen af dette nye skriftlige medium, i hvert fald hvad angår det tekniske. Lærerne var restriktive i brugen og restriktive med

at tillade eleverne at bruge dem. Men når eleverne brugte SmartBoard'et på en måde lærerne kunne værdsætte, blev det anerkendt. Det kunne være ved at bruge dem til power-point præsentationer eller ved at finde hjemmesider der skulle bruges i undervisningen. Altså når de opfyldte allerede etablerede skrivepraktikker i de skole- og lærerfaglige skrivekulturer. I de timer jeg observerede, fandt der ikke mere avanceret anvendelse af tavlerne sted.

I implementeringsåret fungerede de nye SmartBoards derfor i lektionerne som en form for kampzone (i en uerklæret krig) mellem elementer fra elevskrivekultur på den ene side og elementer fra henholdsvis lærerfaglig og lokale skoleskrivekultur på den anden. I frikvartererne derimod, hvor elevernes frirum var meget større, kørte de for fuld udblæsning på elevernes præmisser, eller man skulle måske sige på elevskrivekultur-præmisser. Brugen var nemlig i høj grad reguleret af elevernes egne normer. SmartBoardet blev fx aldrig brugt til spil, som drengene ellers brugte meget i deres fritid. Jeg hørte aldrig emnet diskuteret, men det forekom mig at der var en form for overenskomst om at det skulle bruges til noget som også pigerne kunne acceptere. Det var mest musikvideoer og forskellige andre klip fra YouTube der kørte. Her var ikke noget samspil med en lærerfaglige skrivekultur at spore, men i et vist omfang et samspil med den lokale skoleskrivekultur idet eleverne helt nøjagtigt vidste hvor langt de kunne tillade sig at gå og ikke mindst at de skulle stoppe så snart timen begyndte. Denne skarpt opdelte brug af de nye SmartBoards, lærernes skolekonventionelle (og tøvende) brug og elevernes ungdomskonventionelle brug, medførte at der ikke var megen innovation i forhold til skrivepraktikker at iagttage i denne første fase.

Der er to pointer i dette eksempel. Den første og nemme er at der findes et ungdomsliv med en digital teknologi som lærerne og skolen ikke er en del af, og den fik i et vist omfang lov til at udfolde sig. Den anden er at skolen faktisk tager udfordringen op og prøver at integrere den digitale teknologi som læremiddel i undervisningen, men at der foregår en kamp mellem lærere og elever om magten over denne teknologi. Og denne kamp er en skrivekulturkamp der på tidspunktet for mine observationer var helt i sin vorden.

Hvis vi skal tale om hvilke skrivepraktikker der fandt anvendelse på det nye SmartBoard, indskrænker det sig stort set til præsentationer i timerne og visning af film/video både i lektionerne og i frikvartererne.

Skrivning foregår langt fra kun i skolen

Ved en gruppearbejdssituation fandt følgende ordveksling sted mellem nogle af eleverne og mig. En elev sagde, så det tydeligt var meningen at både jeg og de kammerater han sad sammen med, skulle høre det, at jeg (som deltagende observatør) garanteret gik rundt og lavede noter som jeg indberettede til lærerne. Det blev sagt med et smil og gav anledning til at jeg kunne forklare dem hvad jeg gik og lavede. I den forbindelse sagde en af pigerne at de jo skrev en masse på Facebook og forskellige chatsider og sms som jeg ikke så. (Feltkommentar 22.10. 09)

I eksemplet er det en elev der forsøger at få mig som forsker (og ikke læreren i denne omgang til at få øjnene op for at der er noget meget væsentligt jeg overser med min undersøgelsesmetode. Hermed siger hun også at for hende er skrivning langt fra kun det der officielt foregår i skolen. Det er væsentlig at fastholde at chat og sms også foregår i skolen, bare ikke integreret i undervisningen. Ved at gøre mig opmærksom på det, forsøger hun at placere det i en skole- og undervisningskontekst, og hendes udsagn er dermed et udtryk for en elevskrivekultur dynamik. Som skrivepraktikker er chat og sms nemlig, som eleven klart markerer, ikke integreret i skolen. Det holdes i et parallelt elevunivers og krydser sjældent over i et fag- og skoleunivers. Men her er altså et – om end spagfærdigt – forsøg herpå fra elevside.

Google-oversættelse som elevens læringsressource

I en tysktime skulle eleverne finde en tysk sang på nettet og oversætte den til dansk. I min feltkommentar skriver jeg herom:

En elev, som jeg observerede, fandt en sang som hun lavede en google-oversættelse af, så hun kunne forstå teksten. Hun arbejdede så i en vekselvirkning mellem den danske og den tyske tekst. Læreren havde tydeligvis ikke tænkt over den arbejdsform og var næppe klar over at det var en mulighed. Hun fandt også kun ud af det fordi jeg spurgte hende til det efter timen. (Feltkommentar 22.10.09).

Jeg kan tilføje at læreren ikke var ubetinget begejstret for fremgangsmåden. Den repræsenterede for hende en form for snyd. Men man kan argumentere for at eleven gjorde det eneste fornuftige, nemlig at benytte sig af det redskab hun kender, og som er til rådighed og kan hjælpe hende med at løse opgaven.

Lærerens manglende opmærksomhed på det betyder at det slet ikke er tænkt ind i en didaktisk sammenhæng, og derfor bliver der i dette tilfælde tale om en uantastet elevskrivekultur. Men som skrivepraktik anvendes den, modsat chat- og sms-eksemplerne, faktisk i en skrivehændelse i skolen. Man kan sige at den fylder et tomrum som er opstået fordi læreren ikke er opmærksom på at *hendes* forståelse af praktikken oversættelse ikke nødvendigvis gælder hos eleverne. Og hun har endda selv inviteret google-praktikken ind i undervisningen ved at lade eleverne arbejde på nettet, hvilket også viser en manglende faglig didaktisk refleksion af brug af nettet i undervisningen.

Chat-skrivning på engelsk, ikke en del af engelskundervisningen

I et interview med engelsklæreren (KS) ville jeg vide om engelskundervisningen var påvirket af og/eller direkte tager den engelsksproglige skrivning ind i undervisningen som især mange drenge bruger meget af deres fritid på når de spiller engelsksprogede on-linespil og der ofte deltager som skrivere i engelsksproget chat. Ordvekslingen nedenfor er sammenskrevet ud fra en noget springende samtale.

TSC: De [drene] sidder jo og skriver engelsk hele dagen lang på World of Warcraft, nogle af dem, hvordan mærker du det i engelsk?

KS: Jamen jeg kan se nogle formuleringer, tit, hvor man tænker, hvor pokker får de de her smukke formuleringer fra, og det ved jeg at drengene tit kan have fra nogle (...) ja fx sådan nogle computerspil eller noget de har hørt eller har læst fordi de læser noget engelsk litteratur som vi ikke har her på skolen.

TSC: Lukker du de der medier, fx spil, ind i undervisningen så eleverne kan bruge dem direkte som læremidler?

KS: Det er der hvor jeg mener, at NN [en fagkollega/TSC] og jeg ikke er meget inde i den der fantasyverden, og de der spilleverdener generelt. Så det tager jeg aldrig med i min undervisning. (...). Skriftligt kan jeg godt se at de har det nogle steder fra som jeg ikke har haft med at gøre, men jeg er i hvert fald ikke ude på at lukke det af, som du siger. (Interview KS 3.6.10)

Hvor KS ikke lukker sin undervisning op for computerspil, selvom han heller ikke direkte lukker af for dem, er han meget opmærksom på den engelsksprogede litteratur som især nogle af pigerne læser. Citatet nedenfor er ligeledes sammenskrevet ud fra et mindre sammenhængende interview.

Jeg forsøger at lokke pigerne (...) dem der godt kan lide at læse (...) til at læse hver tredje bog frivilligt på engelsk så de får lagt det her ind i sproget som man (...) ikke altid ser i de tekster vi læser [på klassen/TSC]. Det er derfor jeg ligesom bliver nødt til at vise dem hvor man har sådan nogle udtryk, hvordan ser de ud, og hvad det er vi gerne vil se [til afgangsprøven/TSC]. (Interview KS 3.6.10)

Senere siger KS om forskellen på piger og drenge. "Jamen hvad gør pigerne? Som regel slider de mere i det, jo, vil jeg sige. Og så er de flinkere til at spørge og tage til sig, og dem kan man lokke til at læse litteratur på engelsk, hvor drengene mere skal have det ind via noget computer eller sådan noget, eller film." (Interview KS 3.6.10)

Eksemplet viser at KS kender til problemstillingen med at mange drenge i deres fritid er aktive i aktiviteter (skrivehændelser) der indebærer skrivning på engelsk som noget centralt. Men han ved ikke hvordan han skal lukke det ind i undervisningen. Og der er ikke den store anerkendelse af drengenes praktikker som fagligt lødige. Omvendt ved han hvordan han skal lukke pigernes læsning af romaner ind i undervisningen. Han har ikke nogen tydelig værdsætning af drengenes skrivepraktik, men en meget tydelig værdsætning af pigernes.

Eleverne bruger andre hjemmesider som læringsressource end lærerne

Mine observationer af en lektion i samfundsfag hvor eleverne skulle søge information på nettet om EU (se s. 180), gav mig en mistanke om at opgaven var svær for eleverne, og at de derfor løste den ved en brug af internettet der ikke var forudset af læreren. Derfor spurgte jeg efterfølgende mine elevdeltagere (Susan og Michael) om deres oplevelse af opgaven. Begge bekræfter i e-mails til mig at det var en vanskelig opgave. Michael siger yderligere:

Det er bare ikke muligt for en teenager at fokusere på, og sætte sig ind i, tonsvis af sider, som alle er spækket med navne på personer, komitéer eller traktater, som vi aldrig har hørt om før. Derfor havde eleverne svært ved at koncentrere sig, derfor kunne jeg ikke finde viljen til at sætte mig ind i stoffet, og derfor blev det så kedeligt, at jeg havde svært ved at koncentrere mig.

Selv da personerne i min gruppe fremlagde deres arbejde, som helt åbenlyst var stjålet fra Wikipedia.org

PS: Ja, jeg stjal også mit arbejde fra Wikipedia.org. (e-mail 16.3.10)

Det interessante er at læreren havde opgivet nogle internetadresser som eleverne skulle bruge. Men de var af en helt anden karakter, nemlig internetsider fra bl.a. EU-oplysningen og fra Jyllands-Posten.

Bemærkningen fra eleven: "Ja, jeg stjal også mit arbejde fra Wikipedia.org." viser at Michael er helt klar over at hans måde at løse opgaven på vil blive betragtet som plagiat. At det lykkes for ham – og kammeraterne – at plagiere, viser at læreren ikke havde læst teksten på Wikipedia, og at eleverne heller ikke regnede med at han havde gjort det.

Som skrivepraktik er der her tale om copy-paste, som ikke er anerkendt i den lærerfaglige og i den lokale skoleskrivekultur, men som er vidt udbredt den aktuelle i elevskrivekultur.

Elever laver argumenterende skrivning i fritiden

En tredje elevdeltager, Rasmus, som jeg fik kontakt med senere end de to første, fortæller i et interview at han bruger mange timer dagligt på et netbaseret spil der hedder *Football Manager*. Der kan han købe og sælge spillere, sætte hold, træne spillere og deltage i turneringer med sit hold. Men der er også et *chat room*. Og her har der udviklet sig en debat om samfundsspørgsmål. På et tidspunkt har en af deltagerne skrevet et indlæg om et politisk emne. Det har medført respons fra andre deltagere, og derefter har der udkrystalliseret sig en tråd med en mindre gruppe af drenge der debatterer politik og samfundsforhold. Rasmus er med i denne gruppe. Der debatteres ifølge Rasmus aktuelle spørgsmål som Afghanistankrigen, Muhammedkrisen osv. På mit spørgsmål om det er seriøst, det der foregår, svarer han at det er meget seriøst. Hvis der er nogle der skriver useriøst, ignoreres de bare af dem der udgør kernen i gruppen. Det er ifølge Rasmus vigtigt at argumentere og at være saglig (Interview 7.4.10).

Det er lige stof for samfundsfag og ville være et arbejde med en central skrivehandling – at argumentere (se Skrivehjulet kapitel 1, s. 44). Men det optræder blot ikke i samfundsfag – det optræder i Rasmus' fritidsskrivning som ikke umiddelbart har noget med skolen at gøre selvom han *der* udvikler de argumenter og de synsmåder han givetvis vil inddrage i samfundsfags-

undervisningen hvis emnerne kommer op på klassen. I samfundsfag skriver eleverne ikke noget videre, og ikke sammenhængende argumenterende skrivning, men primært brugsorienteret, fragmenteret skrivning, som vi så ovenfor. Ifølge læreren handler det om at få eleverne til at udtrykke deres synspunkt og det primært mundtligt.

Rasmus' skrivning på Football Manager er ikke skoleskrivning og dermed heller ikke udtryk for elevskrivekultur. Eksemplet er derfor lidt bagvendt. Men det ligger lige for at Rasmus' debatforum kunne indføres som et elevbidrag til den lærerfaglige skrivepraktik i samfundsfag. Det sker blot ikke. Spørgeskemaundersøgelsen viser også at eleverne ser skoleskrivning og fritidsskrivning som to helt forskellige verdener (jf. tabel 3.4 ovenfor).

Skrivning på computer er ikke en ren elevskrivepraktik

Spørgeskemaundersøgelsen (se kapitel 5) siger ikke direkte noget om elevskrivekultur. Men den peger på at elevernes fritidsskrivning, i modsætning til deres skoleskrivning, i alt væsentligt foregår på computer. På Nordvestskolen havde eleverne ikke egne computere med i skole, og de brugte kun i begrænset omfang skolens computere, og 57,1 % af skolens elever i 9. klasse angiver at de oplever skoleskrivning og fritidsskrivning som to helt forskellige verdener. Alligevel svarer 88 % af dem at de skriver deres opgaver på computer, og at lærerne forventer at få opgaverne som print af computerskrevne tekster. Også i forbindelse med projekter og fx den gruppeopgave om EU i samfundsfag der er omtalt ovenfor, var computeren stærkt til stede, især ved brug af PowerPoints ved præsentationer, men også som lærerens redskab. Det betyder at selvom skrivning på computer ikke er meget stærkt direkte til stede i skrivehændelserne i skolen, er den det indirekte, og skrivning på computer kan derfor ikke betragtes som en ren elevskrivepraktik.

Sammenfatning af elevskrivekultur

Sammenfattende om elevskrivekultur kan siges at den er mindre sammenhængende og mindre institutionaliseret end de to andre skrivekulturer. Man kan sige at den er fragmentarisk og ukoordineret i modsætning til lærerfaglige skrivekultur og lokale skoleskrivekultur. Men det betyder ikke at den ikke øver indflydelse på skrivehændelserne i skolen og i 9a. Det viser de syv ovennævnte eksempler på forskellig vis at den gør. I modsætning til lærerfaglige

skrivekultur og lokale skoleskrivekultur er elevskrivekultur som nævnt svagt institutionaliseret. Der er intet lov- og regelsæt der styrer den, og der er ikke faste organisatoriske rammer om den som der er for de to andre. Det medfører naturligvis en svag indre sammenhæng og medfører logisk at normskift kan finde sted lige så hurtigt som tendenserne i ungdomslivet kan skifte. Tid- og forandringsspektiverne er derfor meget korte i elevskrivekultur. Derfor kan elevskrivekultur heller ikke betragtes som så stabil som de to andre. Omvendt må den betragtes som mere receptiv for nye strømninger og som mere dynamisk. Som vi bl.a. kan se med introduktionen af de nye SmartBoards, med brug af google-oversættelse, Wikipedia mv. er den på nogle områder en mulig innovativ impuls.

Det er ikke muligt på det foreliggende datagrundlag at være lige så præcis om elevskrivekultur som om de to andre skrivekulturer. Men som eksemplerne viser, kan vi finde forskellige tegn på elevskrivekultur, ikke i form af protest mod skole- og fagskrivepraktikkerne, men snarere som en stiltfærdig og ureflekteret poppen op af elevskrivepraktikker fra tid til anden.

Det primære fund i feltstudiet om skrivning på Nordvestskolen

I en sammenfatning af casen om skrivning i 9a på Nordvestskolen må det først og fremmest nævnes at skrivning spiller en meget stor rolle, både som formål i sig selv, specielt i dansk og engelsk hvor skriftsproglige krav og skriftlige afleveringsopgaver er centrale, og som et nogle gange næsten usynligt redskab for andre formål, det analysen betegner som brugsorienteret skrivning. Denne usynlighed finder jeg tydeligst dokumenteret i min gatekeepers tidligere citerede mail til mig: "I næste uge – uge 41 – er det fordybelsesuge, hvor klasserne er blandet og arbejder med "Kost og bevægelse". Der vil foregå meget lidt skriftligt – hvis overhovedet noget." (BS 1.10.09).

Også det papir eleverne fik udleveret som vejledning til deres projektfremlæggelse, betoner kraftigt betydningen af den mundtlige præsentation, men også kropssprog (se afsnit om lokal skoleskrivekultur), og underbetoner den skrivning der faktisk indgår i elevernes arbejde med projektet.

Den skrivepraktik der er blevet fremanalyseret i analysen af skrivepraktikkerne i samfundsfag, er her benævnt brugsorienteret skrivning. I tabel 3.6

nedenfor sammenstilles hovedtrækkene i denne skrivepraktik med hovedtrækkene i skrivepraktikken *skriftlige afleveringsopgave*.

Skriveopgavens karakter	Skriftlig afleveringsopgave – Meget synlig for lærere og elever Høj grad af didaktisering	Brugsorienteret skrivning – Ofte usynlig for lærere og elever Vekslede grad af didaktisering
Med hvilket formål skrives?	Skriftlig behandling og præsentation af et emne	Understøttelse af andre formål end skrivningen selv, fx mundtlig fremlæggelse, refleksion, videnslagring etc.
Hvordan ser skriftlige produkter ud?	Tekstlige helheder	Tekstlige fragmenter
Hvilke former har skrivningen?	Kompositorisk sammenhængende, tekst, systematisk brug af genrer og skrivehandlinger	Udkast, skitser, stikord, key words, synopsis, log, skrivning i CL-grupper, elevnoter, refleksionsskrivning, kortsvaropgaver mv.
Modtagere	Et publikum – I skolen ofte kun læreren	Skrivneren selv og/eller skrivnerens arbejdsfællesskab

Tabel 3.6. Sammenstilling af skriftlig afleveringsopgave og brugsorienteret skrivning

Den brugsorienterede skrivning finder sted i alle fag. Jeg vil koncentrere denne sammenfatning om dette fænomen som jeg betragter som det mest markante fund i casen, selvom der også er meget at sige om skrivepraktikken afleveringsopgave. Men her henvises især til afsnittet om lærerfaglig skrivning i dansk

Brugsorienteret skrivning ser ud til at være særdeles udbredt på Nordvestskolen, også i dansk og engelsk, og den knytter sig ofte til mundtlighed, både i form af *præsentation* og *dialog* som de medier for vidensformidling der opfattes som de mest krævende og måske også mest demokratiske. Brugsorienteret skrivning betegnes ikke umiddelbart som skrivning eller skriftlighed på Nordvestskolen, hverken i den lærerfaglige skrivekultur eller i den lokale skoleskrivekultur. En forklaring på mundtlighedens høje status på Nordvestskolen kan være at den (i hvert fald i nogle sammenhænge) bliver anset for at repræsentere en højere grad af selvstændighed end skriftlighed. Hvis en elev mundtligt kan fremlægge et stof uden at læse op af en tekst, kan det

ses som udtryk for at denne elev har tilegnet sig stoffet, hvilket man ikke helt på samme måde kan være sikker på hvis der er tale om en skrevet tekst som eleven kan have fået hjælp til. Der knytter sig et bestemt læringssyn til en sådan forestilling, nemlig at læring handler om kognitivt at tilegne sig et stof som lagres i hjernen, hvilket står i modsætning til at opfatte læring som udvikling af en kompetence i at anvende de resurser (artefakter) man har til rådighed, og som både kan være kognitive og sociale. Det blev i hvert fald en arbejdshypotese som jeg havde med mig i casestudiet, og som jeg fandt begrundet flere steder, bl.a. i den forklaring engelsklæreren gav mig efter en time hvor jeg havde observeret elevfremlæggelser om Irland. I den efterfølgende lærerevaluering på klassen, som fandt sted i umiddelbar forlængelse af oplæggene, blev jeg nemlig overrasket over at nogle af evalueringerne var meget negative i forhold til hvordan jeg selv ville bedømme dem: "Fremlæggelserne skal være på grundlag af et talepapir som nærmest er en disposition. Hvis de læser op af en tekst, tæller det ned. Hvis de har skrevet 'guldordene' op, tæller det ned." (Observationsskema 19.11.09)

Eleverne skulle altså lave et talepapir. Det måtte ikke bestå af sammenhængende tekst, men skulle være en punktopstilling. Hvis der stod stikord i form af særligt vanskeligt udtryk eller formuleringer, trak det ned.

Jeg finder arbejdshypotesen eksplicit begrundet hos klasselæreren som siger (jf. tidligere citat): "Og der fokuserer jeg så meget på at [de skal] kunne fremlægge ved at kigge op, altså man skal ikke læse op fordi det bliver lynhurtigt kedeligt. Og så skal man gerne kunne svare på nogle spørgsmål bagefter, som er ud over det der (...) står i rapporten. Det viser at man har tillært sig noget viden" (Interview PK 26.11.09).

En anden lettere konstaterbar og mere strategisk forklaring på forholdet mellem det mundtlige og det skriftlige finder vi i prøveformerne. Hver gang jeg spurgte lærerne til forholdet mellem det mundtlige og det skriftlige, gav de mig ret i at der var større vægt på det mundtlige end på det skriftlige, og de begrundede det med at afgangsprøven i de fleste fag er mundtlig. Men selv i dansk, som har både mundtlig og skriftlig afgangsprøve, medgav læreren, som kommentar til mine observationer, at der var en hovedvægt på det mundtlige: "(...) jeg ved ikke hvor klogt det er, men jeg (...) tror jeg faktisk ... at det er mundtligheden man primært fokuserer på." (Interview OS 18.1.10).

Hvorom alting er, så fangede dette forhold mellem mundtlighed og skrift-

lighed der her benævnes brugsorienteret skrivning, min interesse, og jeg har forsøgt at fremanalysere det eksplicit i analysen af kritiske og eksemplari-ske skrivehændelser i samfundsfag. Den analyse mandede ud i en didaktisk grundfigur for brugsorienteret skrivning (se s. 178).

Jeg finder belæg for grundfiguren for brugsorienteret skrivning (jf. tabel 3.3) både i de lærerfaglige skrivekulturer og i den lokale skolefaglige skrivekultur, men ikke i de eksempler for elevskrivekultur jeg observerede, hvilket vel heller ikke er at forvente da der netop er tale om en didaktisk figur/model. Men det er klart at den har konsekvenser for det rum elevskrivekultur kan udvikle sig indenfor. Da der i figuren/modellen er tale om et lavt fokus på skrivning som selvstændigt formål, og dermed lav værdsætning af skrivning, er der også tale om lav eller tilfældig regulering af den skrivning der foregår inden for modellens rammer. Der er således ikke krav til retstavning, tegnsætning, formning af sætninger, orden, disponering af tekst i afsnit i forhold til genrekrav, der er ingen krav til brug af bestemte skrivehandlinger (fx i form af krav om reflekterende, argumenterende eller fortællende skrivning), og der er kun diffuse krav til skrivepraktikker, fx i forbindelse med brug af digitale medier. Der kan godt være et krav om at digitale medier skal benyttes, og dermed indirekte et krav om at benytte skrivepraktikker der knytter sig hertil, men der er ikke noget præcist krav om hvilke skrivepraktikker det skal være. Der er nærmest tale om en manglende didaktisk refleksion af dette spørgsmål. Det kan være det vi ser eksempler på med elever der spørger om det er i orden at bruge copy-paste, og faktisk får lov til det, og elever der benytter Wikipedia og Google-oversættelse uden at lærerne er klar over det, eller ville acceptere det hvis de vidste det. Det kan også være et eksempel på det når elever faktisk skriver rapporter i det tværfaglige projekt, men da det er den mundtlige fremlæggelse der bedømmes, er der ikke nødvendigvis nogen lærere der ser disse rapporter.

Kapitel 4

Skrivekulturer på Sydvestskolen

Indledning

Sydvestskolen er en stor dansk folkeskole beliggende i en mindre by i Sydjylland – som jeg, Nikolaj Frydensbjerg Elf, lavede feltarbejde på i skoleåret 2009-2010. Det er byens eneste skole (som i virkeligheden hedder noget andet), og den går fra nulte til niende klasse. Den henter sine elever fra byen og oplandet. Der ligger en lille landsbyskole i nærheden som går til 6. klasse, derfra indsluses eleverne i Sydvestskolen. Byen rummer også en specialskole og en lærer- og pædagoguddannelse.

Der går ca. 700 elever på Sydvestskolen, det vil sige det er en stor skole. Eleverne er fordelt på en *hovedafdeling* hvor de går på mellemtrinnet og sluttrinnet til og med 9. klasse, og en *indskolingsafdeling* hvor elever går i de første skoleår. De to afdelinger er placeret på to matrikler tæt på hinanden forbundet med cykelsti og store grønne arealer. Skolen rummer også musikskole og andre fritidsaktiviteter som foregår efter skoletid.

Skolens udseende på hovedafdelingen vidner om at den oprindeligt er bygget i slut-60'erne i datidens karakteristiske étplansarkitektur med beton-elementer og røde store vinduespartier, relativt lange gange, ovenlys, atriumgårde. Siden er der bygget en stor og en lille idrætshal til i gule mursten. Skolens bygninger og inventar er ikke nymodens, men rimelig moderne. Møbler i fælles elevområder og biblioteket er lidt gamle og slidte. Klasseværelser er rimeligt godt i stand med almindelige borde og stole. Selv om skolen er stor og har mange elever, opleves den ikke sådan når man går ind i den. Mellemtrinnet på hovedafdelingen er placeret i ét område med tilhørende opholdsområder inde og ude som man bliver i som elev, og på tilsvarende vis er sluttrinnet placeret i et naboområde. Samlet set er arkitekturen varieret.

I skoleåret 2009-2010 var der tre 9.-klasse-spor. Feltarbejdet er foregået på hovedafdelingen, primært i én 9.-klasse, 9a. Det er med særligt fokus på 9a at Sydvestskolens skrivekultur her skal karakteriseres.

Adgang til skolen

Det første jeg noterer som en feltkommentar i forskerlogbogen til feltarbejdet på Sydvestskolen i midten af juni 2009, handler om at få adgang til skolen som forsker. Min henvendelse sker gennem mail og telefon til skolelederen, som informeres om formålet med undersøgelsen. Jeg anmoder samtidig om tilladelse til at følge en 9.-klasse gennem det kommende skoleår. Responsen var positiv fra skolelederens side og førte til det første møde med skolens leder, sluttrinnets mellemleder og to lærere på 9.-klassetrin i slutningen af juni. I forvejen var der blevet fremsendt en projektbeskrivelse til deltagerne på mødet der introducerede projektet. Her følger et uddrag af feltkommentaren om mødet, noteret umiddelbart efter det har fundet sted:

Til stede på mødet var HS, skolelederen, BJ, afdelingsleder for sluttrinnet, og de to lærere HJ og HM, som underviser på sluttrinnet. De to lærere er begge erfarne lærere, den ene, HJ, med over 30 års undervisningserfaring, den anden, HM, med mere end 15 års erfaring. HJ og HM underviser i dansk, idræt og andre fag. (...) De kunne nemt relatere sig til forbindelsen mellem skriftlighed og faglighed, sådan som vi [i projektbeskrivelsen/indsat af Nikolaj Frydensbjerg Elf (NFE); red.] forstår den, herunder talen om faglige genrer. Faktisk havde de været med i et udviklingsarbejde om faglig læsning inspireret af norsk forskning. (...) De var derfor fuldt ud bevidste om at der er et stort udviklings- og forskningspotentiale i faglig læsning og skrivning. (Feltkommentar 29.6.09)

Der bliver allerede i denne tidlige kommentar om feltarbejdet iagttaget mange væsentlige aspekter om Sydvestskolens skrivekultur. Kommentaren er i første omgang en indikation af at der blev etableret *god adgang* til skolen. Med god adgang menes ikke bare det at få formel tilladelse til at observere på skolen. Det indebærer også at der etableres en gensidig dialog om projektets legitimitet mellem feltforskeren der banker på døren, og *gatekeeperne* ledere og lærere der kontrollerer døren. Lærerne og lederne viste klar interesse i projektet, viden om emnet, gav adgang til undervisningen det følgende år og signalerede ønske om feedback med hensyn til hvad undersøgelsen ville finde frem til, således at de kunne videreudvikle skolen og undervisningen. Det første besøg og møde på skolen etablerede således både sociale og faglige bånd. Mødet åbnede op for skolen ikke bare som et fysisk sted, men også

som et rum – eller rettere mange rum – for skriftlighed forstået som sociale praksisser som feltforskeren kunne og måtte træde ind i og få viden af. Det var et afgørende vigtigt møde for at feltarbejdet kunne lade sig gøre.

Lige så afgørende for feltarbejdet var det at mødet hurtigt blev fulgt op således at de faglige og sociale bånd blev vedligeholdet og videreudbygget. Mødet førte på det praktiske plan til en aftale om et nyt møde i august med lærere for 9.-klasserne. Lærerne og mellemlederen havde før sommerferien udarbejdet en råskitse for hvad der i store træk skulle foregå i løbet af året, blandt andet hvornår det obligatoriske projektarbejde skulle foregå. Det ville jeg kunne få mere indblik i på augustmødet, oplyste de. Her kunne vi også diskutere hvilken 9.-klasse det ville være mest relevant at følge. Denne invitation til at komme ind i lærernes arbejdsrum tog jeg naturligvis imod.

Af andre noter fra det første møde fremgår det at *lærerne syntes at også eleverne skulle have en form for feedback*. Argumentet var at eleverne ret ofte blev gjort til genstand for eksterne undersøgelser uden at de blev informeret om resultatet – hvilket havde medført en vis irritation blandt eleverne. Hvis de ikke fik feedback, kunne det få konsekvenser for adgang for andre forskere fremover. Jeg indvilgede naturligvis i at give feedback og gjorde det omtrent et år senere. Det var også en del af vedligeholdelsen af de sociale og faglige bånd at denne kontrakt blev indgået og overholdt.

Både juni- og augustmøderne gav interessante indblik i skolens organisering af lærere. Det var tydeligt fra starten at *der var tale om en høj og kompleks grad af organisering på Sydvestskolen*. Denne organisering havde betydningsfulde konsekvenser for planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af skriftlige aktiviteter. Lærerne er ikke kun organiseret i henholdsvis indskolingstrin, mellemtrin og sluttrin, de er også organiseret i årgangs- og klasseteam. Der opereres endvidere med et 'kernelærerteam' for hver klasse som har det centrale ansvar for planlægning af undervisning og relationen til eleverne og deres forældre, fx i forbindelse med forældre-hjem-samtaler. Med disse organiseringsformer og -niveauer fik lærerne tildelt en høj grad af selvforvaltning og samarbejdede meget.

Lærerne refererede primært til den mandlige mellemleder, BJ. Nien-deklasseteamet havde jævnlige møder med ham, det er en del af den faste organisationsstruktur. Som repræsentant for den lokale skole(skrive)kultur på sluttrinnet fungerede han som det man kunne betegne *en nysgerrig sparringspartner* i forhold til lærerne. Det kan begrundes ikke kun i hans

tilstedeværelse ved opstartsmødet. Jeg oplevede fx også at han en dag i efteråret, hvor jeg observerer fysik/kemi-undervisning, kigger ind til en time og kommenterer en skrifthændelse der foregår i undervisningen: “BJ, afdelingsleder, kigger pludselig ind fordi døren er åben: “Hej, jeg syntes bare det så spændende ud”. Elever griner lidt.” (Observationsskema fysik/kemi 5.10.09)

Og så er han væk igen. Han vidste i øvrigt ikke at en feltforsker sad og observerede bagest i lokalet. Jeg noterer lidt efter i samme time en anden kommentar: “Senere kommer endnu en lærer ind og spørger om it-spørgsmål til RS; han siger også: “hold da op, det ser spændende ud.”” (Ibid.)

Observationen tyder umiddelbart på en kollegial leder-lærer-nysgerrighed over for undervisning, som blev demonstreret med bevidsthed om at elever så på og så at sige medoplevede denne nysgerrighed. Efter et års feltarbejde, og nu når de mange observationer sammenholdes med hinanden som analytiske dele i forhold til en helhed, er der ikke længere tale om et umiddelbart indtryk. Snarere er tesen – sagt med afsæt i den triademodel der bruges til at analysere skrivekultur med (jf. kapitel 1, s. 39) – at observationen må tolkes som et tegn på en pædagogisk og didaktisk sammenhængende og udviklingsrettet lokal skoleskrivekultur på Sydvestskolen. Det må naturligvis begrundes yderligere med andre empiriske observationer og analyser, som det vil ske i det følgende.

Adgang til klassen og elevdeltagere

Augustplanen om møde med 9.-klasse-lærere blev gennemført, og dermed blev der altså etableret direkte adgang til ‘lærernes rum’. Senere i august foretog jeg den første deltagende observation af to niendeklasser. Først 9c i to timer og kort tid efter en tilsvarende observation af 9a. Efter disse sonderende observationer besluttede jeg at følge 9a resten af året. I september fik eleverne i 9a-klassen et orienteringsbrev om projektet som de kunne tage med hjem og vise til deres forældre. Ingen forældre opponerede mod projektet.

Den væsentligste årsag til at 9a blev valgt, var at klassen af lederne og lærerne på forhånd blev beskrevet som relativt homogen. Den var fagligt og socialt velfungerende. Lærerne mente at der ville være størst sandsynlighed for at der ville være flest elever i denne klasse der ville gå videre på en gymnasial uddannelse, hvilket var et væsentligt udvælgelseskriterium for feltarbejdet.

Fra september til juni foretog jeg i alt 11 feltbesøg hos 9a, tre i efteråret,

otte i foråret, oftest hele skoledage hvis det var muligt og relevant. Feltbesøgene havde karakter af:

- *deltagende observation*, hvor der blev taget feltnoter, typisk verbale, nogle gange suppleret med billeder eller filmoptagelse
- *indsamling af dokumenter* fra lærere, elever og ledere (omfatter bl.a. læreres skriveordrer og anvendte læringsressourcer samt tre elevers elevprodukter og notater (se senere for specificering af elevdokumentmaterialet)).
- *interview*, mere eller mindre formelle og strukturerede

Jeg fik mulighed for henover året at tage feltnoter og indsamle dokumenter relateret til *alle obligatoriske fag undtagen kristendom*, dvs. af dansk, matematik, fysik/kemi, historie, samfundsfag, tysk, engelsk, biologi, geografi og idræt. Derudover blev den obligatoriske projektopgave observeret i flere etaper: forberedelse, skriveuge og præsentation.

Feltarbejdet omfattede også en række uformelle samtaler og interview med elever og skolens lærere.¹¹ De uformelle samtaler blev sammenfattet i forskerlogbogen som feltkommentarer sammen med en række andre refleksioner. I foråret blev der endvidere foretaget en spørgeskemaundersøgelse af alle 9.-klasse-elever på denne og de to øvrige skoler der indgik i studiet (se senere og kap. 5). Sidst på året fik eleverne og lærerne feedback på undersøgelsen.

Der gik 23 elever i 9a, nogenlunde fordelt på piger og drenge. I klassen var der hele året en god social stemning, og der var også en stemning af at der skulle arbejdes fagligt når lærerne sagde det. Min relation til eleverne var *næsten-naturaliseret*, hvilket ville sige at jeg uhindret og mere eller mindre ubemærket kunne komme og gå, snakke med eleverne og en sjælden gang hjælpe dem som 'lærer' uden at vi bildte os ind at jeg ikke af eleverne blev

11. Nærmere bestemt et semistruktureret gruppeinterview 11.11.09 med dansklæreren HJ, fysik/kemi-læreren RS, samfundsfags-, historie-, geografi- og idrætslæreren AR samt idrætslæreren HM (57 min.); individuelle semistrukturerede interview med 9a-eleverne Amalie, Martin og Helle henholdsvis 13.3.10 (33 min.), 5.3.10 (18 min.) og 13.3.10 (29 min.); og løst struktureret gruppeinterview/samtale 26.6.10 med tre af 9a-klassens lærere (HJ, AR, HM) (feltkommentarer, ikke optaget).

set på som en udefrakommende person. Pludselig kunne spørgsmålet komme fra en elev: "Hvad er det egentlig du forsker i?"

Klassen var ikke voldsomt kønsopdelt i sine sidde- og arbejdsmønstre. Det kunne hurtigt observeres som et genkommende mønster at piger og drenge i 9a talte, jokede og sad sammen indbyrdes i timerne. Nogle elever var mere synlige og hørbare end andre. En dreng i klassen havde et kognitivt handicap, men han fungerede socialt set på lige fod med de andre, og fagligt kunne han også være med fordi han fik pædagogisk specialstøtte fra skolen. Nogle var tydeligt kreativt indstillede, fx havde flere i klassen været med i skolekomedien to år i træk, flere spillede musik osv. Disse kreative 'elevidentiteter' virkede ind på elevskrivekulturen, vil senere analyser argumentere for (se s. 281ff). Generelt kan lærernes for forståelse af klassen som homogen og velfungerende bekræftes. Når man i analysen går tættere på eleverne fagligt set, begynder man naturligvis at kunne se klarere forskelle, hvilket både lærerne og eleverne da også var udmærket bevidste om.

I løbet af januar annoncerede jeg formelt over for klassen en interesse i at få kontakt til to til tre elever der ville gå videre i en gymnasial uddannelse umiddelbart efter 9. kl. Det førte til konkrete interessetilkendegivelser fra eleverne Amalie, Martin og Helle.

Allerede tidligt i feltarbejdet i 9a havde jeg fået blik for Amalie og Martin. De blev i august udpeget af lærerne som potentielle elevdeltagere i Gymnasieforskningsprojektet (se Introduktion, s. 27), bl.a. på grund af deres uddannelsesovervejelser. Amalie regnede med at søge ind på en Science-linje på htx-skolen i den nærtliggende store provinsby, Martin ville formentlig søge til et stx-gymnasium i en mindre provinsby, hvor han nok ville vælge engelsk og musik som linjefag. Begge var åbne og udadvendte i klassen; socialt anerkendte uden at være deciderede midtpunkter. De virkede relativt stærke fagligt set vurderet på hvor meget de markerede i timerne, og på substansen i det de sagde. Det gjorde det plausibelt at der relativt let ville kunne etableres et samarbejde med dem. Jeg var derfor allerede i efteråret opmærksom på Amalie og Martin under observationerne.

På grund af interessetilkendegivelserne i januar fokuserede forårets klas-serumsobservationer yderligere ind på Amalie og Martin – plus Helle, som altså også havde tilkendegivet interesse for at være elevdeltager i Gymnasieprojektet. Det førte bl.a. til grundige elevinterview med alle tre elever. Inden

sommer indgik jeg aftale med Amalie og Martin om at de blev en del af gymnasieundersøgelsen.¹²

Undersøgelsen af skrivekulturer på Sydvestskolen

Som det er fremgået af Introduktionen til denne bog, er vores interesse at undersøge skrivekultur på denne og to andre skoler. Fokus er derfor i det følgende på at analysere skrivekultur på Sydvestskolen. Den analytiske grundforståelse til analyse af skrivekultur er beskrevet og modelleret i triademodellen (se s. 38f). Triademodellen skelner mellem tre typer skrivekultur knyttet til sociale grupperinger, roller og positioneringer som indgår i et dynamisk samspil med hinanden, nemlig:

- *lokal skoleskrivekultur* knyttet til aktører der indtager en ledelsesrolle, typisk en skoleleder og mellemledere på forskellige niveauer – men potentielt også andre/andet;
- *lærerfaglig skrivekultur* knyttet overvejende til lærere på skolen – men potentielt også andre/andet;
- *elevskrivekultur* knyttet overvejende til elever på skolen – men potentielt også andre/andet.

I det følgende analyseres disse tre skrivekulturer hver for sig *samtidig* med at det forudsættes at de må forstås og analyseres i relation til hinanden. I praksis er de vævet ind i hinanden, analytisk må de skilles ad. Afslutningsvis foretages en kort sammenlignende analyse af de tre kulturer med henblik på at kunne karakterisere Sydvestskolens skrivekultur.

12. Aftalen blev underskrevet af forældrene som et informeret samtykke. Helle ville også have været en interessant elev at følge videre i gymnasieundersøgelsen. Muligheden blev dog fravalgt af pragmatiske grunde og i koordination med mine forskerkolleger. Årsagen, som Helle blev delagtiggjort i, var at jeg ikke ville have tid og ressourcer til at følge tre elever.

Lokal skoleskrivekultur på Sydvestskolen

Analysen af den lokale skoleskrivekultur bygger på den lange række af skrivehændelser jeg har observeret på Sydvestskolen, samt på de udsagn om skrivning og skriftlighed som elever, lærere og ledelse har bidraget med i formelle interview, i uformelle samtaler og i spørgeskemaundersøgelsen. Skrivehændelserne og udsagnene relaterer sig til lokale skoleskrivepraktikker, dvs. de måder at bruge skrift på som fremtræder som legitime og accepterede i skrivekulturen, og som indskriver konkrete skrivehændelser i en meningsfuld skolekontekst.

I analysen af skrivepraktikker i Sydvestskolens skolekontekst har jeg identificeret fire typer skoleskrivepraktikker, som i det følgende betegnes *fysiske*, *institutionelle*, *organisatorisk-kommunikative* og *teknologiske* praktikker. Pointen er at det fysiske miljø, institutionelle forhold, organisatorisk-kommunikative rammer og teknologisk infrastruktur konstituerer skrivepraktikker som medformer og indvirker på skrivehændelserne og den lokale skoleskrivekultur. I analysen af skoleskrivekulturen på Sydvestskolen søges derfor dyberegående svar på følgende spørgsmål:

- Hvordan formes det skriftlige arbejde på Sydvestskolen af fysiske, institutionelle, organisatorisk-kommunikative og teknologiske praktikker?
- Hvordan værdsættes skriftlighed på skolen som helhed?

Fysiske praktikker som medformer det skriftlige arbejde

Den daglige fysiske ramme for skrivehændelser i 9a (bortset fra fysik/kemi og idræt og når der foregik særlige aktiviteter) var et rektangulært lokale med hestekoopstilling af borde og to borde i midten foran et katederbord og en almindelig kridttavle. I dette 'klasseværelse' var der reoler og opslagstavler. I reolerne var der ordbøger og kasser med elevernes noteshæfter til forskellige fag, som blev i lokalet efter undervisning. Der var normalt ingen bærbare computere, med én undtagelse: den førnævnte dreng med et handicap havde af specialpædagogiske hensyn en 'it-rygsæk', inklusive en bærbar computer. Resten af eleverne havde bærbare eller stationære computere derhjemme, men tog dem ikke med i skolen, med mindre de blev direkte opfordret til det.

Klasseværelset lå overfor fysik/kemi-lokalerne. De var delt op i to sammenhængende lokaler, som det ofte ses på skoler: et auditoriumlignende lokale

med siddepladser i flere niveauer vendt mod en kateder- og tavleafdeling med almindelig tavle og elektronisk tavle (SmartBoard) og et laboratorielignende lokale hvor der stod en række instrumenter, og hvor der kunne laves forsøg.

Ikke langt fra klasseværelset lå biblioteksområdet, integreret med andre funktioner. I biblioteksområdet, fyldt med bøger og nogle få computere, drak lærerne og lederne dagligt kaffe og spiste frokost sammen. Her placerede jeg mig af og til i pauser, og her befandt elever sig også. Kaffe-/frokostområdet lå tæt på computerlokaler og lærerværelset. Vejen til lærerværelset gik via et mellemlokale hvor en kopimaskine/printer står, som både elever og lærere måtte benytte sig af. Fra dette mellemlokale kunne man gå videre ind i lærerværelset, opdelt af lave skillevægge med arbejdsborde og en computer. Kernelærerteamet for 9a mødtes normalt her hver torsdag morgen for at diskutere klassen og planlægge undervisning. Man kunne fra lærerværelset se ud i nogle klasselokaler, blandt andet 9a's – og omvendt kunne eleverne kigge ind i lærerværelset.

Institutionelle praktikker

Umiddelbart kunne de lidt slidte fysiske omgivelser give anledning til at tro at der var tale om en lettere statisk skoleskrivekultur. Men set fra et institutionelt perspektiv var hovedindtrykket at der blev *udviklet* på skoleskrivekulturen.

Som det fremgik af feltkommentarer fra det første møde med skolens leder, mellemleder og lærere på 9.-klasse-trinnet, har skolen som institution i nogle år fokuseret på udvikling af faglig *læsning*, men ikke så meget på faglig *skrivning*. Skolens lærere og ledere var bevidste om sammenhængen mellem læsning og faglighed, og man havde bevidst i hele lærergruppen arbejdet med et udviklingsarbejde om dette emne, hvor man også havde indhentet ekstern viden med henblik på at kvalificere det lokale arbejde. Skolens arbejde med faglig læsning var afslutningsvis blevet afrapporteret i et internt pædagogisk skrift om faglig læsning til skolens lærere. Det tolker jeg som et tegn på en refleksiv og selvrefleksiv lokal skole*læse*kultur.

Hvad angik skriftlighed og udviklingen af en lokal skoleskrivekultur, var vurderingen den blandt de tilstedeværende lærere og ledere at man var opmærksom på sammenhængen, men endnu ikke var nået til at gennemføre et systematisk udviklingsarbejde om det. Man var dog allerede opmærksom på at faglige genrer og nye kommunikationsteknologier spiller en væsentlig rolle for denne sammenhæng, tyder feltkommentaren fra det første besøg på:

De var opmærksomme på at der nu skrives i stort set alle fag. De er opmærksomme på at den enkelte lærer måske nok skal udvikle sin fagdidaktiske kompetence hvad angår skriveundervisning. De var opmærksomme på nye teknologier og mediers betydning for skrivning. De pegede på hvordan skrivning hænger sammen med læsning og mundtlighed – eksempelvis ved den afsluttende mundtlige eksamen i dansk, hvor man har mulighed for at vælge en synopsismodel (og det gør skolen). HS [skolelederen/NFE] oplevede det sådan at eleverne i dag – sammenlignet med for 10 år siden – skriver meget mere og har lyst til det. Så de var altså opmærksomme på at der foregik mange udviklinger med hensyn til skriftlighed i skolen, og at der var et stort behov for at få det undersøgt og reflekteret, bl.a. med henblik på lærerefteruddannelse. (Feltkommentar 29.6.09)

Man havde altså grundlæggende den opfattelse blandt ledere og lærere i teamet at det at *skrive i alle fag* og at *skrive meget* var væsentligt for den faglige udvikling. Datamaterialets mulighed for triangulering sandsynliggør at denne lærer- og ledervurdering rent faktisk realiseres et stykke hen ad vejen.

Spørgsmålet om hvordan skriftlighed integreres i det konkrete faglige arbejde kan kun besvares ud fra det empiriske kendskab til primært lærerne og undervisningen i 9a. Her kan man spørge om der kunne iagttages tegn på at lærerne i 9a så rent faktisk tog den autoritet og det ansvar på sig hvad angik integration af skriftlighed i det faglige arbejde, som det første møde med skolen tydede på. Det tyder observationerne på. Bl.a. ved det efterfølgende første møde med kernelærerteamet i 9a i august måned. Her fik jeg adgang til nogle mere systematiske udsagn om den lokale skoleskrivekultur set fra et klasseteamperspektiv:

Dansklæreren HJ så blandt andet skriftlighed i relation til faglig læsning, som de har haft fokus på på skolen. Samfundsfags-, historie-, geografi- og idrætslæreren AR var primært interesseret i hvordan skriftlighed kan bruges til at formulere læring og viden (sammen med mundtlighed); altså som et formativt evalueringsværktøj. I samfundsfag og historie arbejdede han med "begrebsbøger" som noget der udviklede sig løbende for eleverne. I historie arbejdede de med tidslinjer og at kunne beskrive årsag, begivenhed, konsekvenser. RS, fysik/kemi-læreren, så bl.a. skriftlighed i relation til integration af it-værktøj. Blandt andet brugte han SmartBoard systematisk og som

supplement til elevers egen notattagning således at SmartBoard-billeder fra undervisning blev gemt som pdf på en server hvor elever kunne finde dem og bruge dem som et supplement til deres egen skrivning (han kaldte det en "pulje" af tekster). Han brugte også Mindview i sin undervisning (altså elektronisk mindmap). Han gav mig et eksempel på en emneopgave om magnetisme, hvor der på bageste side står: "Noter – her skal eleverne så skrive". (Feltkommentar 13.8.09)

Jeg spurgte på mødet til lærernes opfattelse af og praksis med at stille produktkrav til eleverne, og hvordan de planlagde det skriftlige arbejde, bl.a. for at undersøge om der overhovedet var nogle forestillinger om dette. Det var der. Her igen uddrag af feltkommentarer:

De mente faktisk at der ikke var nogle håndfaste produktkrav i den daglige undervisning. Men praksis var at de skrev 2-3 stile i dansk + processkrivning i forbindelse med forløb + terminsprøve + projektopgave + eksamen. HM (som er idrætslærer for klassen [og som også fungerer som dansklærer/NFE]) og HJ fortalte at de sidste år havde eksperimenteret lidt med klassen ift. processkrivning: de ville væk fra at man ikke forholdt sig til rettelserne. Så de gav dem et eksamenshæfte, valgte to opgaver ud som eleverne kunne vælge mellem, bad dem om at skrive 1. udkast, herefter rettede lærerne, hvorefter de skulle lave 2. udkast der så afleveredes. (...) Jeg fik kopier af diverse planlægningspapirer teamet havde lavet: aktivitetskalender for hele året, plan for projektforsøg, eksempel på emneopgave i fysik der havde skriftligt arbejde indbygget (...). HJ bemærkede [om projektarbejdet/NFE] at problemformulering var det sværeste for dem. (Ibid.)

Som det fremgår, er det en bred og broget vifte af skrivepraktikker og skrivekurser som lærerne henviser til og trækker på. Feltkommentaren er udtryk for en første diskursiv rammesætning fra lærerne af hvad de gjorde og lagde vægt på i egen praksis. Feltkommentaren giver et situeret indblik i forhold omkring den lokale skoleskrivepraktik, som samtidig relaterer sig til og lægger nogle mønstre ud for faglige skrivepraktikker.

En måske banal, men vigtig pointe der kan udledes af mødet, er at lærerne indikerer at de ikke kun har indsigt i og erfaring med skrivekultur i ét fag, men i flere fag på slut- eller mellemtrinnet. Det er banalt fordi de jo, ligesom lærere

på andre folkeskoler, underviser i flere fag. Men det vigtige for en analyse af lokal skoleskrivekultur er at de rent faktisk er interesseret i at reflektere sammen om faglighed og skriftlighed, på kryds og tværs af fag og problematikker. Det kaldte jeg ovenfor en kollegial nysgerrighed over for at udvikle skoleskrivekulturen sammen. Man kunne også anskue det i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv (Krogh & Nielsen 2011) og karakterisere det som et udtryk for en *sammenlignende fag- og skrive-didaktisk kompetence på praktikerniveau*.

En anden iagttagelse er at flere af Skrivehjulets (se s. 44f) skriveformål italesættes, men ikke alle. ARs og RHs udsagn tyder på at skrivning ofte har en *kundskabsorganiserende funktion*. Der er også stærke markeringer af at skrivning kan have en *kundskabsudviklende funktion* (skrive for at lære) og af at skrivning kan have en *identitetsdannende funktion*. Til gengæld fremhæves *argumenterende* skrivning ikke, hvilket naturligvis ikke kan tolkes som at der ikke undervises i det, blot at det i hvert fald ikke i denne sammenhæng tillægges stor betydning. Endelig kan man fremhæve at der reflekteres over eksperimenter med brugen af *nye kommunikationsteknologier*. Især de mandlige lærere RS og AR interesserer sig for dette; ja, man kan måske endda sige at de identificerer sig med det som en del af deres læreridentitet.

Organisatorisk-kommunikative praktikker

Det konkrete skriftlige arbejde i undervisningen var organiseret på forskellig vis med brug af forskellige *kommunikationsformer*. Det kan beskrives ved at benytte sig af en klassisk skelnen i kommunikationsanalyse mellem én-til-én-, én-til-flere-, flere-til-flere- og mange-til-mange-kommunikation. Derudover opereres med det jeg kalder komplekse kommunikationsformer.

Én-til-én-kommunikation

Jeg observerede ofte skrivehændelser som etablerede den rent individuelt orienterede lærer-elev-skriverelation, altså skriftlighed organiseret som én-til-én-kommunikation. Det skete især i elevernes løbende individuelle arbejde med det lærerne kaldte *faglige samlemapper* og med *noteskrivning* i noteshæfter (se figur 4.1).

En anden skrivepraktik ud over noteskrivning der også knyttede sig til én-til-én-kommunikationsformen, var *individuelle skriftlige afleveringer* til læreren, som læreren gav feedback på, hvilket kunne føre til individuel genaflevering. Jeg vil fokusere på samlemappernes og noteshæfternes funktion.



Figur 4.1. Elevernes noteshæfter i klassen

Faglige samlemapper blev brugt i en del fag, noteshæfter var fast inventar i alle fag. I samlemapperne skulle eleverne løbende samle diverse arbejdsark og andet materiale de fik udleveret af lærerne, fx i forbindelse med rapportskrivning i biologi (observationsskema biologi 5.10.09). I noteshæfterne skulle de, som navnet antyder, skrive noter til undervisningen. En typisk situation hvor notesbøgerne blev brugt, ville være at en lærer bad eleven skrive noter til en tekst og et emne der blev gennemgået på tavlen. Det sås i alle typer fag der blev observeret. Nogle gange blev noteskrivningsopfordringen givet med henblik på at elever skulle skrive noget andet senere, enten individuelt eller i grupper. Noter fra tavlen i en fysik/kemi-time skulle fx bruges til rapportskrivning, noter i dansk til en skriftlig aflevering osv. Eleverne kunne også finde på at skrive selvinitieret. Her et øjebliksbillede fra en tyskobservation:

AA [tysklærer/NFE] taler tysk konsekvent i starten af timen; går af og til over i dansk. Elever sidder og bruger deres hæfter. // Elever noterer og retter i deres hæfter på baggrund af elevoplæsninger – ikke alle elever er med. // Eleverne skriver til læreren og sig selv. (Observationsskema 5.10.09)

Noteshæfterne var altid tilgængelige i kasser i klassen og var så at sige det fysiske og organisatorisk-kommunikative *kit* i en veletableret skoleskrivepraktik som fandtes på alle klassetrin, og som der tydeligvis var en norm for at bruge på skolen. De blev brugt som 'selvfølgelig' undervisningsmedie af faglærerne i én-til-én-kommunikationen med eleven. En del af praktikken bestod i at lærerne af og til samlede noteshæfterne ind og gav respons på dem. *Responsgivning var altså et systematisk genkommende aspekt af noteskrivningspraktikken.* Alle elever *skulle* have samlemapper og faglige notesbøger; det var dog forskelligt hvor meget de brugte dem, som antydte i tyskobservationen ovenfor. Det var også forskelligt hvor meget de havde styr på dem. Det gjaldt også løsarkene til samlemapperne. Nogle af lærerne eksperimenterede med at digitalisere noter og mapperne, bl.a. for at hjælpe eleverne med bedre at organisere og udnytte deres noteskrivning. Det fremgår bl.a. af gruppeinterviewet af lærerne i november, hvor AR fortæller om sine erfaringer med digitale samlemapper og noter:

(...) Det ligger der [elektronisk/NFE], og så kan de også gå ind og rette i det, og de kan skrive det ud når de skal til eksamen. Det der med at hvis de smider deres hæfte væk, og jeg har lavet en kommentar deri jamen... så er det væk, og så skal jeg til at skrive det over eller tage kopi. (Gruppeinterview med lærere 10.11.09)

Som jeg tolker lærerens udsagn, havde noteskrivning, uanset om den var analog eller digital, primært en *kundskabssystematiserende* funktion, jf. Skrivehjulet, der krævede at eleverne involverede sig i skrivehandlinger som at sortere, dokumentere og organisere viden. Både observationen fra tysk og ytringen fra læreren indikerer at elever bruger/skal bruge noter til at "rette i". Det tyder på at elever involveres i at bruge skrivehandlingen *at reflektere over egen skrivning*, altså en skrivepraktik med en selvrefleksiv *identitetsdannende* funktion, som ligger i hjertet af en sociokulturel literacy-orienteret forståelse af skrivning (se også kap. 1 og senere).

Én til flere-, flere til flere- og mange-til-mange-kommunikation

Den individuelt orienterede én-til-én-kommunikation var dominerende, tyder observationerne på. Men som sagt blev der også praktiseret andre kommunikationsformer som brugte et større spektrum af afsender- og modtagerforhold.

Et simpelt typisk eksempel på skriftlighed organiseret som en-til-flere-kommunikation *kombineret* med flere-til-flere-kommunikation som blev observeret i engelskfaget, var at engelsklæreren havde bedt grupper lave plancher til emnet *Gun Violence in the USA*, som efterfølgende blev hængt op på væggen i klasseværelset som en kommunikation fra en gruppe til klassens elever og lærere:

Hun [engelsklærer/NFE] spørger om jeg har lagt mærke til de *Bowling for Columbine*-plakater der hænger i klasseværelset. Det har jeg. Det var et forløb hun og andre lærere fandt på, hvor eleverne skulle karakterisere de to drenge som dræbte elever på Columbine. Hun kaldte det *Gun Violence in the USA*. De havde set Michael Moores film først. Så havde eleverne fået lov til at søge materiale på Internettet; hvor de blandt andet havde fundet mobiloptagelser af massakren. Og så skulle de "skrive"/designer nogle karakteristikker på A3-størrelse der beskrev hændelsen og drengene. I løbet af undervisningsforløbet var lignende skoleskydning sket et andet sted. Det var eleverne meget optaget af, fortæller LR. (Observationsskema 5.10.09)

Man kan, hvad angår kommunikation, hæfte sig ved to forhold. For det første at elevskrivningen er tænkt at henvende sig til flere og andre end læreren. For det andet at udviklingen af forløbet er et bevidst organiseret samarbejde mellem flere lærere på skolen, hvilket understøtter den kollegiale samarbejdskultur omkring udvikling af skrivekultur der blev fremhævet tidligere.

Fra feltarbejdet findes også observationer, mere sjældent, af at der blev etableret *mange til mange*-kommunikation på skolen, hvor der med mange menes flere end lærerne og eleverne i klassen. Det skete tydeligt i forbindelse med 9.-klassernes projektførløb. Her observeredes at elevernes produkter først blev præsenteret for 9.-klasse-elever på tværs af årgangen til selve præsentationen (som 9.-klasse-elev havde man lov til selv at vælge hvilke præsentationer man ville overvære, faktisk meget lig en videnskabelig konferencesituation med paperpræsentationer). Elevernes præsentationer blev efterfølgende fremvist i længere tid i biblioteks- (og kaffe-)området, hvilket lærere, elever og andre besøgende på skolen så kunne beskue og læse (fig. 4.2).



Figur 4.2. Elevprodukter fra projektforløbet i 9. klasse på Sydvestskolen.
De er placeret i bibliotekets og lærernes åbne kaffestuemiljø

Et andet eksempel på flere til flere-kommunikation der inddrog de sociale medier, var et undervisningsforløb i tysk hvor produktkravet til elevgrupper var publicering af en lommefilm på YouTube.

Egentlig skriftlig massekommunikation hvor elever kommunikerer til en større mere eller mindre ukendt gruppe uden for skolen, blev der ikke observeret tegn på (hvilket naturligvis ikke er udtryk for at det ikke kan have forekommet). Eksemplet fra tysk førte de facto ikke til massekommunikation. Når man gik ind på YouTube-sitet, var 'visningerne' få.

Komplekse kommunikationsformer – og en kritisk begivenhed

Derimod observeredes mange tilfælde af det man kunne kalde komplekse kommunikationsformer. Komplekse kommunikationsformer forstås her som kendetegnet ved kæder, eller processer, af sammenhængende kommunikationsformer som implicerer komplekse skrivepraktikker med forskellige afsender-modtager-relationer og forskellige skriveformål vævet ind i hinanden. En observeret historietime 22. september 2009 kan illustrere hvad der menes

med dette – der er tale om en længere kæde af hændelser som nødvendiggør en større analyse som i sidste ende fører frem til en påstand om at der er tale om det vi i denne bog kalder en kritisk begivenhed for skrivekulturen (se s. 56 for uddybning af begrebet):

Timen begynder med at jeg observerer historielæreren bede eleverne tage noter til emnet energi, som han vil gennemgå på tavlen, idet han samtidig antyder at det skal bruges i en større sammenhæng. Under min observationsguides registreringsfelt ‘Hvad/Betingelser?’ har jeg i begyndelsen af timen skrevet: “Mundtlig instruktion fra AR, opfordring til at tage notater – således at de kan skrive en opgave.” (Observationsskema 22.9.09). Under feltet ‘Hvad/Hvordan?’ har jeg skrevet: “De færreste elever skriver rent faktisk notater; Martin gør systematisk. De fleste lytter.” (Ibid.)

Indtil videre er kommunikationsformen enkel. Den individuelle lærer opfordrer alle i klassen til at tage noter til et afgrænset stof med henblik på at skrive en opgave. Men på et tidspunkt udvides perspektivet for skrivehændelsen, og der italesættes en række kommunikationsformer der hænger sammen. På et tidspunkt ekspliciterer læreren således at han ønsker at eleverne skal skrive en rapport der *både* rummer individuel skrivning *og* kollektiv skrivning og *både* skal skrives til en faglig sammenhæng *og* en pædagogisk. Det fremgår af dette notat fra senere i samme time, noteret under rubrikken ‘Hvorfor?’:

AR [lærer/NFE] refererer til at CH (samf-lærer) og han har tænkt sig at eleverne et par uger skal arbejde med emnet efterkrigstid, hvor de skal lave en rapport der indeholder to dele: Svar på nøglespørgsmål om gennemgået emne (individuelt) og at skrive en rapport i grupper om et emne de selv vælger, hvor de skal skrive en baggrundsartikel – leger journalist. De lægger en vinkel på historien, en artikel på en side måske. Det skal laves elektronisk og sådan at det kan indgå i en præsentationsmappe som lærerne kan kommentere elektronisk. Tænkes som del af et formativt evalueringsforløb, som AR og CH vil bruge i forbindelse med elev-forældre-samtale og udpegning af fokuspunkt som eleven skal arbejde med. I et længere perspektiv kan de tage rapport med til eksamen. Hvis forsøget viser sig at gå godt, vil han lægge det frem til BJ, afdelingslederen. (Ibid.)

Her bliver skrivehændelsens kommunikationsform pludselig ret kompleks. Der bliver introduceret én overopgavegenre: ‘rapport’ og to underopgavegen-

rer: 'svar på nøglespørgsmål' og 'rapport som baggrundsartikel'. Måske kunne man også tale om yderligere en opgavegenre, nemlig at lave en 'præsentationsmappe'. Historielæreren indikerer at han ikke giver rapportskriveordren alene på vegne af sit eget fag, men på vegne af både samfundsfagslæreren og ham selv som historielærer. Skrivehændelsen overskrider med andre ord fagets grænse og bliver til et fagligt samspil hvor eleverne skal producere historie- og samfundsfaglig, dvs. flerfaglig, skrivning. Den bliver yderligere kompleks fordi lærerne ønsker at rapportskrivningen skal uploades digitalt og bruges til en kommende skole-hjem-samtale, som har et bredere pædagogisk formål. Læreren signalerer også at rapportskrivningen kan bruges til eksamen (det er den samme lærer der eksperimenterer med digitale noter, jf. ovenfor s. 227).

Analyseret som kommunikationssituation indikeres forskellige grupperinger af skrivere/afsendere og læsere/modtagere, der organiseres i forskellige situationer, med forskellige handlinger og formål. Set i Skrivehullets optik omfatter skrivehændelsen – eller rettere skrivehændelserne, for der er tale om flere – elevers individuelle kundskabssystematiserende skrivning, kollektiv/ gruppebaseret kundskabsudviklende skrivning og individuel metaevaluerende skrivning (en elevrapport) som elever og lærere udformer sammen med henblik på at den læses af forældre og bruges til mundtlig samtale med forældre og eleven med det formål at reflektere over elevens udvikling.

Skrivehændelsen indebærer flere skrivepraktikker der indgår i en større skoleorganisatorisk proces relateret til lokale skoleskrivepraktikker og andre typer praktikker der handler om elevens udvikling i både et kort og et langt tidsperspektiv. I det korte perspektiv handler det om at udpege et fokusområde for elevens individuelle faglige skrivning. I det længere perspektiv handler det om at afklare elevens uddannelsesvalg efter grundskolen og også om et ønske om at eleverne klarer sig godt til eksamen.

Sagt med Berges skelnen mellem strategiske, rituelle og kommunikative skriveformål (se s. 47) er der tale om aktiveringer af alle tre typer, i forskellige kombinationer og vægtninger som understreger kompleksiteten. Der er flere *strategiske* formål med denne skrivehændelse, fx eksamen og ungdomsuddannelse; ligesom der er *kommunikative* formål, fx vælge et emne de selv synes er interessant; og *rituelle*, formål, fx træne rapportskrivning.

Skrivehændelsen tolker jeg samlet set som en *kritisk begivenhed*, for hvilken tre kriterier skal opfyldes. Der skal være tale om en skrivehændelse der 1) fremtræder med en dynamisk kvalitet der synliggør de komplekse relationer

mellem skrivepraktikker og skrivekulturer, 2) som peger ud mod andre begivenheder og mønstre der i analysen fremtræder som centrale i casen, og 3) som efterlader en afgørende indsigt hos læseren i skolens skrivekulturer som kunne formuleres: "når denne særlige situation får et sådant forløb, så er det forventeligt at lignende situationer får lignende forløb". Så hvorfor er den beskrevne skrivehændelse en kritisk begivenhed?

Den dynamiske kvalitet træder frem ved forsøget på at etablere dynamiske, komplekse og for eleverne meget udfordrende relationer mellem skrivepraktikker og skrivekulturer. Der er ikke kun tale om at den lokale skoleskrivekultur træder frem og reflekteres, tværtimod er der tale om en begivenhed der fletter sig sammen med og aktiverer de øvrige skrivekulturer vi refererer til i modellen for dette studie, den lærerfaglige skrivekultur og elevskrivekulturen. Det er svaret på det første kriterium. Svaret på det andet kriterium om at skrivehændelsen skal pege ud mod andre begivenheder og mønstre, er også klart markeret: Det ses ved at de to involverede lærere fremhæver at de har tænkt at hvis eksperimentet med eleverne går godt, vil de dele erfaringerne med mellemlederen til inspiration for ham og kolleger på hele skolen. Endelig hvad angår det tredje kriterium, hvorvidt beskrivelsen af begivenheden hos læseren efterlader en indsigt af genkendelse, så må man jo først bemærke at det kun kan afgøres af læseren efter færdiglæsningen af hele casen, med dens mange delanalyser. Men påstanden er i hvert fald at skrivehændelsen er et udtryk for ikke bare en vedligeholdelse og fastholdelse af en skrivekultur man *har*, men også en skrivekultur som man ønsker at *videreudvikle*. Observationen af historietimen demonstrerer hvordan der finder en ret avanceret kollektiv og kollegial reflekteret gøren sted i den lokale skoleskrivekultur. Denne gøren involverer ledere, lærere og elever samt forældre som aktører. Det er en gøren der forsøger at skabe en ny og bedre *sammenhæng* i skoleskrivekulturen, som fremhævet tidligere, hvilket fordrer at nye skrivepraktikker for skrivningens mange mulige formål må etableres og normsættes.

Betydningen af ordet 'forsøg', som bevidst er brugt ovenfor, må understreges. Jeg har ingen data på hvorvidt det konkrete eksperiment så rent faktisk lykkes, om eleverne kan overkomme det eller farer vild i lærerens ambitioner, om det integreres i samtalerne med forældrene om uddannelsesvalg osv. Pointen med ordet forsøg, og i det hele taget at fremhæve denne begivenhed som en kritisk begivenhed, handler ikke om at fremhæve en god

skoleskrivekultur. Pointen er alene at beskrive at man på Sydvestskolen finder en systematisk og åben *bestræbelse* på at udvikle en mere sammenhængende skrivekultur.

Som man vil se senere, viser også andre observationer i feltarbejdet noget lignende, men ingen observationer viser det i en så kompleks og samtidig så klar form som det her er tilfældet. I den forstand kan skrifthændelsen anskues som dén kritiske begivenhed i det empiriske materiale der synliggør centrale træk i skoleskrivekulturen.

Kommunikationsteknologiske praktikker

Man bruger i nordisk og international medievidenskab ofte metaforen 'gennemsyring' for at beskrive den indvirkning nye medier og kommunikationsteknologier angiveligt skulle have haft på snart sagt alle samfundsdomæner, inklusive undervisning. Men som det allerede er fremgået, er Sydvestskolen *ikke en skole der ligefrem gennemsyres af digitalisering*. I den forstand bekræfter casen snarere mediepædagogisk forskning i en dansk gymnasiekontekst der går tættere på faktisk undervisningspraksis og finder en langt mere behersket og fagligt uintegreret teknologibrug (jf. Elf & Paulsen 2013).

De kommunikationsteknologier lærerne og eleverne bruger til skriftligt arbejde på Sydvestskolen, er domineret af *analoge teknologier*: papir, hæfter, bøger, blyanter. Der er kun begrænset og stærkt reguleret brug af digitale teknologier i computerlokaler hvor man har placeret et antal stationære computere. Undtagelsesvist anmodes eleverne om at medbringe bærbare computere, fx til en 'matematikdag' hvor de skal præsentere matematik for mindre børn. Ledelsens begrundelse for at eleverne ikke til daglig bør medbringe bærbare, er at skolen ikke kan garantere at de ikke bliver stjålet, og ikke kan dække tyveri. Ledelsen presser ikke på for at ændre denne kultur.

Lærerne og lederne interesserer sig i forskellig grad for digitale teknologier og eksperimenterer også lidt med dem; men digitale teknologier opfattes grundlæggende som et *supplement*, ikke en komplementær del af undervisnings- og læringsteknologierne. Og de italesættes samtidig som en del af en 'usikkerhedsdiskurs'.

Der ér hardware-computerfaciliteter på skolen – dog ikke særligt mange. Et mindre antal klasselokaler har elektroniske tavler. Fysiklokalet har et smart-board. Den fysik/kemi-lærer jeg observerer i løbet af året, RS, benytter det løbende i sin undervisning (hvilket er vigtigt at understrege, for på mange

skoler er opstillet elektroniske tavler uden at nogen bruger dem), men han har også fået rollen som en slags uformel it-ekspert på skolen som andre spørger til råds når de er usikre.

Der er trådløst netværk på skolen og et integreret LMS-system, som man både bruger til kommunikation mellem ledere, lærere, elever og forældre. Man har således Forældreintra, Elevintra, Lærerintra, som der er samlet adgang til (hvis man har password) via skolens hjemmeside. Man tilstræber at al skole-hjem-kommunikation foregår gennem Forældreintra, hvilket bl.a. forsøges integreret i skole-hjem-samtaler som beskrevet tidligere.

Lærere *eksperimenterede* med digitale teknologier, men det var forbundet med en vis læreruro. Det var tysklæreren i 9a et eksempel på. Hun havde for første gang afprøvet et forløb med det hun betegnede "en anden form for skrivning" (observationsskema tysk 23.11.09), hvor eleverne med deres mobiltelefoner og redigeringssoftware skulle lave en musikvideo til en tysk rocksang. Det lykkedes at gennemføre; et elevprodukt er indsamlet hvor elever laver musikvideo til Rammstein. Men læreren følte sig på gyngende grund, syntes hun havde brugt meget tid på det og spurgte sig selv om det var en fagligt anerkendelsesværdig praktik.

De anvendte teknologier gik hånd i hånd med ret restriktive forestillinger om relevante repræsentationsformer i de forskellige fag. Tysklærerens eksperiment er en skrivehændelse der vidner om forsøg på at anlægge et udvidet semiotisk syn på skriftlighed, understøttet af nye teknologier. Men det var et særtilfælde. Der var ikke nogen udbredt kollegial skolediskurs om 'udvidet skriftlighed'. Diskursen om udvikling af nye faglige repræsentations- og kommunikationsformer udviklede sig mere isoleret inden for den lærerfaglige skrivekultur (se også senere).

Eleverne var medaktører i denne tvetydige diskursivering og brug af teknologier. Generelt skrev de på de måder og i de genrer de fik anvist af lærerne, og derved approprierede de skoleskrivepraktikkerne. Men der var på den anden side ingen tvivl om at eleverne benyttede digitale teknologier intensivt uden for skolen, det vidner bl.a. spørgeskemaundersøgelsen af 9.-klasse-årgangen om (se kap. 5). Man kunne også konstatere den ved selvsyn i pauser hvor mobiltelefoner kom frem, og der blev leget med elektroniske tavler. Eleverne var også, i hvert fald for nogles vedkommende, *reflekterede* over at nye teknologier ville kunne bidrage med nyt til skoleskrivekulturen og det faglige arbejde. Det bliver blandt andet tydeligt i observationen af en geografitime.

En pigegruppe i 9a anfægter at de får til opgave at lave en rapport om et land *på papir* når det er mere relevant at gøre *digitalt*:

AR fortæller at en af hans elever lige har spurgt om de gerne må aflevere animationer fordi de ofte er rigtig gode til at forklare ting med. “Det havde han ikke lige tænkt på, men det er jo oplagt”, siger han, og forklarer at “man behøver jo ikke aflevere en rapport som nogle papirer”, og så går han hen til tavlen og siger noget i retning af: ‘Det er jo oftere meget lettere at forklare noget med animation end hvis man skal skrive det, og så er det jo nødvendigt at aflevere med it, så får man det interaktive med. Animation er faktisk meget brugt i geografi-undervisningen, der ligger mange ressourcer på internettet.’ (Observationsskema 4.3.10)

Elevernes anfægtelse af den analoge teknologibrug som var indtænkt i opgaven, med dens implicite begrænsede vifte af repræsentationsformer i forhold til det faglige emne, får klassens geografilærer til at redidaktisere skrifthændelsen. Læreren tager ideen til sig, godkender den overfor eleverne, reviderer skriveordren overfor klassen. Og selvkritisk begynder han tillige at reflektere med feltforskeren om at det nok er den vej udviklingen bør gå. Hermed sker der et lille skred i den lokale skrivekultur: Skrivehændelsen former skrivekulturen, ikke omvendt. Og dynamikken kommer interessant nok fra elev til lærer, fag og skole. Allervigtigst er det måske at konstatere at læreren grundlæggende er åben for at de lokale skrivepraktikker er foranderlige, at de kan forandres under indflydelse af elevers viden og erfaringer, bl.a. om ny teknologi (se også s. 281ff).

Hvordan værdsættes skriftlighed i skoleskrivekulturen?

Denne første delanalyse af skrivekultur på Sydvestskolen – med fokus på lokal skoleskrivekultur knyttet til fysiske, institutionelle, organisatoriske og teknologiske praktikker – tyder generelt på at åbenhed, eller *transparens* for at benytte et mere præcist begreb, er en nøglemetafor til at betegne hvordan skrivekulturen værdsættes. Denne transparens kan både forstås fysisk og som en *stemning* med dybereliggende betydninger. Den etnografiske uddannelsesforsker Charlotte Paludan (2009) hævder at man kan udlede stemninger af skolers og daginstitutioners fysiske rammer. I forlængelse heraf kunne man spørge: Hvilken stemning gav de beskrevne fysiske, arkitektoniske og infrastrukturu-

relle indretninger på Sydvestskolen? Jeg oplevede netop at der var tale om en stemning af transparens. Man kunne i bogstavelig og ubogstavelig forstand *se og gennemskue* hvad hinanden lavede. Trods den lidt gammeldags fysiske ruminddeling var der en stor grad af bevægelsesfrihed. Transparensen var også relateret til overvejende symmetriske og uformelle sociale relationer lærere-elever, lærere-lærere og lærere-ledere imellem. Disse sociale relationer skabte kulturen.

Der var således ikke skarpe grænser mellem lærerrum og elevrum (i modsætning til skoler hvor relationen kan være stærkt adskilt, fx ved at der er mere eller mindre Adgang forbudt for elever på lærerværelset). I bestemte situationer var samværet selvfølgelig overvejende asymmetrisk – ikke mindst i undervisningssituationen: Læreren styrede og bestemte i vid udstrækning, også hvad der skulle skrives hvornår og hvordan. Men den var stadig relativt uformel: Mange sjove kommentarer på det personlige plan iblandet (selv-)kritisk kommunikation om det faglige. Og lærerne havde, har vi set, et opmærksomt øje på eleverne og deres syn på og ideer til udvikling af den lokale skoleskrivekultur. Eleverne blev tænkt som aktører i skabelsen, vedligeholdelsen og udviklingen af skoleskrivekulturen på Sydvestskolen. De havde krav på feedback fra forskeren. Det fremhæves som vigtigt, som en *verdi*, af lærerne og lederne.

Lærer-lærer-transparens omkring udvikling af skrivekultur hænger i høj grad sammen med at selv om hver lærer havde sit særlige fokus- eller interesseområde hvad angik skriftlighed, så forstod og anerkendte de hinandens forskellige fokusområder, og der var en kollektiv bevidsthed om at tilskrive skriftlig aktivitet og udvikling af det skriftlige arbejde stor betydning. Der var med andre ord en *kollegial refleksivitet* om de lokale skrivepraktikkers mange former og facetter. Der var en kritisk bevidsthed om at de forskellige faglige skrivepraktikker og eksperimenter med nye skriveaktiviteter kunne bidrage til en samlet skrivekompetenceudvikling for den lærende. Dette indtryk var til stede allerede på junimødet, blev bekræftet på augustmødet og forstærket ved fokusgruppeinterviewet i november og senere interviewlejligheder samt ikke mindst gennem observationerne.

I lærer-leader-relationen forsøges det skriftlige arbejde integreret på kompleks vis i undervisnings- og læreprocesser og i det bredere pædagogiske arbejde med at forberede elever til en ungdomsuddannelse, det viser bl.a. den kritiske begivenhed observeret i historie-samfunds-fag (se ovenfor s. 231ff). Der er en bevidsthed om at der findes forskning og udvikling inden for det skrive-didaktiske område som man endnu ikke har fået integreret, og man

tager blandt lærere og ledere mange forbehold overfor hvor langt man er kommet. Der er tydeligvis en veletableret norm for og en diskurs om at der (skal) skrives i fagene. Men samtidig opfattes sammenhængen mellem faglighed og skriftlighed som et stort og åbent udviklingsområde som lærerne kunne blive klogere på og integrere meget mere i undervisningen.

Analysen af Sydvestskolens skoleskrivekultur kan altså samlet set karakteriseres som en transparent kultur. I et bredere perspektiv kan den også karakteriseres som en relativt homogen dynamisk skoleskrivekultur som orienterer sig mod den skrivekultur *der er på vej*. Det skal dog understreges at ikke alle lærere var lige meget 'med på skrivevognen.' Lærerteamet for 9a lagde udførlige års- og ugeplaner ud på Elevintra, bl.a. med angivelse af skriveaktiviteter; det var ikke tilfældet for lærerteamet i 9c. Mit empiriske materiale er som sagt begrænset, men det er i hvert fald ét tegn på at skriveundervisningen også på Sydvestskolen er knyttet til bestemte grupper og positioneringer, og at skrivepraktikkerne og skrivekulturen varierede mellem klasseteam. Lærerne havde generelt forskellige spidskompetencer og -interesser hvad angik skriftligt arbejde. Det bliver mere tydeligt i næranalysen af de lærerfaglige skrivekulturer (se senere).

Sammenfatning af skoleskrivekulturen på Sydvestskolen

Sat på skema vil en sammenfatning af skoleskrivekulturen på Sydvestskolen lyde således:

Hvordan påvirker de institutionelle rammer (skema, eksamen mv.) skriveundervisningen?	Der skrives i alle fag, også fag uden skriftlig eksamen. Eksamen sætter i en vis udstrækning rammer for det skriftlige arbejde, bl.a. i form af de genrer der undervises i. Der eksperimenteres med nye eksamensformer, fx synopsis.
Er der fælles praktikker for den skriftlige undervisning på tværs af klasserne?	Der er fælles praktikker, herunder strategier og planer, for den skriftlige undervisning på tværs af klasserne. Det organiseres i diverse teamkonstellationer (fag, klasse, årgang, sluttrin). Der er en fælles kritisk bevidsthed om at skriftligt arbejde skal integreres i alle fag, og der arbejdes på at udvikle evalueringsformer til dette. Det er delvist sat i system fra ledelsens side, men ledes også af teams.
Findes der fælles strategier og planer for progression i skriveundervisningen?	Fagligt skriftligt arbejde og elevens udvikling og læring tænkes sammen. Der er ikke systematisk begrundede praktikker for progression i skriveundervisningen, men der findes i nogle klasser års- og ugeplaner, som også rummer afleveringsplaner.

Ligger ansvaret for skriveundervisningen hos enkelte fag (dansk og engelsk), eller tager andre fag del i ansvaret?	Ansvaret for skriveundervisningen er distribueret ud til alle fag, og alle fag arbejder med delasperter af det skriftlige arbejde. 'Alle lærere er skriveundervisere' er en grundopfattelse. Elever gøres medansvarlige for skriveundervisningen.
Dominerende forståelser af skriftlighed blandt lærerne	Skriftlighed forstås i klasseteamregi overvejende som verbalskriftlighed, men der eksperimenteres med at udvide skrivebegrebet, og i nogle fag som fx geografi og fysik er det slået igennem. Flere lærere arbejder med andre udtryksformer end traditionel verbaltekst, fx video, men de kobler det ikke af sig selv til et udvidet skrivebegreb. Man er åben overfor elevers kendskab til utraditionelle skriveformer, fx animation.
Hvilken betydning tillægges skriftlighed?	Skriftlighed tillægges ret stor betydning for det faglige arbejde og elevernes læring. I de senere år har der ganske vist mest været fokus på faglig læsning som en del af en ny forståelse af skrivning og læsning (literacy), men der er stor opmærksomhed over for skriftlighed som en integreret del af faglig kommunikation. En nøglemetafor for udviklingsarbejdet er transparens.

Tabel 4.1. Sammenfatning af skoleskrivekulturen på Sydvestskolen

Lærerfaglige skrivekulturer

De spørgsmål der vil blive undersøgt i analysen af lærerfaglige skrivekulturer, er:

- Hvordan skrives der i fagene i 9a, hvad skrives der om, og hvorledes begrundes det?
- Hvilken betydning tillægger lærerne skrivning i det enkelte fag og i samspil med andre fag?

Disse spørgsmål drejer sig om den måde lærerfaglig skrivekultur udmønter sig i skrivepraktikker knyttet til skrivehændelser og udsagn om disse. Begrebet bruges i flertal her, da der er tale om flere fag, som det antages rummer hver sin mere eller mindre homogene lærerfaglige skrivekultur.

Analysen af lærerfaglige skrivekulturer bygger, ligesom ved analysen af skoleskrivekulturer, på den række af skrivehændelser der er observeret på Sydvestskolen gennem deltagende observation og indsamling af dokumenter, samt på de udsagn om skrivning som især lærere, men også elever og ledelse

har bidraget med i formelle interview, i uformelle samtaler og i spørgeske-
maundersøgelsen.

I modsætning til analysen af lokal skoleskrivekultur relateres skrivehæn-
delser og udsagn imidlertid her til *faglige* skrivepraktikker, ikke de mere
overordnede skoleskrivepraktikker som blev analyseret i forrige afsnit. Faglige
skrivepraktikker relaterer til en række afgrænsede sociale praksisser og diskur-
ser som man til dagligt omtaler, ofte uden at tænke nærmere over det, som fag
eller blot fagnavnene dansk, matematik, samfundsfag osv. I hvert af disse fag
bruges skrift på måder som fremtræder som legitime og anerkendelsesværdige
i den lærerfaglige skrivekultur. Faglige skrivepraktikker refererer til forhold
vedrørende fagenes indhold, form og funktion, som medieres, diskursiveres
og tilskrives betydning/mening af de centrale aktører. I lokal undervisnings-
sammenhæng finder vi læreren som en central aktør der medierer mellem
faget og den ungdomskultur læreren møder gennem elever i konkrete un-
dervisningssituationer på en konkret lokal skole som Sydvestskolen.

På et mere abstrakt niveau antager vi at faglige skrivekulturer skabes,
vedligeholdes og udvikles inden for fagkontekster af de pågældende faglæ-
rere – i dette tilfælde lærerne i 9a. Vi må i den forbindelse også antage at
andre aktører end læreren kan have indflydelse på faglige skrivekulturer og
skrivepraktikker. Det har vi allerede set eksempler på i analysen af den lokale
skoleskrivekultur på Sydvestskolen, hvor lærere bød ind med refleksioner over
faglige skrivepraktikker i fag de ikke nødvendigvis underviste i. Vi har også
set at teknologi kan være en art aktør.

Der er indsamlet data på og lavet grundige analyser af faglige skriveprak-
tikker i samtlige ni fag i 9. klasse: fysik/kemi, idræt, samfundsfag-historie,
biologi og geografi, engelsk-tysk, matematik, kristendom, dansk og 'projekt
og anden skrivning'.¹³ Der er ikke plads i denne fremstilling til at redegøre for

13. Når der laves bindestreg mellem samfundsfag og historie, er det fordi disse to fag blev
undervist som ét fag, som jeg observerede det. Elevers notesbøger bekræfter at der ikke
blev skelnet – Amalie har fx ét hæfte med påskriften "samfundsfag historie". I folkesko-
leloven opfattes det som to fag, men i mine observationer fra skolen italesættes de altså
som ét. Noget lignende gjorde sig gældende for geografi og biologi, der fremstod som ét
naturfag. Engelsk og tysk blev undervist som to fag, men jeg har valgt analytisk at tænke
dem under én hat som fremmedsprogfag. Anden skrivning omfatter bl.a. rapportskrivning
i forbindelse med praktik og besøg på ungdomsuddannelser.

alle disse analyser. I samråd med mine medforfattere til denne bog er valgt den analysestrategi at lave et bagvedliggende arbejdsrapport og ud fra dette fremhæve analyser af fire faglige skrivepraktikker som foldes ud (samme strategi er valgt for de to øvrige cases). Her fremhæves fysik/kemi, samfundsfag-historie, dansk og idræt. Aspekter af de øvrige fem faganalyser optræder i andre delanalyser (ovenfor og senere) og vil også indgå i besvarelsen af spørgsmålet om hvilken betydning lærerne tillægger skrivning i fagene og i samspil med andre fag.

Som det er fremgået af analysen af lokal skoleskrivekultur, har lærerne på Sydvestskolen generelt ambitioner om at der skal skrives i fagene, og at skriftligheden er en vigtig del af fagligheden. Det er i høj grad tilfældet for lærerne i 9a; men i et relativiserende perspektiv skal det bemærkes at observationer tydede på at det ikke nødvendigvis var tilfældet i andre af 9.-klasse-teamene. Når netop fysik/kemi, samfundsfag-historie, dansk og idræt bringes i forgrunden, skyldes det bl.a. et ønske om at vise bredden af faglig skrivning i klassen (hhv. naturfaglige, samfundsfaglige og humanistiske fags skrivning). Idræt er valgt fordi faget er kendt som et ikke-skriftligt fag, men i denne case viser det sig at der arbejdes med skriftlighed også i idræt. Denne "usynlige skrivning" har vi villet fremhæve – for at gøre den mere synlig.

Fysik/kemi

I fysik/kemi¹⁴ er den typiske sociale situation for skrivning i klasserumsundervisningen i 9a enkel at rekonstruere, for den følger et fast mønster, og dens skrivepraktikker er letgenkendelige. Skrivepraktikkerne er:

- Noteskrivning relateret til fysik/kemi-emner
- Rapportskrivning relateret til fysik/kemi-emner, inklusive journal-skrivning.

14. Fysik/kemi-undervisning blev observeret fire gange: 1.9.09, 22.9.09, 5.10.09 og 23.11.09. Derudover har jeg mødt læreren og talt om faget med læreren ved lærermødet 13.8.09, ved fokusgruppeinterviewet 10.11.09 og uformelt i løbet af året samt ved det afsluttende feedbackmøde med lærerne 23.6.10. Fra elever er indsamlet afleverede rapporter fra 9. og 8. klasse (se note 18 s. 274). Desuden inddrages data fra spørgeskemaundersøgelsen om skrivning i fysik/kemi.

Skrivepraktikker i fysik/kemi

Undervisningen foregår fysisk i to forskellige lokaler. I det første lokale finder vi et forelæsningslignende bredt lokale med to tavler, heraf én elektronisk koblet op på computer og netværk. Der er et bredt bord som fungerer som kateder. Eleverne er bænket ved borde og stole på rad og række som mimer et stort forelæsningslokale hvor kommunikationsformen er at læreren transmitterer og eleven tilegner sig viden, i en én-til-flere-kommunikationsform. I det andet lokale finder vi et laboratorielokale med en masse udstyr ved små borde og et lille kateder samt glasmontre fra gulv til loft ved væggene. På noget af udstyret kan der aflæses tal, på andet er der levende billeder på, fx i form af elektriske impulser der bevæger sig langs x- og y-akser. Det bevæger eleverne sig rundt i og iagttager for at tage notater til deres rapporter. Her er organisations- og kommunikationsformen en anden. Det er overvejende flere til flere-kommunikation, typisk gruppearbejde med læreren der positionerer sig selv – og bliver positioneret af eleverne – som konsulent på sidelinjen. Én elev skiller sig ud hvad angår positionering i både konkret fysisk og overført forstand, og det er eleven Amalie. Hun er af læreren blevet placeret oppe ved katederet for at lave sine særlige forsøg og få individuel sparring fra læreren. Det er fordi hun er meget dygtig til og ambitiøs i faget og i øvrigt foretrækker at arbejde alene.

Det typiske undervisningsmønster der fører til skrivning, er dette: Læreren underviser i et naturfagligt emne, fx elektromagnetisme, ved at gennemgå det på tavlen. Eleverne har på forhånd skullet læse om emnet som lektie. Eleverne opfordres eksplicit til at tage noter. Nogle gange inviteres de op til tavlen. Emnet der gennemgås, er forankret i et forsøg eleverne skal udføre, skrive journal til og efterfølgende skrive rapport om. De kan lave forsøgene individuelt eller i gruppe, men skriver rapporten individuelt. Herefter får de respons fra læreren.

En observation fra det tidlige efterår 2009 sammenfattet i nedenstående analyseskema illustrerer hvordan begge praktikker bringes i spil og relaterer sig til hinanden:

Skriveordre	Skrive noter til fysikrapport – både ved tavleundervisning og ved forsøgsudførelse
Opgavegenre og skrivehandlinger, jf. Skrivehjulet	Fysikvejledning og -rapport Skrive for at strukturere og lagre stof.
Skriveaktivitet	Først i undervisningslokale: RS uddeler vejledningshæfte til rapport. Elever skriver i det mens han gennemgår nyt forsøg på SmartBoard om elektromagnetisme. Emne relateres af lærer til elever der er interesserede i at lave højtalere. Derefter i laboratorielokale: Elever laver forsøg og tager noter. De fleste er i grupper. Amalie arbejder individuelt, Martin med andre; Amalie skriver mens hun laver forsøg, Martin laver forsøget, men skriver næsten intet og forklarer at det behøver man ikke.
Kompetencer, jf. Skrivehjulet	Primært: Kundsabslagring. Sekundært: Kundsabsudvikling (eleverne skal undersøge elektromagnetisme selv og relatere det til mulige brugsforhold). Tertiært kunne en kompetence i fokus være: Identitetsudvikling, jf. at lærer rækker ud mod elevers (især drenges) interesse i at bygge deres egen højtaler og en senere observeret pointe om at Martin kan bruge dette direkte til at lave den højtaler han altid har ønsket at lave.
Begrundelser og formål (strategisk, rituel, kommunikativ)	Skrivehændelsen forekommer primært at være rituelt begrundet. Alle skriver det samme på lærerens ordre og gennemgår det samme forsøgsritual som klasse efter klasse har udført tidligere.
Multimodalitet – hvilke læringsressourcer og hvilken type multimodal skrivning?	Læringsressourcerne er vejledningshæftet med ord og billeder, digital elektronisk tavle (SmartBoard) og læringsressourcer om elektromagnetisme indlejret i dette samt læreren. På den digitale tavle "remixer" lærer det af SmartBoard allerede skrevne med det han skriver med sin hånd, som bliver til digital skrift. Dertil bruger lærer tale og gestik – hvilket er meget vigtigt når det handler om at lære reglen for elektromagnetisme – til at understøtte det han vil have eleverne til at forstå. Billeder fra SmartBoard gemmes efterfølgende af lærer og deles digitalt med eleverne (fast procedure). Elever følger undervisningen skriftligt ved at skrive verbale og visuelle noter i hånden.

Tabel 4.2. Sammenfatning af en observation af fysik/kemi 22. september 2009

Med Skrivehjulets kategorier vil man i første omgang sige at der her lægges særlig vægt på den *kundskabssystematiserende* skrivning, hvor skrivning bruges til at støtte kognitive operationer. Men som udfyldningen af analyseskemaet

viser, er det for enkelt at sige at kun dette ene skriftlige formål er i spil. Der er belæg for at også *kundskabsudviklende* skrivning og skrivning med henblik på *identitetsdannelse* og selvrefleksion er i spil. Denne skrivehændelse fra 22. september ligger i forlængelse af dén observeret tidligere i september (observationsskema fysik/kemi 1.9.09). Her bemærkes i mine feltkommentarer, angående identitetsaspektet: “Martin ønsker fx at forstå elektromagnetisme for at lave subwoofer. Martin spiller selv musik.” Denne elevinteresse hos drengene er læreren opmærksom på i sit forsøg på at få eleverne til at interessere sig for emnet.

I fokusgruppeinterviewet med lærerne november 2009 fortæller fysik/kemi-læreren RS om at fagets skrivepraktik i høj grad handler om at mestre genren rapport og skrivehandlingen at dokumentere. Læreren lægger altså en del vægt på fagets formside, men ikke udelukkende. Siden 7. klasse, hvor læreren har haft klassen, har de arbejdet meget med at “dokumentere *hvorfor* noget fungerer”, som RS understreger det (i tænkeskrivningen som lærerne blev bedt om at udføre som opstart på interviewet). RS tilføjer at skrivning meget bliver brugt til at “strukturen bliver holdt” i fysikfaget. Man kunne dermed få det indtryk at læreren mener fysik/kemi er et udpræget formfag, ikke et indholds-fag (jf. Krogh 2010). Man kunne også få det indtryk at begrundelsen for at skrive og lære i fysik er rent rituelt begrundet. Men som antydnet arbejder læreren også på at fremhæve *faglige sammenhænge, forståelse og kommunikative begrundelser*. Indholdet betyder kort sagt en del for lærerens planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning, det tænkes integrativt sammen med form og funktion. Skrivning har ikke kun kundskabssystematiserende formål, der arbejdes tillige med kundskabsudviklende og identitetsskabende kompetenceaspekter af faget. I forbindelse med nogle skrivehændelser kan man endda også argumentere for at eleverne tilbydes muligheden for at udvikle skrivekompetencen *konstruktion af tekstverdener*. Et eksempel på det er en undervisningssituation hvor de bliver bedt om at bygge molekyler med plastikdimser som forberedelse til at de skal undervise børn fra mindre klasser i fysik/kemi (observationsskema fysik/kemi 23.11.09).

Et andet interessant eksempel hvor flere formål kombineres, observeres i en fysik/kemi-time hvor læreren med eleverne filosoferer over hvordan universet og mennesket blev til (observationsskema fysik/kemi 5.10.09). Han siger ordret på et tidspunkt: “Det er en floskel, men du er lavet af stjernestøv. Det der lille H [Hydrogen, som er skrevet på tavlen/NFE] er i dig.” Her tilskrives

læreren et enkelt lille tegn, H, en nærmest identitetsskabende betydning – direkte henvendt til et ‘du’ under dannelse. Samtidig skal eleverne forestille sig hvordan deres kroppe er lavet af hydrogen.

Hvis man skulle udlægge denne potentielt identitetsdannende hændelse i et didaktisk perspektiv, kunne man sige at her bliver fysik/kemi-undervisningens indhold begrundet ud fra en position didaktikeren Frede V. Nielsen (2006) har kaldt eksistens-didaktik.¹⁵ Jeg tolker ikke denne positionering som enkeltstående; der er så at sige ikke tale om en overfortolkning af ‘det gode citat’. Fysik/kemi-læreren ønsker generelt at undre sig over verden med eleverne, er brændende optaget af universets betydning for livet på jorden. Han ønsker at udforske verden med eleverne helt konkret, bl.a. også ved at deltage i konkurrencer om raketopsendelser. Han fremhæves – set i et skoleskrivekulturelt perspektiv – i skolens årsskrift for sit arbejde med at gøre faget spændende og vedkommende for eleverne.

En del af RS’ engagement knytter sig til it. Han er som nævnt skolens it-ekspert, men ikke kun på et almindeligt færdigheds- og brugerniveau. Han interesserer sig for hvad it kan bruges til fagligt, hvor især SmartBoardet har vundet indpas i hans undervisning. Følgende er noteret fra undervisningen 23. november, der handler om induktion:

RS siger da alle har hentet udstyr og lavet forsøgsopstilling: “Nu skal I se op på tavlen. Det er et forsøg på at visualisere fire forskellige hændelser der forklarer hvordan galvanometer virker.” Spørger elever hvordan de forstår det, tegner deres teorier med pile på smartboard, og så tester de om elevernes teori er korrekt. På et tidspunkt giver RS ordre til at de skal skrive notater – hvilket vil sige at de skal tegne den tegning RS har tegnet på SmartBoard. Alle reagerer prompte med at hive blyant og udelingsarket Induktion frem. Undervejs udbryder nogen: “hold kæft hvor er det grimt, det her”. På et tidspunkt skal en elev op og tegne på SmartBoard. De går videre til nyt billede på

15. Nielsen taler om fire grundpositioner, eller paradigmer, der kan bruges til bestemmelse af centralt indhold i almen undervisning og dannelse: Basisfagsdidaktik, etnodidaktik, udfordringsdidaktik og eksistensdidaktik. I en eksistens-didaktik er udgangspunktet “spørgsmålet om og syn på hvad det vil sige at være et menneske. Der søges mod et samlende syn på opdragelse og almen undervisning ved at foretage en bestemmelse af det alment menneskelige, det grundlæggende fællesmenneskelige.” (s. 267)

SmartBoard (RS har scannet uddelingsarket ind som sider). Han spørger til forsøgsresultater hos elever og skriver det ind med blå farve. Giver samtidig instruks om at de skal skrive det i deres hæfter. RS forbereder elever til at skulle lave forsøg i andet lokale. Understreger at det er vigtigt at skrive gode noter til. Afslutter denne seance med at trykke Fil: Gem – så ved eleverne at det ligger på Elevintra. (Observationsskema 23.11.09)

Det er ikke sådan at RS praktiserer en undervisning hvor der partout *skal* bruges it mest muligt og hele tiden (det ville heller ikke være muligt på skolen, jf. analysen af skoleskrivekulturen). Men læreren vil gerne integrere it dér hvor det giver fagligt mening og kan understøtte læringen. Han reflekterer i fokusgruppeinterviewet:

SmartBoard er med til at holde en struktur fælles på klassen. Men den er jo ikke med til at holde en struktur som den enkelte elev har. Hvis den enkelte elev følger med op til SmartBoard, og interagerer med det, jamen så er det jo ikke, hvad kan man sige, den skriftlige del der foregår på SmartBoardet som nødvendigvis er der hvor læringen foregår. (Gruppeinterview med lærere 10.11.09)

Digitale kommunikationsteknologier og særligt den elektroniske tavle, argumenterer RS her, har altså dels en fagligt meningsskabende betydning i forhold til at skabe *struktur* i fagets kundskabsområde, understøtte formsiden. Men RS kommer også ind på at den personligt håndskrevne note er elevens *egen* vidensproduktion, som forekommer at være meget vigtig for læringen og hukommelsen, ja, måske vigtigere end det læreren og eventuelt eleven skriver på SmartBoardet. Læreren kopierer og gemmer SmartBoard-sider fra undervisningen på et fællesdrev til eleverne, men det er ikke tilstrækkeligt for eleverne at have disse digitale noter til rådighed, mener han. De skal så at sige *selv skrive faget* med deres egne ord, og her er valget af digital teknologi ikke nødvendigvis det bedste valg.

RS bemærker også i interviewet at elevskrivning i fysik/kemi er vigtig for afgangsprøven i slutningen af 9.-klasse. Den strategiske begrundelse for at skrive i faget taler hele tiden med som et afgangsprøvediskurs-ekko i den lærerfaglige skrivepraktik, her i fysik/kemi og alle andre fag. RS giver i interviewet udtryk for at han er meget styret af afgangsprøvegenren i fysik/kemi.

Afgangsprøven er mundtlig, og man skal op i et forsøg og kunne redegøre for og reflektere over det forsøg. Forsøget som situation er derfor omdrejningspunktet for hans undervisning.

I den forstand kunne lærerens praksiskrav om at elever skal skrive fysikrapporter, begrundes strategisk, som en skrivning der primært har kundskabsorganiserende funktion: Det tjener som anledning til at man klarer sig godt til afgangsprøven. RS er ikke i tvivl om at for nogen af eleverne fungerer rapporter kun på dén måde. Det gælder bl.a. for eleven Helle som jeg har indsamlet elevprodukter fra og interviewet. I interviewet bekræfter Helle lærerens indtryk, hun siger bl.a.:

NFE: (...) du nævnte ikke lige fysik og kemi som et fag du godt kunne lide at skrive i?

Helle: Nej, det er okay, dem er jeg ikke så god til. Og jeg synes fysik, det er helt vildt svært altså. Men jeg tror også det har noget at gøre med at jeg ikke rigtig interesserer mig for det. Altså, jeg kan ikke se nogen mening med at sidde og finde ud af alle de der formler, og det kan overhovedet ikke sive ind altså.

NFE: Hvordan ser en fysikrapport ud for dig?

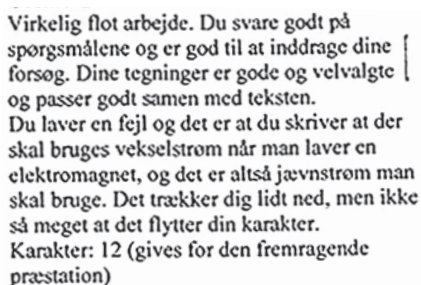
Helle: Det er altså sådan sådan... spørgsmål og så... De spørgsmål vi får. Og så svarer jeg bare. Og det er ikke sådan noget med at jeg improviserer. Det er bare det der skal stå der. (Elevinterview med Helle 13.3.10)

Helles vurdering er i høj grad hægtet op på en forestillet fremtidig elevidentitet som handelsgymnasieelev. Derfor opfatter Helle fysikrapporter som svar på spørgsmål-skrivepraktikker. Invitationer til at 'improvisere', som hun formulerer det, det vil sige at udnytte de muligheder læreren giver for at gøre andet og mere i rapporten, tager hun ikke imod.

Men det gør andre af eleverne. For Martin og især Amalie, som jeg har indsamlet materiale fra systematisk, aktiverer lærerens skriveordrer til rapporter andre større rituelle og også kommunikative, ja, man kunne måske i nogle tilfælde ligefrem sige eksistentielle formål. Ret så bemærkelsesværdigt fremhæver både Amalie og Martin i interviewene i slutningen af 2010 en bestemt skriftlig aflevering fra 8. klasse om syrer som den bedste skriveoplevelse de har haft overhovedet i alle fag når de tænker tilbage. Fysik/kemi er altså, hævder de i interviewsituationen, det fag der har givet dem den bedste skriveoplevelse i udskolingens sidste to år.

Det kan således godt være læreren giver udtryk for at afgangsprøven styrer undervisningen. Men samtidig sørger han i høj grad for gennem de beskrevne fysik/kemi-faglige skrivepraktikker at lade andet end prøven dominere skriveformål. Observationerne tyder på at læreren bevidst positionerer eleverne forskelligt i faget på en måde så de kan få bedst mulige konditioner for at arbejde med og skrive i faget. Det ekstreme eksempel er Amalie, der placeres alene ved katederet og får særopgaver og -vejledning. Men der sker faktisk differentieringer på mange niveauer – på et kontinuum fra den fysik/kemi-fagligt meget skriveinteresserede elev Amalie til den meget lidt skriveinteresserede elev Helle.

Det ses også i responsen. Når læreren giver respons til rapporter, er der variation i kvantiteten af responsen. Det fungerer ifølge Amalie (interview 13.3.10) på denne måde: De elever der er interesseret i faget, og som skriver meget, som hende selv, får meget og grundig feedback skriftligt og mundtligt. De der skriver mindre, får mindre feedback. Alle elever *skal* aflevere rapporter, men der er nogle der får lov til at gøre meget ud af det, mens andre lades mere i fred. I en af Amalies rapporter fra 8. klasse om elektromagnetisme skriver RS, empatisk-rettende, et sted: “Snøft, du tager fejl, du bruger jævnstrøm”. Det forhindrer ham ikke i at give hende 12 (højeste karakter) og begrunde det med den kommentar der ses i figur 4.3.



Virkelig flot arbejde. Du svare godt på spørgsmålene og er god til at inddrage dine forsøg. Dine tegninger er gode og velvalgte og passer godt sammen med teksten. Du laver en fejl og det er at du skriver at der skal bruges vekselstrøm når man laver en elektromagnet, og det er altså jævnstrøm man skal bruge. Det trækker dig lidt ned, men ikke så meget at det flytter din karakter. Karakter: 12 (gives for den fremragende præstation)

Figur 4.3. Lærerfeedback fra fysik/kemi-lærer til rapport om elektromagnetisme af Amalie i 8. klasse

Bemærk at læreren blandt andet fremhæver og roser elevens evne til at sammenholde “tegninger” med “tekst”. Det gøres med andre ord fagligt anerkendelsesværdigt at kunne bruge billeder i et samspil med verbaltekst på

meningsfuld måde. Dette fremgik også tydeligt af observationen af undervisning 23.11.09. I fokusgruppeinterviewet fremhæver RS – på et konkret spørgsmål jeg stiller om fagets udtryksformer – at repræsentationsformen i fysik/kemi er mere “ikonbaseret”, som han udtrykker det, sammenlignet med andre fag (gruppeinterview med lærere 11.11.09). Han siger også: “Der er kommet flere billeder ind i faget, og det er mere gennemtænkt” i lærebøgerne. RS tilføjer at der findes lærebøger der næsten kun er ordbaserede, men “der har jo altid været illustrationer i faget.” Han mener også at jo bedre nettet bliver, jo bedre bliver det at bruge i undervisningen. Han giver et eksempel med emnet destillation. Når han underviser i dette emne, vil han gå på nettet og finde en animation der viser hvordan destillation fungerer. Det vil han aldrig kunne forklare lige så godt med ord, mener han. Hermed italesætter han faktisk en ret ny teoretisk pointe om at bestemte repræsentations- og kommunikationsformer muliggør forskellige former for mening og vidensproduktion, det man også kalder *affordans* (Kress 2003). Det fokuserer en del ny forskning på inden for science-fag som fysik og kemi.

Sammenfatning af fysik/kemi

I fysik/kemi i 9a praktiseres en systematisk lærerfaglig skrivepraktik med rapportskrivning som den centrale produktive opgavegenre. Denne opgavegenre baseres på elevernes procesorienterede noteskrivning i forbindelse med lærergennemgange af forsøg og elevernes egne laboratorieforsøg.

Der er ingen tvivl om at den observerede lærer er dygtig til sit fag og har stor betydning for praktiseringen af faget i den specifikke klasse. Sagt i forlængelse af triaden som analyseredskab får man så at sige syn for sagn hvad angår det meningsfulde i at tale om en *lærerfaglig* skrivepraktik. RS er således en reflekteret lærer der medierer mellem Ungdom og Fag – han er i dialog med eleverne, men også med udviklinger i faget. Han formår gennem konkrete skrivehændelser at etablere skrivepraktikker som giver eleverne mulighed for – på det niveau de nu er, og med de interesser for faget de har – at udvikle deres fysik/kemi-faglige skrivning, hvor de afprøver mange typer skrivehandlinger i flere repræsentationsformer, særligt ord og billeder.

Omvendt tyder flere forhold på at denne lærer ikke er enestående for skolens og årgangens fysik/kemi-lærere, han er snarere én blandt flere lærere der bidrager til at vedligeholde og videreudvikle den fysik/kemi-faglige skrivekultur på skolen. Spørgeskemaundersøgelsen (se også kapitel 5) viser at stort

set alle elever skriver i fysik/kemi på Sydvestskolen, og at de skriver relativt meget, både i klasserumsundervisningen og hjemme. Spørgeskemaundersøgelsens svar på spørgsmålet: "I hvilke fag skriver du afsluttede tekster, som afleveres og rettes af læreren?" er for Sydvestskolens vedkommende 96,2 % i fysik/kemi. Det skal ses i lyset af at kun 4,2 % gør det på Nordvestskolen og små 12 % på Østskolen. På Sydvestskolen er det tydeligvis en selvfølge og en norm at skrive i fysik/kemi. Det er det ikke på de andre skoler.

Den fysik/kemi-faglige skrivning som den observeres i 9a, differentieres i forhold til eleverne. Skriveformålene og responsgivningen muliggør en individualiseret elevskrivning styret af elevernes egne skriveinteresser og -ambitioner. Elektroniske skriveteknologier anvendes i det omfang det hjælper til at skabe struktur for læringen og elevens individuelle noteskrivning. Det ikoniske – visuelle fremstillinger i stabile og levende billeder – spiller en fremtrædende rolle for den faglige skrivepraktik.

Samfundsfag og historie

Skrivningen i samfundsfag og historie i 9a analyseres, som begrundet ovenfor, under ét.¹⁶ Også i samfundsfag-historie finder man gentagne mønstre af lærerfaglige skrivepraktikker. Jeg finder:

- Individuelt arbejde i svar på spørgsmål-opgavegenren med henblik på mundtlig gennemgang og eksamen
- Individuelle notater til understøttelse af hukommelsen
- Rapportskrivning i grupper
- Logbogsskrivning.

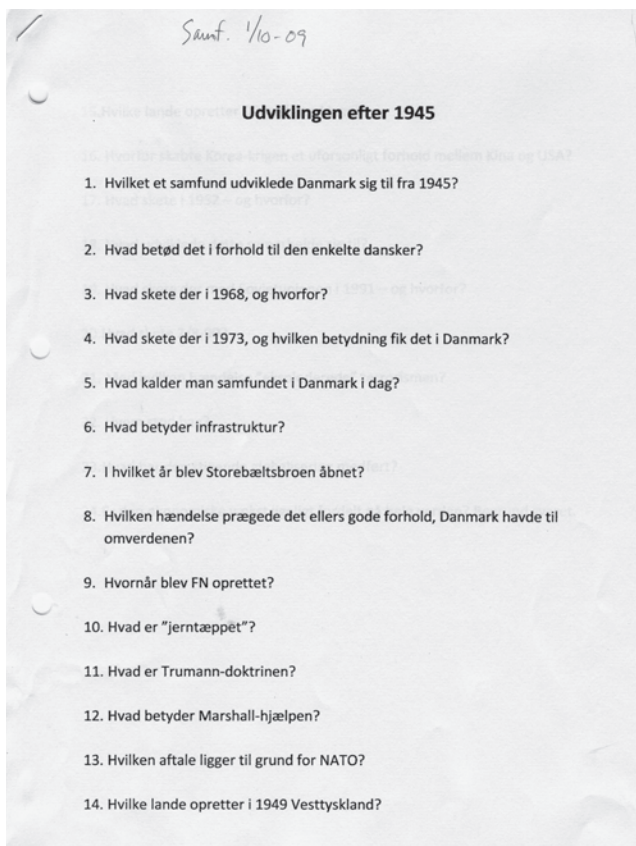
Skrivepraktikker i samfundsfag og historie

Lektionen 22. september '09 sammenfattet i nedenstående skema er karakteristisk for de observationer jeg gjorde af hvordan der undervistes med skriftlighed. Vedlagt er også nogle af de spørgsmål eleverne fik stillet i denne lektion (figur 4.4):

16. Jeg observerede historie og samfundsfag tre gange: 1.9.09, 22.9.09 og 23.11.09. Derudover indsamlede jeg udsagn om de to fag i interview og uformelle samtaler med lærerne. Jeg har desuden adgang til data fra spørgeskemaet der giver et indblik i elevernes opfattelse af skrivning i faget. Endelig har jeg adgang til elevnotater fra faget.

Skriveordre	Notatskrivning til spørgsmål (se figur 4.4).
Opgavegenre og skrivehandling	Match-opgave; forklare begreber og redegøre for faktuelle forhold; skrive for at se om man kan huske det læste og for at støtte hukommelsen.
Skriveaktivitet	Individuelt eller pararbejde.
Kompetencer	Skrivning for at lagre/huske.
Begrundelser og formål	Legitimeres overvejende strategisk: eksamen. Der er sekundært et rituelt formål, idet der læres gennem spil-arbejdsformen, nærmere bestemt en quiz.
Multimodalitet – hvilke ressourcer	På papir, hjælp: bøger Elever lytter til musik i headphones mens de arbejder.

Tabel 4.3. Sammenfatning af observation af samfundsfag og historie-time 22.9.09



Figur 4.4. Spørgsmål i samfundsfag- og historie-time 22.09.09, side 1 af 2. Dokumentet er dateret 1/10, hvilket var den dato jeg fik en kopi af arket

Skrivehændelsen går kort fortalt ud på at eleverne forinden har læst en lektie hjemmefra om emnet, som så bearbejdes mundtligt og skriftligt i klassen. Kommunikationsformen i klasserumsundervisningen er overvejende mundtlig og tavleorienteret – understøttet af skriftligt arbejde. Det skriftligt understøttende arbejde etableres ved at eleverne stilles konkrete *kundskabs-systematiserende* spørgsmål til lektien med henblik på at sikre at de har tilegnet sig, kan huske og kan gengive stoffet mundtligt. Den dominerende skrivepraktik er individuelt arbejde i svar på spørgsmål-genren, også kaldet match-spørgsmål. Spørgsmålene er typisk lukkede og faktuel orienterede, eleverne skal gengivende kunne mestre skrivehandlingerne redegøre, forklare, definere – fx spørgsmål 7 (fig. 4.6): “Hvilket år blev Storebæltsbroen åbnet?”. Færre spørgsmål er mere åbne, men ikke meget, og lægger potentielt op til mere individuel, analytisk og *kundskabsudviklende* skrivning – særligt spørgsmål der benytter sig af formuleringen ‘hvad betyder’, fx spørgsmål 2, 4, 12, men nok ikke 6, som er definitorisk orienteret.

Det skriftlige arbejde der observeres her og i andre tilfælde, er primært strategisk og sekundært rituelt begrundet. Der henvises ofte af læreren til forberedelse til eksamen. Det gælder også individuelle notater i undervisningen. I observationen i november siger læreren AR eksplicit: “skriv notater til dette, I får brug for det.” Det dominerende skriveformål for notatskrivningen kan udledes til at være kundskabssystematiserende skrivning til at understøtte hukommelsen med.

Disse observationer giver imidlertid ikke et fuldt dækkende billede af skrivning i historie og samfundsfag, det sandsynliggør fire typer triangulerende iagttagelser:

For det første, som redegjort for tidligere under afsnittet om lokal skoleskrivekultur: Eleverne skriver også rapporter i grupper, som kan være ret eksperimenterende. Eksemplet som er blevet analyseret i dybden, er at de i grupper skal skrive en rapport som har karakter af journalistisk artikel (se s. 229ff). Denne skrivehændelse blev karakteriseret som en kritisk begivenhed med mange komplekse skriveformål.

For det andet, og i forlængelse heraf: I fokusgruppeinterviewet fra november fremgår det at der skrives *elektronisk logbog* i disse fag over afleveringer. Man kan anskue denne skrivning som en del af fagets “usynlige” skrivning, som man umiddelbart kunne tro ikke var en del af de lærerfaglige skrivepraktikker. Men der er rettere tale om *brugsorienteret skrivning* (se s. 21). Denne

logbogsskrivning bruges både didaktisk og pædagogisk idet den italesættes af AR som en del af det der tidligere er blevet karakteriseret som et sammenhængende syn på elevens skrivelæring, som kommer til udtryk gennem en integrerende faglig og overfaglig pædagogisk tænkning af skrivning. Anskuet ud fra Skrivehjulet har logbogsskrivningen dels det grundlæggende formål at *interagere* ved at holde kontakt mellem elev og lærer(e). Dertil understøtter det formålet *identitetsdannelse*, idet der lægges op til at eleven reflekterer over egen skrivning.

For det tredje: På spørgeskemaundersøgelsens spørgsmål: "I hvilke fag skriver du afsluttede tekster, som afleveres og rettes af læreren?" svarer eleverne 60,4 % i historie og 69,8 % i samfundsfag (tallene er betydeligt lavere på de to andre skoler). Jeg har ikke haft adgang til disse rettede elevtekster, men det indikerer at *mange elever skriver afsluttede tekster i samfundsfag og historie*.

For det fjerde: Elevnotater fra elevdeltageren Amalie understøtter den tese at der praktiseres en varieret skrivning i disse fag, hvor en række skriveformål og -handlinger er i spil. Hendes notater og elevlogbog tyder dog på at *match-spørgsmål-genren dominerer* sammen med skrivehandlingerne forklaringer, redegørelser og definitioner.

Hvad angår repræsentationsformer, kan det generelt konstateres – uanset hvilken type data der analyseres – at den verbalsproglige kommunikation er dominerende. Der er tale om primært mundtlig kommunikation, af og til understøttet af skriftlig, typisk analog og af og til digital, kommunikation.

Sammenfatning af samfundsfag og historie

Samfundsfag og historie i denne 9a-klasse fremstår som fag der *læses* en del lange lektietekster til, men overvejende *skrives* korte match- og kundskabs-systematiserende elevtekster til.

Den dominerende kommunikationsform i fagene er mundtlig og tavleorienteret understøttet af skriftligt arbejde. Det skriftlige arbejde består typisk af korte tekster hvis skrivning begrundes overvejende strategisk og rituelt – det har til hensigt at træne og reproduktivt demonstrere en samfunds- og historiefaglig kundskab i den nære undervisningssituation og senere til en afgangsprøve.

Lærerne sørger imidlertid også for at der i 9a skrives med andre mere kommunikativt begrundede formål, særligt i skrivepraktikkerne rapport og logbog. Her tilbydes eleverne mulighed for at afprøve en skrivning der har både et

fagspecifikt og et fagoverskridende formål, og som positionerer eleverne som henholdsvis fagskrivere og skrivere med bredere læringsmål for øje.

Dansk

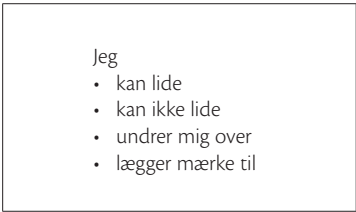
Skrivning i dansk findes der omfattende dokumentation for i datamaterialet.¹⁷ Det er ikke overraskende fordi der stilles omfattende skrivekrav i faget, og faget har tradition for at være det fag der skrives mest i. De skrivepraktikker der iagttages i 9a, er:

- Noteskrivning
- Skriftlige opgaver i forskellige genrer
- Tests
- Svare på spørgsmål
- Produktivt arbejde med andre udtryksformer
- Rapportskrivning.

Skrivepraktikker i dansk

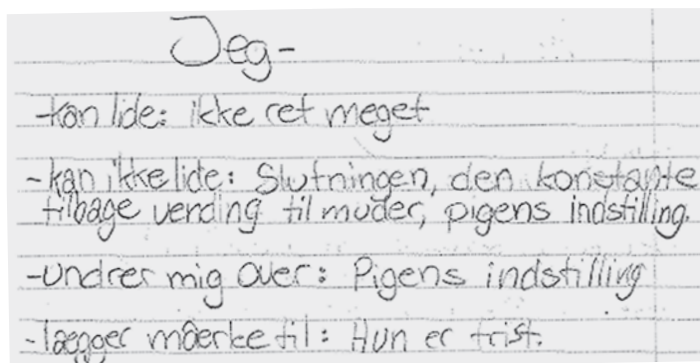
Noteskrivning foregår løbende, enten på læreropfordring eller elevinitieret. Det er en omfattende skriveaktivitet i danskundervisningen, som jeg vil analysere i dybden i det følgende, mens de øvrige skrivepraktikker karakteriseres mere kortfattet.

Noteskrivning: Ét eksempel på en skrivehændelse der viser en læreropfordret noteskrivning, er fra 22. september 2009, hvor klassen arbejder med en litterær novelle, *Mudder*. I observationsskemaet er noteret: "HJ [dansklæreren/NFE] skriver på tavle." Tavlen så således ud, i min afskrift:

- 
- Jeg
- kan lide
 - kan ikke lide
 - undrer mig over
 - lægger mærke til

17. Datamaterialet omfatter spørgeskemaet, observationer 1.9.09, 22.9.09, 5.10.09, 23.11.09, 27.4.10 (to lektioner), 25.5.10, fokusgruppeinterviewet og elevdokumenter.

Jeg'et er naturligvis henvendt til eleven, det er elevens jeg som positioneres her som skriver, og det er i elevens sted at læreren sætter sig. Et eksempel på eleven Amalies noter til disse spørgsmål fremgår af figuren nedenfor, det er den pligtopfyldende elev der rituelt svarer på spørgsmålet, men faktisk ikke kan lide novellen særlig meget:



Figur 4.5. Amalies noter til litterært tekstarbejde i dansk 22.9.09

Ved samme skrivehændelse er også noteret iagttagelser af lærerens begrundelser for skrivning som fremkommer i situationen: “HJ understreger at det er vigtigt nu hvor de har teksten på papir, at de tegner og skriver og kommer ned i teksten og understreger gode eksempler.” (Ibid.). Vi ser altså at noteskrivningens funktion er at fokusere på *nærlæsning og tekstiagttagelse* – to aktiviteter med stærke rødder i danskfagets traditionelle og dominerende ‘tekstorienterede grundposition’ (Elf 2010)

I et semiotisk perspektiv er det værd at notere at denne skrivehændelse praktiseres og indirekte italesættes multimodalt med fokus på tegninger/visualiseringer, verbaltekst og understregninger og samspil mellem disse former. Tilsvarende i forbindelse med andre observerede skrivehændelser skal eleverne skrive noter som et mindmap (på papir) eller som et Mindview (digitalt). Elevernes notearbejde tages af læreren alvorligt og inddrages og kommenteres i undervisningen i plenum. Det illustrerer en anden danskobservation, fra november ‘09. Om undervisningens indhold, form og funktion er noteret:

Gruppepræsentation “om vigtigste episoder” efterfulgt af lærerstyret klasserumsdialog. Evt. lidt oplæsning i løbet af præsentation (...)

Grupperne har udfyldt nogle farvekort med stikord til præsentationer, som hænger på tavlen. HJ refererer lidt til dem undervejs.

Der er noget med HJs stemmeføring: Hun forstår at intonere på en opmuntrende, nysgerrig måde. (...)

HJ skriver stikord op på tavlen i forlængelse af det eleverne siger. Når eleverne fortæller om vigtigste episoder, henviser de til konkrete tekstiagttagelser (citeres og kommenteres). (Observationsskema 23.11.09)

Som det ses, handler undervisningen, igen, om litterær analyse. Eleverne positioneres i denne skrivehændelse først og fremmest som *undersøgende* (note-) skrivere, dvs. som faglige skrivere der skal og kan *udvikle danskfaglig kundskab*, jf. Skrivehjulet, på egen hånd og i dialog med andre. Men noteskrivningen bruges ikke kun til at udvikle kundskab. Noteskrivningen har også til formål at positionere eleverne som unge der bearbejder egen identitet, både affektivt og reflektivt-analytisk. Denne sammensatte dobbelthed af affektiv skrivning der retter sig mod personen (eleven), og reflektiv-analytisk skrivning der retter sig mod sagen (tekstforståelsen), var tydelig i eksemplet ovenfor fra 22. september 2009; og det træder også frem i denne skrivehændelse fra november-lektionen: “Eleverne får også lov til at udtrykke deres følelser om det de har lyst til. HJ siger fx: “Hvorfor er det en oplevelse der har gjort dybt indtryk på jer?”” (Observationsskema 23.11.09)

Eleverne skrev noter i *alle* de dansktimer jeg observerede. En observation fra foråret er et yderligere eksempel på det – der samtidig viser hvordan noteskrivning tænkes sammen med *kundskabssystematiserende* skrivning. Klassen arbejder med reklameanalyse:

På et tidspunkt siger HJ, og her kommer skriveordren: “Jeg vil egentlig gerne have at I skriver på jeres papir [med kopi af reklamen/NFE]: primær brugsværdi, sekundær brugsværdi”, og så skal de skrive nogle stikord til de to begreber. Og tilføjer: “Så har I noget til jeres mapper.” (Observationsskema 27.4.10)

Som det ses, retter kundskabssystematiseringen sig her mod begrebslæring, dvs. undervisning i faglige begreber som skal læres i betydningen kognitivt lagres med henblik på at eleverne bliver i stand til at foretage en lignende ana-

lyse i andre situationer, herunder ikke mindst en afgangsprøve-situation, som er nært forstående. Skrivningen er altså primært strategisk begrundet. Men der er også, som jeg tolker udsagnet sammenholdt med andre observationer, et kommunikativt formål på færde der har at gøre med at udvikle elevernes kompetence til at kunne analysere andre lignende reklametekster i hverdags-situationer. Læreren er altså i færd med at bygge elevernes faglige kompetence op. I den forbindelse er det værd at lægge mærke til henvisningen til 'mapper'. Det er et tegn på at HJ – som lærere generelt på skolen, jf. analysen af skoleskrivekultur tidligere – systematisk arbejder med samlemapper som del af en portfolio-pædagogik. Igen er begrundelsen for at gemme i mapper i høj grad strategisk, men også kommunikativ. Som beskrevet tidligere indsamler lærerne af og til elevernes skriftlige materiale, inkl. deres samlemapper, gennemser dem og giver respons til dem. De inddrages også i skole-hjem-samtaler. Sådan gør HJ også. Hun beder eleverne gemme materiale i samlemapperne med henblik på at kunne kommunikere med eleverne om materialet, understøtte deres hukommelse og give respons med henblik på at udvikle deres skrivning, bl.a. gennem genafleveringer. Hun gemmer også selv materiale for dem på intranettet, bl.a. en række billeder gemt på Elevintra der dokumenterer elevernes øvelse med og dramaopførelse af novellen *De gale* (1992) af Kim Fupz Aakeson (se figur 4.6).



Figur 4.6. Billeddokumentation af 9a's opførelse af *De gale* i august 2009. Dette ene billede ud af i alt 13 billeder er hentet fra klassens Elevintra 25.9.09

Samlemapperne som de bruges i dansk og andre fag, tjener med andre ord i hvert fald tre skriveformål: samhandling, kundskabssystematisering og identitetsdannelse. Man kan samlet anskue samlemappernes funktion sammenholdt med noteskrivningen som et forsøg på at integrere portfoliodidaktik med skrivedidaktik. En sådan integration har danskundervisning været 'foregangs-fag' for i en del år, så der er for så vidt ikke noget overraskende i at iagttage denne praktik i denne specifikke kontekst. Som Ellen Krogh og Mi'janne Juul Jensen anskuer det (2008), er formålet med at integrere skrivedidaktik og portfoliodidaktik at etablere tre typer konstante vekselvirkninger: En vekselvirkning mellem *det kollektive og det individuelle*, en vekselvirkning mellem *mundtlige og skriftlige og receptive og produktive aktiviteter* og en vekselvirkning mellem *første- og andenordningsprocesser*, dvs. "mellem egentlig faglig aktivitet og metaproceser hvor eleverne træder et skridt tilbage og reflekterer eller kommenterer fagligt arbejde – processer såvel som produkter." (2008, s. 58f). Det er i høj grad dét læreren tilstræber. Hvorvidt det så lykkes overfor eleverne – hvorvidt de overtager disse muligheder for at skrive i faget – er naturligvis et åbent spørgsmål.

Feltarbejdet tyder på, ikke overraskende, at det er forskelligt kvantitativt set hvor meget eleverne skriver læreropfordrede noter og selvinitierede noter, og hvad kvaliteten af dem er. Det fremgår bl.a. af de indsamlede elevnotes-hæfter: Amalie skriver meget og relativt udførligt, Helle mindre og Martin lidt (se også senere under analysen af elevskrivekultur s. 278f). Noget tyder på at eleverne primært skriver noter til det læreren nærmest beordrer dem til at de skal skrive noter til, men ikke til det deres kammerater siger under præsentationer. Fx noterer jeg i timen 23.11.09: "Det er bemærkelsesværdigt at eleverne ikke ser ud til at tage noter til det eleverne siger." (Observations-skema)

Skriftlige opgaver: Skriftlige opgaver som skrivepraktik observeres flere gange i løbet af året. Læreren lægger i starten af året op til 4-5 opgaveafleveringer plus genafleveringer. De skriftlige opgaver rummer ofte mulighed for at eleven *vælger* mellem flere mulige opgavegenrer. Det fortæller Amalie om i elevinterviewet i foråret: "(...) i dansk hvis jeg skal vælge noget jeg skal skrive, så skriver jeg også et essay, og det er også fordi det har jeg nemt ved, og det interesserer jeg mig for." (Elevinterview med Amalie 13.3.10)

Amalie foretrækker, som det fremgår, at skrive essay. Essay er en genre

man har mulighed for at skrive i til afgangsprøven. Når den skrivesituation forekommer hvor man kan vælge mellem genrer, er de mulige genrer knyttet til afgangsprøvens genrer. En genretilgang til skriftlige opgaver er generelt indarbejdet i denne danskundervisning.

I nogle situationer har eleverne ikke noget valg, de *skal* skrive i en bestemt genre, fx journalistisk artikel (1.9.09) eller synopsis som forberedelse til mundtlig eksamen (observationer i dansk 27.4.10 og 25.5.10).

Tests: Test-skrivepraktikken observeres som en national læsetest med brug af computer og Internet. Af lærerinterview og -samtaler fremgår at eleverne laver flere tests gennem året (og tidligere år) som træner frem mod læsetest til den afsluttende afgangsprøve.

Jeg observerer en time der går med at træne til stavetesten. Her sætter elever krydser som svar på *multiple choice*-stavespørgsmål. Der er tale om en diagnostisk test der adapterer elevernes niveau løbende i forhold til hvor godt de svarer på spørgsmålene. HJ bemærker efterfølgende at hun har temmelig svært ved at se formålet med denne type "afkrydsningsskrivning", som hun betegner det.

Svare på spørgsmål: Svare på spørgsmål-praktikken er en gennemgående komponent i det løbende arbejde med tekster og observeres bl.a. i den første observation 1. september '09 i arbejdet med læremidlet *Procesorienteret litteraturpædagogik* (af Thomas Illum Hansen, DanskLærerforeningen 2004) der fokuserer litterært på romanen *De gale*. Her skal elever i grupper diskutere konkrete spørgsmål, skrive noter hertil og fremlægge det mundtligt. Senere skal de lave en skriftlig opgave om romanen. Skriveordren er at de skal omskrive en del af romanen til en artikel, det er altså en opgave der træner genrebevidsthed og -genrekompetence.

Det kan bemærkes at svare på spørgsmål-skrivepraktikken altid hænger sammen med andre af de identificerede skrivepraktikker: noteskrivningspraktikken, skriftlige opgaver-praktikken og også det produktive arbejde med andre udtryksformer-praktikken.

Produktivt arbejde med andre udtryksformer: Klassens produktive arbejde med det der i fagets læreplansdiskurs omtales som 'andre udtryksformer', omfatter bl.a. en dramatisering af *De gale* (det er en hændelse der foregår i august

før jeg begynder at observere, jf. ovenfor og figur 4.6). Eleverne spiller altså teater, hvilket jeg har empirisk kendskab til fordi det dokumenteres ved at der tages billeder, som deles på intranet.

Men produktivt arbejde med andre udtryksformer omfatter også brug af billeder og andet layout (fx opsætning, farvebrug mv., jf. ovenfor) i samspil med verbaltekst. Det iagttages bl.a. i den skriftlige opgave om artikelskrivning og i rapportskrivning.

Rapportskrivning: Rapportskrivning kan anskues som en grænseskrivepraktik i danskfaget fordi den refererer til brobygning på en ungdomsuddannelse. Brobygningen skal på Sydvestskolen afrapporteres og får efterfølgende respons af en lærer, hvilket i 9a sker i danskfagets kontekst. Dansklæreren har bedt eleverne skrive rapporten som en formidlingsorienteret artikel til en regionalavis. Jeg har indsamlet Amalies 'rapportartikel' (22.9.09) med lærerrespons.

Varierede og komplekse skriveformål

Hermed er de fremtrædende danskfaglige skrivepraktikker i 9a identificeret og eksemplificeret. De mange skrivehændelser der kan observeres, har samlet set varierende og sammensatte skriveformål, sagt med tanke på Skrivehjulets optik. Et illustrerende eksempel er klassens arbejde med romanen *De gale*. Hvad er egentlig skriveformålet, og hvad er skrivehandlingen her? Tesen er at der er tale om flere formål og handlinger; og man kan hævde i et mere teoretisk-analytisk perspektiv at skrivehændelsen er et godt eksempel på at man skal passe på med at sætte skrivehændelser på én entydig formel, de er snarere flertydige og komplekse (sådan som vi også så det med den kritiske begivenhed i samfundsfag/historie, se s. 229ff).

Elevernes skriftlige opgave om *De gale* er således at skrive en fingeret reportage *som om* de befinder sig i romanens univers. De skal altså arbejde med en hybrid genre som på en måde er faktuel, på en måde fiktiv – en faktion, vil nogle kalde den. Skrivedidaktikken er anlagt som processkrivning, med noteskrivning, udkast, respons, omskrivning med videre. Med Skrivehjulet kunne man i første omgang karakterisere skriveformålet som *konstruktion af tekstverdener*, for de skal jo forestille sig at de rapporterer fra et fiktivt univers. Men i denne reportage ligger samtidig også elementer af analyserende og fortolkende skrivning. Derved får den skriftlige opgave også karakter af

kundskabsudviklende skrivning. Endelig kunne man argumentere for at der er et element af personligt refleksiv skrivning i skriveordren, idet eleverne skal prøve at give udtryk for hvordan de selv oplever novellens gale univers, og hvordan de vil transformere denne oplevelse til en reportage. Dette æstetiske og, ville man sige med Skrivehjulet, *identitetsdannende* skriveformål har de arbejdet med tidligere i forløbet om romanen, hvor de med teateroptræden dramatiserede romanen (jf. ovenfor), og den skal altså nu via analyse i grupper og i klassen transformeres over i en individuel skriftlig opgave.

Ligesom det kan være svært i forlængelse af Skrivehjulet at afgøre dét entydige skriveformål med skrivehændelserne i dansk, kan det være svært entydigt at afgøre, sagt med Berges begreber, hvorvidt undervisningen har et kommunikativt, rituelt og strategisk formål. Alle tre formål er i spil, men med forskellige vægtninger, afhængig af situationen.

I eksemplet med skrivehændelsen relateret til *De gale* blev det kommunikative formål vægtet vigtigst; og det vurderer jeg gælder generelt for HJ's danskundervisning. Det er ikke en tilfældighed når det ovenfor noteres i feltkommentarerne at HJ arbejder bevidst i sin stemmeføring i den mundtlige undervisning med *at intonere opmuntrende og nysgerrigt*, således at eleverne positioneres som meningsskabende og -søgende væsener for hvem det at lære dansk dybest set handler om at danne deres identitet.

Den rituelt begrundede skrivning initierer HJ som en fast og naturlig bestanddel af den daglige danskundervisning. Eleverne udsættes for talrige skrivehændelser hvor de får lov til at øve sig i, træne, nogle gange lege med de skrivepraktikker der kendetegner faget. Til gengæld kan man argumentere for at det strategiske generelt værdilades som mindst vigtigt, om end det naturligvis anerkendes som en uomgængelig del af skoleskrivekulturen, også i dansk, som er obligatorisk skriftligt fag ved afgangsprøven. HJ er imidlertid generelt ret kritisk overfor de eksternt og nationalt pålagte skrivepraktikker: test-skrivepraktikken og den afsluttende skriftlige eksamen som den har fungeret i en del år. Disse skrivepraktikker lægger vægt på den individuelle isolerede elevs besvarelse, og det mener HJ ikke afspejler det tekstsamfund og de skrivepraktikker eleverne senere skal kunne agere i. Hun konstaterer omvendt, fremgår det af interview med hende, at det er positivt at disse skrivepraktikker er ved at blive opblødt med nye afsluttende prøveformer hvor elever kan snakke sammen og hjælpe hinanden.

Den lærerfaglige skrivekultur

Som påvist i de to foregående analyser af lærerfaglige skrivekulturer, er der ingen tvivl om at den individuelle faglærer – HJ – spiller en central rolle for vedligeholdelsen og udviklingen af lærerfaglig skrivekultur. Læreren transformerer med sin særlige baggrund, herunder ikke mindst med sin faglige løbebane og med sin situering i en skole, en faglig viden ind i en specifik undervisningskontekst hvor der skal medieres mellem især fag og ungdom – med vigtigt skråblik til skole. Læreren fingeraftryk så vi især med RS i analysen af fysik/kemi, og det ser vi også her. HJ har over 25 års undervisningserfaring med dansk og andre fag og er også skolebibliotekar. Hun er godt inde i læreplanernes historie, de aktuelle læreplanskrav og forsøgsordninger, inkl. nye prøveformer, som hun støtter. Der er samlet set mange tegn på at læreren benytter sig af og er kritisk reflekteret omkring mange af fagets muligheder, herunder processkrivning, genrepædagogik, portfolio-pædagogik, udvidet/multimodal skrivning og fler-/tværfaglig skrivning. Samlet set får man indtrykket af en lærer der er *up to date* i forhold til de seneste 20-30 års danskfaglige skrivedidaktik. HJ forsøger selv at sammenfatte sin forståelse af fagets skriftlige praksis i dette udsagn fra fokusgruppeinterviewet (hendes sammenfatning bygger på hendes forberedte skriftlige refleksion til mødet):

De tager notater, de argumenterer, de tager referat, og det gør de helt klart for at fastholde noget. (...) [Så/NFE] udvikler de også deres eget skriftsprog, dels ved at læse noget nogen andre har skrevet, og bruge det, lave om på det, redigere på det, læse korrektur på det, og så bruger de også de udviklende sprog, dels ved at fantasere, skrive dagbog, ved at digte, hvor de selv kommer til at lege med sproget. (Gruppeinterview med lærere 10.11.09)

Udsagnet tyder på at HJ er opmærksom på skriftlighedens seks grundlæggende formål, sagt med Skrivehjulet. Hun italesætter således en danskundervisning der arbejder med at udvikle elevernes kundskabslagring og strukturering, kundskabsudvikling og refleksion, konstruktion af tekstverdener, meningsdannelse og argumentation, samhandling og information og identitetsdannelse og selvrefleksion. Danskundervisningen i hendes praksis arbejder – i intentionen, i hvert fald – med alle seks formål. Og observationerne og elevmaterialet tyder på at det faktisk er tilfældet, omend naturligvis med forskellig vægtning. Generelt er min vurdering at der er mindst fokus på argumentativ skrivning

og mest på kundskabsudviklende skrivning og skrivning hvor eleverne skal konstruere tekstverdener.

Læreren underviser i og taler flere steder i datamaterialet om et udvidet tekstbegreb eller, som påvist, 'andre udtryksformer', og det gøres ud fra forestillinger om både analytiske og produktive-kreative læringsmål. Men samtidig foretages bevidste afgrænsninger af de repræsentations- og kommunikationsformer eleverne skal arbejde med. HJ fokuserer en del på det hun omtaler som 'layout' og andre steder omtaler som 'form'. Det er interessant nok noget både dansklæreren og matematiklæreren har fælles fokus på, og som de reflekterer sammen i lærergruppeinterviewet i november. Matematiklæreren har meget fokus på det der i matematikfaget betegnes 'orden' – som imidlertid er et udfordret begreb i fagets skrivefaglige diskurs, ikke mindst fordi matematikskrivning benytter sig af mange repræsentationsformer, og fordi nye digitale matematikprogrammer er kommet til. Mere generelt kan man sige at *formdimensionen* i matematikfaget er under forandring og til diskussion, dvs. den didaktiseres. Det samme er tilfældet i dansk, hvor der også er opbrud i *formdimensionen* grundet nye kommunikations- og repræsentationsformer. Det fører til at dansk- og matematiklæreren lægger vægt på at undervise i fagets skriftlige *formdimension*, men naturligvis på forskellig måde. Der gælder forskellige skriveregler for og diskurser om *orden/form* afhængig af faget. I dansk kaldes det *layout*. HJ understreger at det er et centralt aspekt ved de skriftlige afleveringer der tilskrives betydning og værdi.

I flere sammenhænge vil læreren gerne lade eleverne arbejde med digital skrivning, og det lykkes da også i nogle tilfælde, som i det observerede forløb om *De gale*. Men i andre situationer har hun ganske enkelt ikke adgang til computerlokalet og må lade eleverne arbejde analogt – den lokale skoleskrivekultur bliver en barriere for udviklingen af den danskfaglige skrivekultur. Læreren vælger i forløbet om *De gale* at fravælge et delforløb beskrevet i læremidlet der går ud på at lave en videoproduktion der adapterer historien til et medieret æstetisk udtryk. Det kan konstateres empirisk ved at den opgave i læremidlet der beskriver en sådan mulighed, er streget over af læreren. I stedet arbejder de med en dramapædagogisk tilgang. Jeg kender ikke lærerens begrundelse for dette valg. Det kan være hun har villet fokusere på dramapædagogik. En anden grund kunne være at det opleves som for svært at realisere en digital produktion på skolen givet de teknologiske betingelser. En tredje grund kunne være en faglig smagspræference: at foretrække drama frem for video.

Dansk i relation til triademodellens begreber Fag-Ungdom-Skole

HJ er ikke kun opmærksom på Faget, jf. triademodellen, og bag dét relationen til Videnskabsfag med dets mange deldiscipliner, selv om man kunne få det indtryk gennem mine fremhævninger af hendes reflekterede brug af skrivepædagogik og anden didaktiseret teori. Hun er også opmærksom på *eleverne* knyttet til det der i triademodellen betegnes Ungdom. Man kan diskutere hvor meget hun egentlig arbejder for at give plads til elevernes kultur i sin undervisning. Hun bemærker fx på et tidspunkt i interviewet fra november at der er "rigtig mange nuancer som vi skal nå at proppe ind i hovedet på dem". Proppemetaforen kunne tyde på et klart hierarki mellem fag og elev, mellem transmission/tilegnelse og meningsforhandling/deltagelse, mellem undervisning og læring, mellem et skrivefag der er 'genrefast' og har fastlagte normer og regler, og et fag der er mere genreløst og åbent for dynamik. Observationerne tyder på at HJ forsøger at mediere mellem disse positioner med mange og subtile virkemidler, bl.a. en elevdifferentieret feedbackstrategi og ved at formulere skriveordrer der tiltaler forskellige elevinteresser.

Hun vurderer ved afslutningen af skoleåret at det at lære eleverne dansk-fagets mange nuancer er lykkedes over for en elev som Amalie i 9., om end hun mener at Amalie stadig kan udvikle især sin kollektive skrivekompetence meget i lyset af at hun skal begynde på htx. Men HJ mener ikke at skriveundervisningen lykkes over for alle. Og hun ser i et mere overordnet kritisk perspektiv både en række *dilemmaer* og *paradokser* i danskundervisningen. Hun mener det er blevet sværere at få den til at lykkes og til at hænge sammen. Én politisk bestemt grund er fremkomsten af obligatoriske nationale tests. I de seneste år har der været skruet kraftigt op for kravene til alle skoler om at foretage tests i en række fag. Det virker ind på det vi i triademodellen kalder Skole – modellens tredje hjørne – som igen virker ind på skrivekulturer og -hændelser i fag, såsom dansk. Test er generelt et negativt udviklingstiltag over for danskfaget i udskoling, mener HJ.

Hun er imidlertid ikke entydigt utilfreds med alle de udviklingstiltag der sker for danskfaget på skrivefronten. Hun synes fx godt om den nye synopsisprøveordning ved afsluttende skriftlig afgangsprøve i dansk hvor elever har mulighed for at gå ud i grupper og diskutere opgaverne før de besvarer dem individuelt. Det mener HJ tilgodeser svage skrivere og skrivere der kan lide at arbejde kollektivt, samtidig med at hun vurderer at det at kunne skrive sammen i grupper i stigende grad bliver godt at kunne i fremtidens samfund.

Sammenfatning af dansk

Der skrives kvantitativt *meget* og kvalitativt *meget varieret* i danskundervisningen i 9a. Den konkrete dansklærers skriveundervisning tyder på en dybdegående indsigt i og evne til at mediere mellem fagets historisk opbyggede viden om skrivedidaktik og elevernes ungdomsliv med deres forskellige forudsætninger og interesser for danskrelaterede tekster og skrivning. De lærerfaglige skrivepraktikker der sættes i spil i den observerede undervisning, kommer så at sige hele vejen omkring Skrivehjulet og dets seks felter med skriveformål. Skrivehændelserne initierer kombinationer af en række skrivehandlinger, bl.a. analysere, redegøre, fortælle, forestille sig og reflektere. Observationerne tyder på at der er mindst fokus på argumentativ skrivning og mest på kundskabsudviklende skrivning og skrivning hvor eleverne skal konstruere tekstverdener.

Set i et semiotisk perspektiv tyder analyserne på at der arbejdes med multimodale skrivepraktikker (omend det ikke italesættes på denne måde), primært det man kan kalde “dobbelmodale” (Elf 2012) kombinationer af visuelle og verbale repræsentationsformer. Der eksperimenteres med inddragelse af elektroniske digitale kommunikationsteknologier, som læreren dog går mere afprøvende til værks over for. I det produktive arbejde, ikke mindst til eksamen, er der ingen tvivl om at den monomodale verbalsproglige skrivning dominerer og anerkendes som den fagligt værdifulde.

I et dannelsesperspektiv betoner læreren i flere tilfælde skrivningens *af-fektive* potentiale, som i kombination med mere kognitive-analytiske tilgange kan realiseres gennem indgående tekstbeskæftigelse og produktivt arbejde i verbale og multimodale, herunder ikke mindst æstetiske, repræsentationsformer.

Noget tyder på at danskfaget og dansklæreren er en væsentlig ressource for udviklingen af lærerfaglig skrivekultur i de øvrige fag på Sydvestskolen. Danskfaget har en historisk tradition for at integrere portfoliodidaktik og skrivedidaktik. Denne tradition er en del af den danskfaglige skrivekultur der er blevet fremanalyseret her, og den findes også i de øvrige fag og blandt de øvrige faglærere som en skrivedidaktisk bevidsthed.

Idræt

Generelt er idræt ikke kendetegnet ved skriftligt arbejde, heller ikke på denne skole. Tværtimod er idræt i folkeskolen typisk forstået og praktiseret som et fag uden nogen form for skriftlighed (Rønholt 2008). Man handler og kommunikerer *mundtligt* og ikke mindst *kropsligt* i faget, man skriver ikke. Spørgeskemaundersøgelsen foretaget af 9.-klasser understøtter dette. På spørgsmålet: "I hvilke fag skriver du afsluttede tekster, som afleveres og rettes af læreren?" angiver kun 3,8 % af eleverne idræt. Men der skrives faktisk i idræt på Sydvestskolen, og man kan endda hævde at denne skrivning har en vigtig funktion for elevernes idrætsfaglige udvikling og læring af idræt. Sagt på en anden måde findes der en slags usynlig skrivning i idrætsfaget som er interessant at synliggøre med henblik på at forstå dens fagdidaktiske funktion.

I løbet af feltarbejdet observerede jeg idrætsundervisning i én lektion, én dag, 5. oktober 2009, og den dag blev der skrevet intensivt. Derudover fremgår det af fokusgruppeinterviewet med lærerne at idræt både praktiseres og diskursiveres som et fag på Sydvestskolen hvor der også skrives. De idrætsfaglige skrivepraktikker der blev observeret, kan karakteriseres som:

- Elevplanlagt idrætsundervisning
- Elevrefleksion over idrætslæring

Skrivepraktikker i idræt

To indsamlede dokumenter vist i figurerne nedenfor demonstrerer meget godt hvad der refereres til. Figur 4.7 er et skriveværktøj idrætslærerne bruger til at få eleverne til at overveje hvilken idrætsundervisning de vil planlægge og gennemføre i 9. klasse. Figur 4.8 viser et skriveværktøj idrætslærerne bruger til at få eleverne til at reflektere over hvad de kan i idræt, hvad de gerne vil blive bedre til, og hvad de har lært i idræt, altså et skrive-refleksionsværktøj.

3/8/09 9. A-C

Idræt 9. årgang 2009/2010

I dette skoleår skal alle elever stå for undervisningen på skift. Når man står for undervisningen, skal man lave opvarmning der passer til det man skal undervise i og huske at strække ud bagefter.

Amerikansk fodbold
Mountainbike
Parkour
Atletik
Redskabsgymnastik
Brydning
Sjipning
Yoga
Jonglering
Step
Karate
Akrobatik
Tennis
Finisk baseball
Cykling
Softball
Volley
Rugby
Touch
Funk
Floorball
Finsk
Tennis
Touch
Funk
Floorball
Finsk
Tennis

✂ _____

Navn og klasse : _____

Når jeg skal stå for undervisningen kunne jeg godt tænke mig at undervise i: _____

Figur 4.7. Planlægningsværktøj for elever i idræt

Idræt 9. årgang 2009/10. Navn: _____ Klasse: _____

Hvad kan jeg?	Hvad vil jeg gerne lære/blive bedre til?	Hvad har jeg lært?

3/8-09 9. A-C

Figur 4.8. Refleksionsværktøj for elever i idræt

I den lektion der blev observeret, sås et eksplicit skrive-didaktisk reflekteret forløb. Lektionen var for både 9a- og 9c-elever, der var tre lærere til stede, heriblandt HM, klassens faste idrætslærer, og AR, som 9a har i samfundsfag og historie, og som er idrætslærer for 9c. Ved den foregående lektion i idræt havde eleverne fået udleveret planlægningsværktøjet der ses i figur 4.7, udfyldt det og afleveret det (hvorved et simpelt, men for undervisningen vigtigt samhandlende skriveformål blev realiseret). Det betyder at lærerne i den observerede lektion på forhånd véd hvilke emner eleverne ønsker at undervise i, og det er en del af afsættet for undervisningens forløb. Undervisningen begynder med at alle elever samles i idrætshallen og aftaler hvad der skal ske. I det følgende gengives, så fænomenologisk tæt og nært som muligt, en række af de iagttagelser som blev noteret i forbindelse med observationen (brugen af enkeltcitationstegn (") betyder at noget mundtligt sagt gengives ordret).

Om forløbets indhold er noteret:

Nogle skal spille langbold, andre skal lave GPS-løb, andre, som ikke kan have idræt (piger), skal planlægge idrætsundervisning med AR. AR siger til de elever der skal planlægge undervisning: 'Det I skal nu her, det er at I skal forberede noget til efter ferien, og I skal aflevere noget til mig. (...) Tre aktiviteter kan vi nok godt presse ind. Når timen er slut her, skal jeg have noget skriftligt på hvad I godt kunne tænke jer at undervise i 60 minutter'. (Observationsskema 5.10.09)

Om begrundelsen for forløbet noteres: "AR gør meget ud af at forklare at nu stopper lærerne med at planlægge undervisningen – fra nu af er det eleverne der skal planlægge. Insisterer på variation i planlægningen." (Ibid.)

Af disse to observationer lærer vi bl.a. at idrætsbarrierer bliver gjort til ressourcer: Nogle elever kan ikke lave idræt – pga. skader, menstruation og andet mere eller mindre ufortalt – hvilket udnyttes til at lave differentieret undervisning som delvist integrerer skriveforløb der stimulerer elevernes didaktiske interesser som igen knytter sig til deres egne interesser/kompetencer fra fritidslivet i forhold til idræt.

Herefter går gruppen af piger der skal planlægge undervisning, ned i et klasselokale. AR og jeg følger med og får hermed adgang til at iagttage hvordan forløbet udvikler sig videre. Først får eleverne nogle overordnede

instruktioner af læreren, og så deles de. Én gruppe bliver i klassen, og dér bliver jeg også og observerer:

Efter eleverne er sat i gang med at planlægge, bliver én gruppe af piger tilbage i klassen og samtaler med AR om ideer. Pigerne (jeg kender dem ikke, de er fra anden klasse) virker ret engagerede, de vil planlægge tre undervisningslektioner á 60 minutter med dans, akrobatik og spring med henblik på show i fjerde lektion. (...). Pigerne er klar over nogle af de ting nogle af drengene går til, som er relevant for gruppedannelse.

Efter AR er færdig med at samtale med pigegruppen om deres ideer, forlader han klasseværelset, og så arbejder pigerne videre med at nedfælde deres ideer mere konkret. Det viser sig at flere af pigerne selv underviser små børn i fritiden, 'og det er virkelig sjovt'. Pigerne jeg observerer, spørger til om de kan inddrage computer og højttalere ved opvisning.

De diskuterer hvordan man skal lave en tilmeldingsseddel til de forskellige aktiviteter: intranet (med det system som AR bruger i historie) eller simpel seddel uden for klassen.

Efter pigerne er blevet alene, sætter de sig med papir og blyant omkring et bord og skriver ideer ned på baggrund af mundtlig samtale og lidt kropsilustration af deres ideer (tilsat en del grin og latter). 'Prøv at se, så skal de ligge sådan her (pige lægger sig op på bord og demonstrerer) og så...' En pige begynder også at tegne. 'Hvad er det?' 'Hihi'. 'En buk'. De hygger sig. På et tidspunkt er der en pige der hiver sin mobil frem og spiller et lille musikklip, som de kunne bruge til en aktivitet. Pigen afspiller mens hun demonstrerer – de griner helt vildt. Ideen er antaget. En anden pige hiver sin mobil frem og begynder at spille nyt nummer, som hun også demonstrerer øvelse til. De synger og griner og ... forlader så lokalet med et papir i hånden. De er vist færdige. (Ibid.)

Observationen er samlet set et ret klart belæg for at der også skrives i idræt på Sydvestskolen, og at det tilskrives faglig mening af både lærere og elever. Den er med til at bidrage til tesen om at Sydvestskolen er en skriveinteresseret skole der arbejder på at vedligeholde og udvikle faglige skrivekulturer *i fag og på tværs af fag*. Aktørerne er ikke kun en individuel lærer, men i dette tilfælde andre lærere og elever uden hvis (skrive)engagement forløbet ikke kan lade sig gøre.

Forløbet går – analytisk parafraseret – ud på at eleverne i idræt får lov til at skrive ideer til et undervisningsforløb de selv skal gennemføre for og med klassekammeraterne på 9.-klasse-årgangen. Forløbet instrueres mundtligt fra lærere til elever, men organiseres og kommunikeres delvist ved hjælp af en digital portfolio hvor kommunikationen foregår som en skriftlig flervejskommunikation mellem grupper af elever og lærere. Portfolioen skal, ifølge AR, dels bruges til elevernes idrætsrelaterede skrivning, dels bruges, erfarer jeg senere, til vejledningssamtaler om uddannelsesovervejelser mellem lærere, elever og forældre på et senere tidspunkt, ligesom vi så det i forløbet i samfundsfag og historie (den kritiske begivenhed, se s. 229ff). Her skal eleverne uploade ideer til og begrundelser for en idrætsaktivitet på portfolioen, hvorefter de får skriftlig feedback samme sted fra idrætslærerne. Herefter skal eleverne revidere ideen, gennemføre den i undervisning og evaluere forløbet skriftligt afslutningsvis (jf. figur 4.8 ovenfor).

Noget af det særlige ved denne skrivhændelse er at der sker et bevidst rolleskift: elever gøres i situationen til ‘lærere’ der får tildelt autoritet til at planlægge, gennemføre og evaluere undervisning – præcis som en lærer ville gøre det normalt. Det er et stort ansvar som kræver et nuanceret indblik i kammeraters idrætsfaglighed, sociale liv og personlige forhold. Omvendt er det et ansvar flere af eleverne kender fra deres ungdomsliv uden for skolen hvor de er instruktører og trænere i forskellige sports- og idrætsgrene.

Som feltforsker vælger jeg, som det fremgår, at følge en pigegruppe fra idrætshallens plenumundervisning hen i klasseværelset for 9a. Metodisk kan det bemærkes at det ikke er let at afgøre, på et splitsekund, hvordan man skal positionere sig som forsker i den situation. Man kan meget nemt komme til at virke anmassende, forstyrrende og ødelæggende for en elevgruppes faglige og sociale samspil. Valget blev at placere mig diskret i hjørnet af lokalet, hvor jeg åbnede den bærbare computer og på den måde skærmede mig mod eleverne – og omvendt skærmede dem mod mig. Det skabte hvad man kunne kalde en diskretionszone, hvor jeg på den ene side åbenlyst kunne se og høre alt hvad de sagde, men samtidig ikke virkede som én der var alt for forhippet på at studere deres gøren og laden. Diskretionszonen gav en frihed for dem til at agere som elever i gang med en opgave, og for mig en frihed til at foretage deltagende observation.

Jeg kan konstatere og dokumentere med mine øvrige noter at pigegruppen rent faktisk arbejder fokuseret på at udvikle et forløb samtidig med at de har

det vældig sjovt sammen. Pigerne bruger forskellige kommunikationsteknologier: blyant, papir, mobiltelefon, deres kroppe og forskellige modaliteter: skrift, tale, musik, gestik, mimik, dans – til at udvikle undervisningsforløbet. Skiftene mellem brug af medier og modaliteter sker spontant og lynhurtigt. Eleverne demonstrerer en række næsten spontane transformationer mellem forskellige udtryksformer som, i et socialsemiotisk perspektiv, må anskues som meningsfulde og motiverede skift mellem at undersøge og didaktisk udnytte faglige repræsentations- og kommunikationsmuligheder som medier og modaliteter tilbyder. Det er tydeligt at eleverne i deres planlægning trækker på erfaringer og kompetencer fra deres ungdomsliv, blandt andet som instruktører i idrætsforeninger. Deres identitet og sociokulturelle indlejrethed, bl.a. i en mobil- og populærkultur med musik, har stor betydning for den multimodale skriftproduktion af et idrætsfagligt forløb. De virker *meget* optaget af at udvikle forløbet, glemmer nærmest tid og sted, inklusive den deltagende feltforsker. Timen slutter for deres vedkommende med at de afleverer deres undervisningsidé i verbalskriftlig form til lærerne, på papir.

Hvis man anskuer skrivehændelsen ud fra Berges kategorier, er der i høj grad tale om rituel og især kommunikativt domineret skrivning. Undervisningsideen skriblet ned i få ord på papir er ikke skrevet med noget nævneværdigt strategisk formål (prøve eller karakterer, som ikke findes i idræt). Det er skrevet som del af, for det første, en rituel sjov leg med en form, og det er også for det andet og vigtigst skrevet med en meningsfuld hensigt og brug for øje, henvendt først og fremmest til deres kammerater og noget de skal gøre sammen med dem.

Det er bemærkelsesværdigt hvor lidt eleverne rent faktisk har skrevet i verbalsproglig forstand, deres mange tanker og overvejelser har ikke manifesteret sig i megen synlig tekst på papir – i den forstand forbliver den idrætsfaglige elevskrivning næsten usynlig. Eleverne gider heller ikke skrive deres planlægningsovervejelser ned digitalt, meddeler de AR. Det accepterer han i første omgang; men senere skal de gøre det, siger han. En mulig didaktisk forklaring på at det ser sådan ud, er nok at megen af den idrætsfaglige viden er tavs og kropsliggjort og muligvis ikke kan repræsenteres på anden vis (jf. Rønholt 2008). Den del af idrætsfagligheden der *er* verbal, er først og fremmest mundtligt medieret. Den kropslige og mundtlige kommunikation indgår imidlertid samtidig i en kompleks multimodal skrivehændelse der nærmest som et sideprodukt også har et verbalskriftligt aftryk på papir.

Ikke desto mindre kan man ud fra Skrivehjulets kategorier argumentere for at fem skriveformål er i spil, med forskellig vægt: Dels er der den simple, men væsentlige funktion at interagere om en sag, her et forløb, der skal få nogen til at gøre noget. Dels er der tydeligvis et kundskabsorganiserende formål, idet man sætter ord på og skaber orden i et forløb. Dels er der et aspekt af kundskabsudvikling: eleverne udfordrer deres egen og hinandens idrætsfaglige forståelse og gøre og bringer nye perspektiver på banen, hvor de trækker på egne erfaringer. Dels er der konstruktion af tekstverdener-formålet, som træder frem ved at eleverne forestiller sig og anticiperer undervisnings-scenarier. Og endelig er der, også i et fremtidsperspektiv, den reflekterede identitetsdannende skrivning i og med at dette forløb skal reflekteres skriftligt, og at denne refleksion indgår i, og det ved eleverne på forhånd, en forståelse af hvad de vil i et videre uddannelsesforløb.

Sammenfatning af idræt

I idræt skrives der typisk ikke meget i verbalskriftlig forstand, der kommunikeres med kroppen og mundtligt. Men i en observation af en tilfældig idrætslektion på Sydvestskolen ses der ikke desto mindre stærke tegn på at skriftlighed er tænkt ind i faget som to faglige skrivepraktikker – elevplanlagt idrætsundervisning og elevrefleksion over idrætslæring. Den første tilbyder eleverne en momentan lærerautoritet, hvor de får ansvar for at forvalte faget på en anerkendelsesværdig måde set fra et lærer- og elevperspektiv. Den anden betoner elevernes skriftlige metarefleksioner over læringsperspektiver i den elevplanlagte og anden idrætsundervisning.

Skrivepraktikkerne muliggør samlet set udvikling af en række idrætsrelaterede skrivekompetencer i et multimodalt og identitetsskabende perspektiv forankret i elevernes ungdomskultur, herunder deres brug af digitale kommunikationsteknologier. Den har samtidig trådt ud i generel skrivekompetenceudvikling på tværs af fag og ud i pædagogiske overvejelser knyttet til uddannelsesvalg.

Sammenfatning af lærerfaglige skrivekulturer i 9a

Ovenstående analyser af fire lærerfaglige skrivekulturer i 9a på Sydvestskolen peger ret entydigt på at der skrives en del i de enkelte fag, og at lærerne i denne klasse tillægger skrivning ret stor betydning, særligt i et monofagligt perspektiv. Dette understøttes af analyser af de fem øvrige faglige skrive-

kulturer, som er lavet i et arbejdsblad. I kortform kan det om disse fag konkluderes at:

I *biologi* og *geografi* skrives der især *rapporter*. Denne skrivepraktik havde lidt forskellig form og funktion og naturligvis ret forskelligt indhold i de to fag, men fællestrækket er at rapporten positionerer elever som undersøgende skrivere der kan gøre brug af en bred vifte af repræsentations- og kommunikationsformer.

Matematik er et udpræget skrivefag i den forstand at der regnes. Regneskrivning praktiseres typisk gennem to slags faglige skrivepraktikker, *opgave* og *tests*. De er domineret af rituelle formål og tavse begrundelser. De har et overvejende kundskabssystematiserende formål og er rettet mod elevens individuelle kognitive tilegnelse af faget. Af og til arbejdes der med andre typer regneskrivning rettet mod andre og flere modtagere.

Engelsk og *tysk* er domineret af mundtligt arbejde. Der skrives dog også i disse to fremmedsprogsfag, alt lige fra kommunikativt begrundede kollektive *projekter* over individuelle rituelt begrundede *tests* og *hjemmeafleveringer* til strategisk begrundede eksamenssynopsis som strategisk forberedelse af mundtlig afgangsprøve.

I *kristendom* skrives der meget begrænset. Skrivningen omfatter kundskabslagrende og -udviklende *noter* der understøtter mundtligt arbejde og gruppepræsentationer.

Endelig i det omfattende *projekt* og i anden tværfaglig skrivning (fx brobygningsrapporter) ses en høj grad af udnyttelse af multimodale skriversourcer som eleverne bruger til at undersøge en faglig problemstilling med, ofte på ret kreativ vis der inddrager mange medier og genrer (se også s. 281).

Samlet set er et lighedstræk for de lærerfaglige skrivekulturer at skriftlighed forsøges integreret som en komplementær del af fagligheden. Ordet forsøges skal igen understreges – jeg minder om at det er noget forholdsvis nyt i skoleskrivekulturen at fokusere på faglig skrivning (se s. 223f). Man har fokuseret en del på faglig læsning, ikke faglig skrivning.

Analysen har også vist at skrivepraktikkerne er vidt forskellige fra fag til fag – hvilket kan begrundes med fagenes vidt forskellige formål og dertil relaterede former og indhold. Fokusgruppeinterview med lærere og andre data tyder på at samtidig med at lærerne individuelt og kollektivt er bevidste om skriftlighed som faglig ressource, så har de intet fuldt overblik over den. Det er også tydeligt at de til dels – men også kun til dels – taler fælles metasprog

om fagenes skrivepraktikker. Der er således også videnshuller og ikke-indsigt i andre fags skrivepraktikker og den fagrelaterede skriveidaktik der bevidst eller ubevidst knytter sig til den.

Hvad angår brugen af nye kommunikationsteknologier, kan der iagttages forskellige positioneringer i lærergruppen. Der er de meget it-interesserede og -kompetente lærere, som de to mandlige lærere RS og AR, der tilsyneladende har ret let ved at se hvordan it kan integreres i fag og være med til at videreudvikle en faglig skrivekultur. Der er lærere som er mere forsigtige eller usikre i den retning, og som kun eksperimenterer i afgrænsede faglige områder, som tysklæreren. Og så er der lærere som måske oftest foretrækker velafprøvede analoge former, som dansklæreren. Ingen af lærerne er imidlertid direkte modstandere af at undersøge it's potentiale for udvikling af faglige skrivepraktikker.

Hvis man skal tale om en overvejende fælles modstand mod udviklingen af faglige skrivepraktikker, må det handle om de øgede krav til nationale tests, som kommer fra centralt hold. De har ført til at lærerne i en række fag er tvunget til at gennemføre en række træningstests. Dem har de svært ved at få gjort fagligt meningsfulde. Dog skal det bemærkes at fysik/kemi- og matematiklæreren RS og engelsklæreren også ser potentialer i dette testregime.

Det fremstilles i offentligheden ofte som en svaghed ved folkeskolelærere at de er generalistlærere der underviser i en række fag de ikke er fagligt rustede til. Men bl.a. gennem fokusgruppeinterviewet med lærerteamet får man det klare indtryk at denne spændvidde også kan være en styrke. Lærerne kender i en vis udstrækning hinandens fag og kan reflektere med på dem. Teamet fremstår samlet set som en række faglærere med en *sammenlignende* fagdidaktisk interesse (Krogh & Nielsen 2011). De interesserer sig for *sammenhænge* mellem faglighed og skriftlighed i de enkelte fag og i et mere overordnet perspektiv. Selv om den enkelte lærer ikke underviser i et bestemt fag i 9a, kan og vil læreren gerne reflektere over den faglige skrivepraktik i faget. De er også interesseret i at blive udfordret og inspireret i egen forståelse og praksis når det drejer sig om skrivning i fag, både af hinanden og af mig som skriveforsker, som naturligvis ikke har kunnet undgå at påvirke dem med skriveidaktiske refleksioner.

Analyserne tyder overordnet set på at målet for lærerne i dette lærerteam – jeg kan ikke udtale mig om de andre – ikke blot er at udvikle skrivekompetencer i en mere snæver monofaglig forstand hvor det handler om elever

skal lære at appropriere fagets anerkendte skrivepraktikker, men at forsøge at praktisere en fagrelateret skriveidaktik der har et overordnet fag- og skoleoverskridende mål om at tilbyde elever mange og varierede skriveerfaringer der kan bidrage til deres hele kompetenceudviklings- og dannelsesproces. Med et mere teoretisk udtryk kunne man anskue den lærerfaglige skrivekultur i dette 9.-klasse-lærerteam som *literacy-interesseret*. Med literacy mener jeg her ordet i dets moderne sociokulturelle og socialsemiotiske betydning (jf. kapitel 1). Der er hos lærerne en vilje til literacy-udvikling hos eleverne, hvilket bl.a. indbefatter en anerkendelse af de erfaringer og de elevskrivekulturer eleverne møder skolen og mere konkret skrivehændelserne med.

Det virkelig interessante spørgsmål er så hvordan eleverne responderer på denne vilje. Dette spørgsmål til elevskrivekulturen retter vi nu blikket mod.

Elevskrivekultur

Analysen af elevskrivekultur bygger på de tidligere nævnte og anvendte datakilder, dvs. spørgeskemaundersøgelsen, deltagende observation, elevdokumenter, interview med elevdeltagere.¹⁸ Analysen af elevskrivekultur har grundlæggende fokus på de samme spørgsmål som analysen af skoleskrivekultur og lærerfaglig skrivekultur, nemlig hvordan en bestemt type aktører skaber,

18. Elevdokumentmaterialet fra de tre elevdeltagere jeg havde særligt fokus på, er omfattende: Fra Amalie omfatter det dansknotater fra efteråret 2009 (hæfte 1: 64 s., hæfte 2: 8 s.) og foråret 2010 (hæfte 3: 27 s.), engelsknotater 2009-2010 (38 s.), geografnotater 2009-2010 (9. s.), kristendomskundskabsnotater (14 s.), matematiknotater (44 s.), samfundsfag- og historienotater (48 s.), tysknnotater (38 s.), samt andre dokumenter: engelsk synopsis-*outline* til afgangsprøve 28.4.10 (1. s.), tysk synopsis til afgangsprøve 12.5.10 (1 s.), skrivelog fra 12.3.-26.4.10 (2 s.), fysik/kemi-rapport om syre fra 8. kl. (6 s.)). Fra Martin er indsamlet fysikrapporter fra 9. kl. om alkohol (5 s.), induktion (4 s.), Internettet (6 s.), neutralisation (4 s.), fysikrapport fra 8. kl. om syre (5 s.), geografi- og biologirapport om bjerge fra 9. kl. (2 s.), biologirapporter fra 9. kl. om borreliose (3 s.), sundhed (9 s.) og doping (4 s.), dansk stil om forældre (FSA-opgave, 1 s.), synopsis til dansk-afgangsprøve (FSA) (2 s.), projektopgave fra 9. kl. (med makker) om *gaming* (26 s.). Fra Helle er indsamlet materiale fra 9. kl.: danskstiler: novelle (4 s.), artikel til *De gale* (3 s.), fire engelskafleveringer i form af breve, afslutning af historie oa. (1 s. hver), matematikaflevering (regneark på 1 s.), fysikrapporter fra 9. kl. om alkohol (6 s.), højtaler (4 s.), induktion (5 s.), geografirapport om Thailand (6 s.), tysk stil om DDR (1 s.), synopsis over projekt (med makker) om

vedligeholder og udvikler skrivekultur. Når det drejer sig om elevskrivekultur, er eleverne selvfølgelig de primære aktører der skal fokuseres på; men også i denne type skrivekultur – eller rettere: særligt i denne, med børn i 14-15-årsalderen – må man antage at andre aktører, såsom lærere, ledere, teknologier og andet eller andre er potentielle medaktører og virker ind på skrivekulturen.

I analyserne ovenfor af den lokale skoleskrivekultur og lærerfaglig skrivekultur er der fundet ret klare og genkendelige skrivepraktikker der former ret homogene skrivekulturer. Men i analysen af elevskrivekultur er sagen mere kompleks og flertydig. Her antager jeg i udgangspunktet at man finder en højere grad af heterogenitet. Det er der to grunde til, som har at gøre med aktørtypen og datamaterialet (se også kap. 1 s. 41):

1. *Aktørtypen*: Sydvestskolen er en almindelig folkeskole, ikke en eliteprivatskole eller en specialskele. Elevgrundlaget er ret varieret. Spørgeskemaundersøgelsen viser fx at elevernes uddannelsesønsker er ret forskellige: 62,3 % svarede at de skulle i 10. klasse (hvilket kan være på folkeskole, privatskole og efterskole), 7,6 % at de skulle på erhvervsskole (teknisk skole, SoSu, handelsskole), mens 15,1 % svarede at de skulle på STX, 9,4 % at de skulle på HHX og 3,8 % at de skulle på HTX (altså samlet 23,8 % på gymnasiale uddannelser). Eleverne repræsenterer på et mere personligt udviklingsplan en høj grad af varietet i forudsætninger, erfaringer, kompetencer, identiteter. De står midt i en ufærdig og åben læringsbane gennem livet som de er bevidste om løbende må korrigeres, i dialog med forældre, venner og lærere. De har omvendt også 12-13 års ret homogen institutionstilværelse med i bagagen, fra daginstitution til slutningen af grundskole. Men alt andet lige må variationen være større og mere flertydig i elevskrivekulturen end i lærerfaglig og lokal skoleskrivekultur.
2. *Datamaterialet*: Den anden årsag til at man som læser må forvente en mere sammensat beskrivelse af denne type skrivekultur, skyldes de tilgængelige empirityper og mængden af data, eller manglen på samme,

skilsmisse (2 s.), projektopgave fra 9. kl. (med makker) om skilsmisse (10 s.), synopsis til dansk-afgangsprøve (FSA) (2 s.), engelsk synopsis-outline til afgangsprøve (1. s.), tysk synopsis til afgangsprøve (1 s.), praktikrapport (3 s.), skrivelog fra 6.4.–24.4.10 (1 s.).

i denne undersøgelse. *Spørgeskemaet* refererer til svar på spørgsmål om elevskrivekultur for hele 9.-klasse-årgangen, *feltnoterne* fra deltagende observation refererer til elever og elevgrupper i 9a (og nogle gange elever sammen med andre klasser) der delvist tilfældigt observeres i situationen. I observationerne begynder jeg ret tidligt (faktisk allerede i september 2009) at fokusere på bestemte elever, nemlig elevdeltagerne Amalie og Martin – og senere Helle. Dette særlige bevidst indsnævrede elevfokus får gennemslag i indsamlingen af *elevdokumenter* der kan analyseres, og det er helt entydigt i de *semistrukturerede elevinterview* der foretages i foråret 2010 af de tre elever – og ikke andre. Pointen er overordnet at de forskellige typer empiri giver forskellige selektive adgange til forståelse af elevskrivekultur på forskellige niveauer – fra kollektivt årgangsniveau til det jeg kalder et førstepersonsperspektiv på elevskrivekultur.

Analytisk vælger jeg at lade empirityperne være strukturerende for analysen. Jeg går således fra det mest overordnede niveau (9.-klasse-årgangen som den kommer til udtryk i spørgeskemaundersøgelsen) til det mest individuelle (enkeltelevers førstepersonsperspektiv analyseret gennem observation og elevdokument- og interviewanalyse). Det overordnede spørgsmål til empirityperne er imidlertid det samme:

- Ud fra den givne empiritype hvad får man da af viden om elevskrivepraktikker og elevskrivekultur på Sydvestskolen?
- Hvilken værdi tilskriver eleverne skriftlighed på Sydvestskolen?

9.-klasse-årgangens elevskrivekultur

Spørgeskemamaterialet giver en tydelig indikation af at der findes forskellige grupperinger og positioneringer inden for elevskrivekulturen.

Hvis vi først ser på homogeniseringstræk, har analyserne af lærerfaglig skrivekultur vist at eleverne på Sydvestskolen har en høj japrocent når de bliver spurgt om de skriver hjemmeopgaver og får respons til dem i fag. Som gruppe betragtet er der altså mange der skriver. Det gør de både i skolen og uden for skolen. I elevernes fritid dominerer skrivning i de elektroniske medier. Bl.a. svarer 100 % at de kommunikerer med venner, og 58,5 % mener endda at de nogle gange bruger for meget tid på elektroniske medier. Spørgeskema-

undersøgelsen viser også at mange elever svarer positivt når de bliver spurgt om de godt 'kan lide at skrive opgaver' i fag. Det svarer halvdelen eller mere ja til.¹⁹ Der er altså mange elever der identificerer sig positivt med at skrive. Det er tydelige homogeniseringstræk.

Men vi har også set hvordan *varierende* procentsatser af elever i Sydvestskolen oplever at der skrives inden for et fag. Her viser heterogeniserings-tendenserne sig. Hvis en lærer har afsendt en skriveordre til alle, og dermed normativt og med en vis magt etablerer en lærerfaglig skrivepraktik som eleverne forventes at deltage i, skulle man jo umiddelbart tro at 100 % af eleverne svarede bekræftende på at der foregår skrivning i faget. Men det er ikke tilfældet. Eleverne skriver tilsyneladende forskelligt, kvantitativt. Sådan opfatter de det i hvert fald. Og de udtrykker altså også delvist forskellige følelser når de bliver spurgt om de kan lide at skrive. Det kan ikke tolkes på anden måde end at eleverne oplever, bruger og værditilskriver skriftlighed forskelligt i de forskellige fag og mere generelt på skoleniveau.

Eller udtrykt mere alment, inspireret af skriveforskeren Roz Ivanič: Skole og fag tilbyder en række skriver-identifikationsmuligheder for elever, en række 'sociale muligheder for selvhed', som hun udtrykker det (Ivanič 1998, jf. også kap. 1 s. 37). Men som hun uddyber et sted: Man kan forvente at skrivere interagerer og forholder sig forskelligt til disse muligheder. Hun skelner mellem akkomoderings-, modstands- og oppositionsskriverstrategier, der indikerer henholdsvis en accepterende, en bevidst ikke-accepterende og en 'fejllende' skrivestrategi i forhold til de skrivepraktikker, herunder konventioner, der gælder i fag og i skolen mere generelt. At eleverne overordnet identificerer sig forskelligt med skriftlighed, illustrerer tallene fra Sydvestskolens elever. De forskellige grader af 'kunne lide'-opgaver peger på at der findes forskellige grupperinger og positioneringer inden for Sydvestskolens elevskrivekultur.

Men for at få indblik i deres forskellige skriverstrategier og begrundelser for dem er det nødvendigt at gå til feltnoterne og fokusere mere snævert på 9a-klassens elevskrivepraktikker.

19. Japrocen-terne forde-ler sig med dansk 86,8 %, engelsk 73,6 %, matematik 57,7 %, histo-rie 58,8 %, samfundsfag 59,6 %, religion 54,9 %, geografi 69,2 %, biologi 50 %, fysik 55,8 %. Tysk er undtagelsen, der scorer meget lavt: 11,5 %. Fransk og idræt har et stort antal angivet at de ikke skriver i, derfor medtages svarprocenter ikke her.

9a-klassens elevskrivepraktikker

Den måde jeg vælger at få blik for elevskrivepraktikker i 9a, er ved at skelne mellem to typer elevskrivepraktikker, nemlig *indskrivning* og *udskrivning* relateret til det man kan kalde indtekster og udtekster. Indskrivning er kort sagt når eleven skriver 'ind til sig selv', typisk ved at skrive noter. Eleven er altså den eneste modtager. Det kan fx være en tænkeskrivning eller en skrivning der skal huske noget for eleven med henblik på senere brug (kundskabslagrende skrivning, jf. Skrivehjulet). Udskrivning er når 'der skrives ud' til en anden modtager end eleven selv, typisk læreren eller andre elever i klassen eller på skolen. Det vil ofte være en 'aflevering', hvor der er et eller flere skriveformål og skrivehandlinger på færde, og hvor der foretages en ekstern evaluering eller bedømmelse. Det skal bemærkes at det nogle gange kan være svært at skelne i praksis mellem ind- og udskrivning, fx analyseres nedenfor en skrivehændelse hvor elever bliver bedt om at skrive logbog til sig selv om deres skriveproces, men samtidig skal aflevere den til en lærer. Derved etableres en dobbelt-modtagergruppe og et tvetydigt ind- og udskrivningsformål. Men skellet giver generelt mening i analysen af en række observationer af elevers skrivning, og det giver tilsvarende mening at spørge til hvordan eleverne forholder sig til disse skrivepraktikker gennem de tre forskellige skriverstrategier Ivanič, med kritiske forbehold, har foreslået: akkomodering, opposition, modstand.

Indskrivning blandt eleverne i 9a

Hvad angår indskrivning i klasserummet, kan det hurtigt slås fast at jeg *ikke* observerede elever som markerede en bevidst ikke-accepterende modstandsskrivestrategi. Hvis fx en fysiklærer eksplicit lagde op til, som mundtlig skriveordre, at eleverne skulle skrive noter, så gjorde de det uden protest. Skriveordren blev ikke opfattet som et forhandlingsoplæg. Forskelle kan derimod iagttages i elevers positionering mellem akkomoderings- og oppositionsstrategier, særligt i de situationer hvor eleverne ikke eksplicit fik en skriveordre om at tage noter.

En typisk akkomoderingsstrategi hos en meget velvilligt indstillet elevgruppe ville, hvis der blev givet en skriveordre, tage sig sådan ud at eleven begynder at tage noter og gør det fyldigt og så længe det er nødvendigt. Altså fx, for at vende tilbage til fysik/kemi-observationerne og eksemplet med skrivehændelsen hvor der gennemgås et forsøg (se s. 241): at notere mange af de ting ned som læreren skrev eller tegnede og sagde, og gøre det under

hele gennemgangen af forsøget. En oppositionsstrategi i samme situation ville tage sig sådan ud at eleverne ikke noterede særligt meget og/eller på et tidspunkt holdt op med at gøre det.

Der var på denne måde forskel i både *kvalitet* og *kvantitet* i elevernes indskrivning. Denne forskel kan også iagttages i de elevdokumenter og noteshæfter jeg har indsamlet fra to af eleverne i 9a. Amalie har gemt mange og udførlige elevnoter fra stort set alle fag, som hun havde let ved at overbringe mig på min forespørgsel. Martin havde langt færre, de var mindre udførlige og langt mindre tilgængelige – han beskrev det lidt undskyldende som et “papirkaos”. At han bruger netop det ord, papirkaos, kunne tyde på at han tenderer mod en modstandsstrategi, og at der også findes en sådan blandt eleverne i 9a.

Som jeg tolker elevskrivepraktikkerne i klassen, knytter forskelle i indskrivningens kvalitet og kvantitet sig til hvorvidt elever kunne se en mening med at skrive på denne måde. Det bliver meget tydeligt i de situationer hvor læreren ikke har givet en eksplicit skriveordre om at skrive noter i situationen. Vedkommende underviser blot, og det er op til eleverne selv at tage noter. Her skal eleverne jo så selv tage initiativ til indskrivning, og det gør eleven formentlig kun hvis det opfattes som meningsfuldt. Det er et dominerende træk ved mine feltnoter at eleverne i 9a *ikke* tager selv-initierede noter. Ikke desto mindre ser man også differentierede elevstrategier. Hvis elever tager selvinitierede noter, skyldes det kommunikative og strategiske overvejelser. Amalie er igen et eksempel herpå. Hun skriver mange noter i stort set alle fag, og hun gør det både opfordret og uopfordret. Men selv Amalie er selektiv i sin skrivning, kan man observere i undervisningen og udlede af interviewet. I interviewet med hende fortæller hun at hun skriver flest noter i de fag hun interesserer sig for og/eller mener hun skal bruge til noget. Det gælder bl.a. fysik/kemi, som hun skal bruge i htx, som hun véd hun skal gå i efter sommerferien, men også fordi hun ganske enkelt brænder for faget og ikke kan lade være med at tage noter når hun arbejder på en fysik/kemi-rapport. Som hun udtrykker det: “Jamen, jeg kan bare godt lide og sidde og nørde lidt med ordene og sidde og skrive en masse spændende ting og sidde og finde ud af noget om det.” (Elevinterview med Amalie 13.3.10)

Amalie anlægger altså både kommunikative og strategiske begrundelser for selektiv indskrivning. Man kunne tro at hun er en ekstrem case i klassen, en ‘nørd’, men det er ikke tilfældet. Hun er snarere en del af et elevmønster der

dyrker indskrivningen (og udskrivningen, som vi skal se) ud fra komplekse kommunikative og strategiske personlige begrundelser. Det samme er tilfældet med elevdeltageren Helle, der er meget optaget af dansk og skriver mange og grundige noter til dét fag, bl.a. fordi hun kan lide at skrive noveller i fritiden.

Udskrivning blandt eleverne i 9a

De elevstrategier der iagttages i indskrivningen, spejler sig i en vis udstrækning også i udskrivningen. Her ser vi også at akkomoderings- og oppositionsstrategier differentierer sig ud i elevgrupper. De elever der tog mange noter, var typisk også de elever der kvantitativt skrev meget og kvalitativt gjorde meget ud af det fordi de kunne se formålet med det, strategisk og kommunikativt. Det var så også de elever som fik positiv feedback fra lærere. Det fortæller Amalie ret klart om i elevinterviewet:

NFE: Er der meget skriftlighed i fysikrapporter egentlig?

Amalie: Der er rigtig meget, det er der. Man kan gøre det til meget. Der er nogle, de afleverer en side. Og så er der nogle, de afleverer ti sider fysikrapport. Det er meget forskelligt. Tit har vi sådan nogle arbejdsspørgsmål som vi går ud fra. Man kan også godt lige selv komme ind med nogen... sådan nogen små ekstra bonusting som man får ekstra point for.

NFE: Jamen, hvor gør man det henne i rapporten, fx i den konkrete rapport?

Amalie: Jamen, fx hvis der er et eller andet spørgsmål hvor man fortæller om opfinderen, hvis det er en ting... Så kan man måske komme med nogle bonusinformationer om hvad han ellers har opfundet. Og hvis det er om en eller anden kemisk blanding, kan man komme med nogle andre kemiske blandinger og sådan noget. Det er sådan noget der gør at RS han tænker 12. (Elevinterview med Amalie 13.3.10)

Som det fremgår, er der meget tydelige forskellige elevmønstre i elevskrivepraktikkerne i fysik/kemi. 'Nogle' gør meget ud af udskrivningen kvantitativt og kvalitativt, og anerkendes for det. 'Nogle' *andre* skriver betydeligt mindre og gør mindre ud af det. Det er et forhold 1:10, konkret og metaforisk udtrykt. Og det gælder alle fag. Observationerne tyder på at det i den lærerfaglige skrivekultur og skoleskrivekulturen ansås for legitimt på denne måde at positionere sig forskelligt som skrivere kvantitativt og kvalitativt.

Alternative kreative elevskrivepraktikker

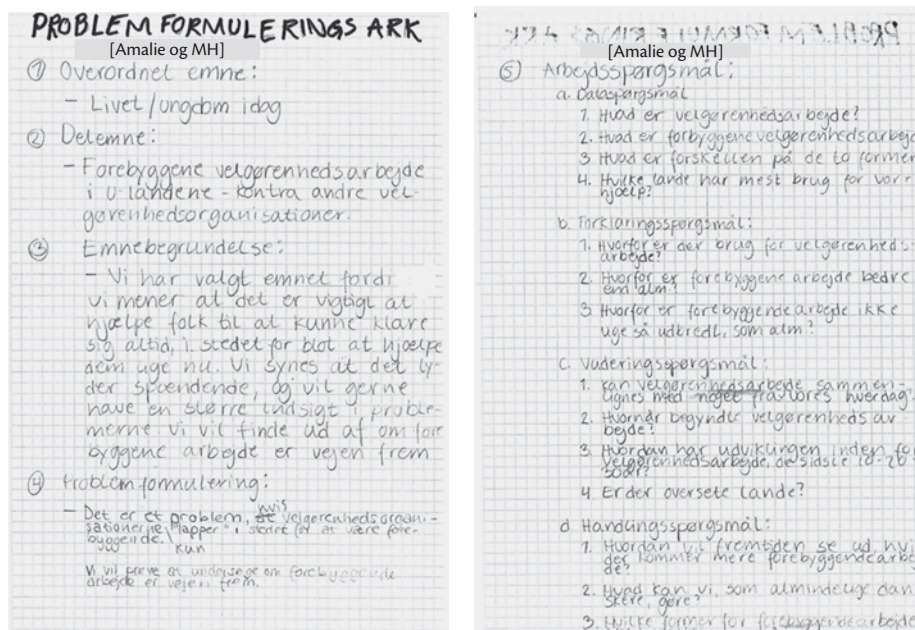
Der var som sagt en del elever der typisk *ikke* dyrkede og værdsatte ind- og udskrivningen meget og var positioneret – og positionerede sig selv – oppositionelt til skrivning i fag, med den typiske konsekvens at de ikke tog noter i nævneværdig grad. Nogle af disse oppositionelle elever overraskede imidlertid nogle gange læreren i og med de rent faktisk foretog aktive valg af skrivning, både i forbindelse med indskrivningspraktikker og udskrivningspraktikker. Disse ikke-særlig-meget-skrivende og oppositionelt orienterede elevers skrivepraktikker havde karakter af at være alternative, eller man kunne mere præcist sige *kreative* skrivepraktikker som kom til at udfordre de(n) dominerende lærerfaglige skrivepraktik(ke) og også elevskrivepraktikker der kunne iagttages hos deres mere skrivende klassekammerater.

Kreativitetsforskeren Lene Tanggaard har defineret kreativitet som det at overskride en konvention i et fag eller fagligt domæne i et konkret eksperimenterende eller 'fuskende' arbejde med et materiale der gør modstand (Tanggaard 2010). Det er netop det der sker i disse alternative kreative skrivepraktikker blandt oppositionelle elevskrivere. Eleverne kommer bevidst eller ubevidst til at gøre noget nyt i fag med et materiale, nemlig skrift. Og det interessante er at meget tyder på at dette blev anerkendt af lærerne og blev et afsæt for en kritisk refleksion over den lærerfaglige skrivekultur.

Det fag hvor jeg iagttog de tydeligste alternative kreative elevskrivepraktikker blandt eleverne, var projektopgaven. Projektforløbet er i en vis forstand et fra lovens side bevidst eksperimentarium for alternative og kreative skriveeksperimenter i udvidet semiotisk forstand, og det tog eleverne på Sydvestskolen i dén grad til sig. Projektopgaven var på Sydvestskolen lagt op som et langt processkrivningsorienteret forløb fra oktober til februar, der bl.a. omfattede brug af og skrivning i logbog, udkast til problemformulering, endelig problemformulering, synopsskrivning, produktudarbejdelse, præsentation og evaluering og selvevaluering. Altså både indskrivnings- og udskrivningsfaser. I indskrivningsfaser var det meningen at man skulle bruge skrivning som reflektiv tænkeskrivning til understøttelse af projektudviklingen. Her var det *ikke* ekspliciteret hvor meget og hvordan der skulle skrives, og der var ofte *ikke* en påmindende eksplicit skriveordre fra lærerens side.

Nogle af eleverne var i stand til at forvalte dette, det gjaldt blandt andet Amalie og hendes makker MH, og det gjaldt Helle og hendes makker SP. De havde styr på alle skrivningens faser, inklusive indskrivningen. Bl.a. indsam-

lede jeg fra Amalie og MHs noteshæfte et udfyldt problemformuleringsark (2 sider, se figur 4.9) med udførlige noter til spørgsmål om overordnet emne, delempne, emnebegrundelse, problemformulering og arbejds spørgsmål. De og andre elever kunne dokumentere et væld af ind- og udskrivning i form af noter og diverse dokumenter, inkl. præsentationen. På den måde fremstod de som en del af den undergruppe i elevskrivekulturen der forstår at akkomodere sig til skolens og fagets etablerede skrivepraktik. Amalie og Helles projekter fik da også 12 og en meget positiv mundtlig og skriftlig feedback som klart signal om anerkendelsesværdig skrivning.



Figur 4.9. Problemformuleringsark af Amalie og hendes makker til projektopgaven

Men der var også en del elever som kvantitativt og kvalitativt demonstrerede en lavere grad af akkomodering hvad angik projektføreløbs processkrivning. De deltog i en oppositionel skrivepraktik der var meget zigzaggende. Det gælder fx Martin og hans projektmakker, PL. På projektskrivegens første dag 1. februar 2010 spurgte jeg Martin og PL om jeg måtte se deres problemformulering. Den kunne de "ikke lige finde", noterer jeg i observationsskemaet.

Martin havde skrevet den på papir, “så den ligger nok i tasken”, forklarer han. De fortæller om deres projekt at “de er sammen i gruppe om et projekt om *Gaming*. De vil blandt andet “se på mobning gennem spil” (siger PL). De vil “interviewe dem der laver spil” (siger Martin). Observationsnoten er sigende og peger på et genkommende mønster. Elevernes arbejde med den skriftlige problemformulering forstået som et medierende værktøj der skal stilladsere projektarbejdet, var *ikke* en velintegreret del af skrivningen. Og det gjaldt ikke kun for Martin og PL – det var et mønster for en gruppe af elever.

Gennem uformelle samtaler og observationer kunne jeg udlede at en del andre i klassen og på årgangen havde svært ved at se meningen særligt med den procesorienterede indskrivning både i projektforsløbet og i andre fag. De havde svært ved at *identificere* sig med skrivningen, som man vil sige med Ivanič, og det påvirkede deres skrive- og læreproces negativt. Konkret i projektfaget var Martin og PL ikke i stand til at producere i de angivne metarefleksive proces-skrivningsgenrer, og de havde tydeligvis svært ved at se hvad de skulle bruge dem til. Skrivemål og mening var *planløst*, hvilket er det mest karakteristiske tegn for en oppositionel attitude. Elev-oppositionen gjaldt ikke mindst kravet om at skrive daglig logbog i projektforsløbets skriveuge. Logbogen var intentioneret som en metarefleksion til gavn for skrive- og læreprocessen (der afspejler Skrivehjulets kategori om identitetsdannelse). Sådan tolkede denne gruppe elever det ikke. I elevinterviewet senere på året giver Martin et interessant indblik i hvorfor. Det handler, i negativ forstand, i høj grad om *ikke-identifikation med verbalsprog* og, i positiv forstand, om *identifikation med digital og multimodal skriftkultur*. Martin fortæller bl.a. at han og PL får overbevist læreren/vejlederen AR om at de ikke skal lave en almindelig verbal logbog, men en videolog, eller som Martin også kalder det, en videoblog:

NFE: Du siger en videolog. Hvad er det?

Martin: Det er egentlig bare i stedet for at man skulle ind og skrive logbog. Det gad vi ikke fordi det kunne vi huske fra sidste år, det var mega nederen. Så vi tog PLs mobil. Og så optog vi, og så lavede vi videoblog, og så lagde vi det ind på YouTube, og så kunne AR se det der. Og det var meget bedre, syntes vi. Så skulle vi ikke skrive så meget.

NFE: Nej, okay. Hvad sagde AR så til det?

Martin: Han syntes det var mega fedt. Fordi alle de andre havde jo bare skrevet logbog. Så syntes han det var fedt vi selv kunne finde på noget.

NFE: Men hvorfor var det nederen sidste år at skrive det der log?

Martin: Vi fik det ikke altid lavet. Og så var det sådan lidt 'nej, nu gider jeg sgu ikke, nu er det for sent' og sådan nogle ting. Og så kom vi op med en eller anden dum undskyldning om hvorfor vi ikke havde gjort det. Sådan et eller andet vildt sygt med at vi skulle gå med en hund, og han har ikke nogen hund og alt muligt dumt. Vi gad bare ikke fordi det er bare så tørt at skulle sidde og skrive hvad man har lavet hele dagen, og det har været hårdt. Det gider man ikke når man bare lige kan kigge ind i kameraet. Det plejer at tage en halv time at skrive det. Nu tog det bare lige to minutter jo, når man bare lige skulle sige det. Vi skulle ikke (utydeligt) tænke over det.

NFE: Er det første gang du laver sådan en videolog?

Martin: Ja, det er det i hvert fald i skolearbejde.

NFE: Har du gjort det i andre sammenhænge sådan?

Martin: Der har kørt sådan nogle videologs på YouTube hvor man bare lige siger sådan kort hvad man har lavet om dagen, og så smider du det på YouTube, og så ser du hvad folk siger. Det er bare sådan at der er nogen der tager det virkeligt seriøst. Der er også nogle der tjener penge på det. (Elevinterview med Martin 5.3.10)

Det Martin beretter her om logbogsskrivning, eller rettere videologging, som også kaldes *vlogging*, er en beretning om at der sker en kreativ og alternativ udvikling af skrivekulturen på grund af nye digitale kommunikationsmidler. Det fremgår tydeligt at Martin og hans projektskrivemakker ikke kunne se meningen med at skrive logbog sådan som skolen og lærerne definerer genren i projekt. Det er "meganederen" og "tørt". Sådan var det også i 8. klasse da de skrev prøveprojekt, fortæller Martin. Så det stikker altså dybt i deres skriveridentitet. Det er ikke for meget at sige at det er en del af deres selvbiografiske selv (et begreb Ivanič har udviklet) at opleve verbal logbogsskrivning på en negativ måde. Martin er, i sin fortolkning af sig selv, ikke modstander af refleksion gennem genren logbog, men identificerer sig ikke med refleksion i den verbale repræsentationsform i mediet papir. Logbogsskrivning må tænkes og gøres anderledes, efter hans mening, og her byder videologging sig til som et muligt alternativ. Dét kan han identificere sig med. Dét er noget han har haft erfaringer med foregår uden for skolen i sit ungdomsliv. Der kan endda være penge i det, har han oplevet, dét kan han forstå.

Martin hævder altså indirekte at der kan komme mindst lige så meget

refleksion – og mere alment sagt: lige så meget læring – ud af at benytte sig af den alternative elevskrivepraktik videologging som at benytte sig af den etablerede og dominerende lærerfaglige verballogning. Det er selvfølgelig fristende, som læreren faktisk gør, at gå ind på Martins præmis og anerkende hans alternative praktik. Men det er også oplagt at være kritisk. Man kunne jo for det første helt banalt hævde at hans praktik er begrundet i et andet forhold end en ægte læringsinteresse, fx at han ikke rigtig gider gå ind i den altid krævende og frustrerende proces at skulle reflektere over egen skrivning. Man kunne for det andet pege på den mulighed at hans lærer rent faktisk har været mere kritisk end Martin afrapporter i interviewet: Når man i et skole- og faghistorisk perspektiv har udviklet logbogsgenrer og indskrevet dem i læreplaner, hænger det sammen med en forskningsbaseret overbevisning om at der er et særligt erkendelsesskabende potentiale i at arbejde med verbalsproglig logbogsskrivning. Man kunne endda hævde at denne type erkendelse er nødt til at være verbalsproglig og ikke kan realiseres gennem den audiovisuelle multimodale logging Martin lægger op til – det bliver i høj grad diskuteret i skriveforskningen i disse år og er foreløbig ret uafklaret (Kress 2010).

Set fra et etnografisk indefra-perspektiv er disse teoretiske indvendinger selvfølgelig mindre interessante, for det er ikke dem der bliver gjort gældende af deltageren i situationen, Martin. Hans alternative forslag til en skrivepraktik peger i retning af det vi i vores triademodell for skrivehændelser (se kap. 1) kalder Ungdom. Ungdom betyder for Martin og hans allierede erfaringer med, kompetencer og ikke mindst præferencer inden for digital mediekultur og visuelle og andre multimodale repræsentations- og kommunikationsformer. I en vis forstand er denne kultur, og de tilknyttede kommunikationsteknologier, en initierende aktør for hans kreative alternative elevskrivepraktikker.

Martin er ikke enkeltstående eller ekstrem i sin interesse for denne kultur og ungdomsliv mere generelt, den finder man også hos pligttopfyldende akkomoderende elever i klassen, som fx Amalie og MH. De interesserer sig også for at udtrykke sig i og med multimodale medier, det ses bl.a. i deres produkter til projektfremlæggelsen. Det der skiller Amalie og MH fra Martin og PL er at det er langt vigtigere, ja, altafgørende for de to drenge at kunne og få lov til at udtrykke sig på den måde. Man bør nok i den forbindelse lægge mærke til at emnet for deres projekt er *Gaming*, altså spilkultur. Den dyrker de også selv; de er altså aktivt optaget af audiovisuelle og digitale

udtryksformer som indhold, form og funktion/brug uden for skolen. Når de således efterlyser tilladelse til at erstatte den dominerende lærerfaglige forståelse af metarefleksiv logskrivning, handler det måske dybest set om at få lov til at integrere det vi i spørgeskemaundersøgelsen tematiserede som skoleskrivning vs. fritidsskrivning. I spørgeskemaet svarede 46,2 % af eleverne på Sydvestskolen på spørgsmålet 'Inddrager skolen den skrivning du laver på elektroniske medier?' at: 'Nej, det er som om skoleskrivningen og fritidsskrivning er to helt forskellige verdner'. Det prøver Martin og PL her at lave om på.

Derfor er det også interessant at den alternative logskrivning Martin og andre elever efterlyser, videologging, rent faktisk anerkendes af lærerne som en mulig integreret del af projektarbejdet som skrivehændelse. Ja, ikke bare det, læreren syntes forslaget var "mega fedt". Den visuelle logbog tænkes dermed i situationen ind i den lærerfaglige skrivepraktik og måske mere bredt den lokale skoleskrivekultur. Det er et godt eksempel på det vi mere teoretisk (se kapitel 1) taler om som dialektikken mellem skrivehændelser, skrivepraktikker og skrivekultur. Typisk vil den lærerfaglige skrivepraktik mere eller mindre definere skrivehændelsen, det eleven *skal* skrive. Påvirkningspilen (se modellen s. 39) peger fra skrivepraktik mod skrivehændelse. Men i nogle tilfælde peger pilen den anden vej: fra skrivehændelse til skrivepraktik. I de tilfælde har eleverne med deres mere 'ukontrollable' skrivning, båret af en nysgerighed for nye kommunikationsteknologier, kunnet påvirke den lærerfaglige skrivepraktik – og potentielt den lærerfaglige skrivekultur.

En lignende historie om at elever påvirker 'omvendt', således at den lærerfaglige skrivepraktik må korrigeres, også i diskursen om skrivning, er en observeret skrivehændelse fra geografi hvor elever foreslår at en rapport om et land afleveres digitalt, ikke analogt. Det giver nemlig nye muligheder for at repræsentere og kommunikere om landet, argumenterer eleverne. Det havde læreren (AR) ikke tænkt over på forhånd, men anerkender i situationen. Det kunne tyde på at der rent faktisk ér rum for at korrigere for dominerende skrivepraktikker på Sydvestskolen – både inden for det enkelte fags rammer, i tværfaglige projektforsøg og, som vi har set det tidligere, mere alment i den lokale skoleskrivekultur. I et skrivepædagogisk perspektiv tyder dette på at den skriftlighed man forsøger at praktisere over for eleverne på skolen, har som et hovedformål at signalere at skrivningens former ikke er givet én gang for alle. Den er dynamisk, historisk og socialt konstrueret – og kan ændres. Der

tilbydes mulighed for en *elevrefleksivitet* omkring skrivning og en udforskning af hvordan den kan praktiseres som form og indhold der passer ind i bestemte brugssituationer. Med fokuset på elevrefleksivitet nærmer vi os det analyse-niveau man kunne kalde elevskrivekultur i et førstepersonsperspektiv. Dette perspektiv har allerede været antydnet ovenfor i analysen af 9a's elevskrivekultur. Her har vi set at enkeltelever er trådt frem som eksempler på elevgrupper (små eller store) der praktiserer en bestemt form for elevskrivekultur.

Elevskrivekultur i et førstepersonsperspektiv

Med elevskrivekultur i et *førstepersonsperspektiv* menes undersøgelser af hvordan elever konstruerer en forestilling om elevskrivepraktikker og -kultur ud fra et personligt perspektiv. Metodisk får man adgang til den slags konstruktioner gennem analyser af elevers deltagelse i skrifthændelser som vi empirisk har adgang til gennem deltagende observation, elevdokumenter og de semistrukturerede elevinterview samt uformelle samtaler med elever. Med triademodellen hævdes det generelt at elever medierer mellem to aspekter når de indgår i elevskrivepraktikker og elevskrivekultur, nemlig Ungdom og Skole. De to aspekter vil jeg tage udgangspunkt i når jeg analyserer elevskrivekultur i førstepersonsperspektivet. Det skal understreges at målet ikke er at karakterisere enkeltelevers skriveridentiteter; det vil kræve en langt mere indgående analyse af deres forskellige typer skriveridentitet, inklusive forskellige måder at skrive på.

Ungdomsdimensionen i elevskrivekultur

Ungdom relateres i triademodellen til skoleeksterne relationer og aktiviteter, såsom familie, fritidsaktivitet, arbejde med videre. Altså groft sagt sociale praksisser på et sociohistorisk niveau som elever med deres livsbaner – deres selvbiografiske selv, som Ivanič udtrykker det – på den ene eller anden måde skriver sig ind i og er en del af. Studerer man enkeltelevers skrivning og udsagn om skrivning, ser man således hvordan de på meget forskellig, selektiv og individuel vis relaterer sig til disse sociale praksisser. Og de gør det på både et form-, brugs- og indholds-niveau. Der er ikke plads til at gå i dybden med eksempler, men nogle få eksempler kan gives for at illustrere pointen empirisk.

Skilsmisse.



Figur 4.10. Overskrift og billede fra forside til Helle og makkers projektsynops

Taler vi om familierelateret ungdomsliv og skrivehændelser knyttet til det delaspekt, er ét, følsomt, eksempel datamateriale fra eleven Helle, som vi har mødt tidligere. Hun er meget optaget af at skrive om familieforhold og at udtrykke sig i litterære former der reflekterer det. Hendes og makkeren ABs projektopgave handler om “Skilsmisse” (se figur 4.10), hvilket ikke er tilfældigt. Det relaterer til deres egne livshistorier, fortæller hun om i elevinterviewet. De er begge selv skilsmissebørn. Det at være skilsmissebarn undersøger de i projektopgaven, både verbalt og visuelt og i forskellige medier og genrer. Et af deres produkter var en pjece om skilsmisse henvendt til børn, som hun fortæller om her:

NFE: Da I lavede det materiale, tænkte I så på hvem der var jeres målgruppe?

Helle: Ja, jeg tror mest det var med teenagebørn som var... som havde problemer. Også fordi vi begge to (taler lavt) var skilsmissebørn. Begge vores forældre... De har begge to haft mange år hvor de ikke sådan snakkede sammen, og hvor man har stået midt i det. Altså, mine forældre, de kan ... de snakker fx slet ikke sammen. Så det er jo ... Alt med informationer og sådan noget, det går gennem mig. Og det tror jeg, det synes vi, det vidste vi alle sammen noget om. Det vidste vi begge to noget om. Så derfor så synes vi det var det... Det var et spændende emne og noget som vi havde oplevet selv.

NFE: Så I brugte jeres egne erfaringer?

Helle: Ja meget af det

NFE: Fandt I så også viden om det på en anden måde?

Helle: Ja ja, også hvordan man kan blive skilt og separationer og i andre kulturer og sådan noget (Elevinterview med Helle 13.3.10)

Helle fortæller også at hun skriver noveller, både i danskundervisningen og i fritiden, og at hun af og til publicerer dem i sociale medier. Novellerne handler bl.a. om skilsmissebørn og deres problemer. Hun får inspiration til at skrive noveller fra sit eget liv, men også gennem danskundervisningen, hvor der både analyseres litteratur og gives mulighed for kreative skriftlige afleveringer. Her kan Helle afprøve og udvikle sin egen litterære stemme. Sagt med Skrivehjulets optik ser vi altså at hun i projektopgaven og dansk især dyrker *kundskabsudviklende* skrivning. Hun arbejder også med *forestille sig andre verdener*-skrivning. Danskundervisning og projektopgaven tilbyder nogle skriveridentifikationsmuligheder som passer til hendes deltagelse i ungdomsliv, og det tager hun imod og lægger det meste af sin faglige skriveinteresse i. Til gengæld er hun ikke særlig interesseret i at skrive i fx fysik/kemi, som er et fag hun har sværere ved at se meningen med, og som hun skriver mindst muligt i.

I materialet er der en række andre historier om elever der skriver på måder der relaterer sig til fritidsinteresser og ungdomsliv. Mange er mindre kriseorienterede end den Helle fortæller. Eksempelvis er der flere eksempler på elever der er meget musikinteresserede. Det får konsekvenser for deres projektskrivning, i form og indhold. Der eksperimenteres i projektarbejdet med skrivning-som-musik, altså skrivning som produktiv praksis i radikal udvidet semiotisk forstand, og samtidig reflekteres der indholdsmæssigt over musikkens kulturelle og eksistentielle betydning. Denne type elever ser man også være meget aktive i dansk når der arbejdes med dramapædagogiske indslag (se s. 256f), eller i idræt når eleverne får lov at planlægge undervisning og de så, som beskrevet tidligere (s. 267f), i et mere mediepædagogisk perspektiv trækker på erfaringer med populærkultur i form af musikvideoer og musik der kan integreres fagligt. Samtidig ser man hos samme elever en overvejende oppositionel strategi over for skrivning i en række andre fag, bl.a. fysik/kemi og biologi/geografi.

For Martins vedkommende handler forbindelsen mellem elevskrivning og Ungdom om to ting: Digital mediekultur, som vi allerede har set eksempler på, og så, hvad der er allervigtigst for ham, en stor interesse for idræt. Martin er således meget aktiv – og dygtig – gymnast i regi af Danske Gymnastik- og

Idrætsforeninger (DGI), dvs. han er del af og deltager i den klassiske danske fællesskabsorienterede idrætsforenings-tradition. Hans interesse for gymnastik giver sig udslag i valg og prioriteringer af faglig skrivning. Eksempelvis har jeg indsamlet en biologirapport han havde gemt (hvilket er usædvanligt for ham) om doping (på fire sider) og en anden i biologi om Sundhed (på hele ni sider). Begge relaterer sig til hans store interesse for idræt. Set i et skriver-identitetsperspektiv er Martin således en ret interessant hybrid af (mindst) to nutidige ungdomskulturer, det 21. århundredes digitale kultur og det 20. århundredes klassiske idrætskultur i en moderniseret udgave. Fremanalyseringen af hans førstepersonsperspektiv på skrivning bidrager yderligere til at forstå at elevskrivekulturen i 9a – og formentlig i enhver 9.-klasse – er kompleks og heterogen, men i høj grad også motiveret og meningsfuld for de elever der deltager i den.

Skoledimensionen i elevskrivekultur

Når Martin dyrker en interesse for at skrive om idrætsrelaterede emner, handler det ikke kun om at dyrke en personlig ungdomsinteresse skriftligt i fag. Det relaterer sig også til det andet grundaspekt, Skole, som elever medierer i forhold til når de skriver. Skole handler grundlæggende om at der er etableret et formelt uddannelsessystem der er politisk og administrativt reguleret. Dette system har elever adgang til og *skal* deltage i, ja, underlægge sig, til og med minimum folkeskole. Og normen er som bekendt at man fortsætter videre i ungdomsuddannelse og gerne også videregående uddannelse.

De elevskrivepraktikker der kan iagttages blandt eleverne, på årgangsniveau, på klasseniveau og på individniveau, relaterer sig i høj grad også til dette sociohistoriske skole-forhold. Det er et uomgængeligt vilkår som former elevers skrivehændelser og deres diskurser om skrivning på mange og komplekse niveauer – alt lige fra i sidehovedet/teksttærsklen til en aflevering at angive sit navn og klasse over deltagelse i daglig undervisning og at gå op til folkeskolens afgangsprøve til at være i praktik på ungdomsuddannelser og skrive 'praktikrapport' om det med henblik på at afklare sit uddannelsesvalg. Skole refererer således ikke kun til skole forstået som folkeskole. Skole refererer også til 'forestillet skole/uddannelse' efter folkeskolen. Det at være elev i folkeskolen vil således for de allerfleste elever være platformen for at bevæge sig videre i det formelle skole- og uddannelsessystem.

Netop orienteringen mod formel uddannelse og en individuel læringsbane

inden for dette system er et centralt tema for de elever jeg har mødt og beskrevet ovenfor, og der er ingen tvivl om at den ligesom Ungdom spiller ind i elevskrivepraktikker hvad angår indholdsvalg, formsprog og valg af adressater. Martin har eksempelvis en forestilling, antyder han i interviewet, om måske at gå i retning af at uddanne sig til noget med idræt og har tænkt sig at vælge stx, hvor idræt kan tages på højt niveau. Helle overvejer at blive advokat og vil vælge hhx, hvorved hun forestiller sig professionelt at kunne komme til at arbejde med – skilsmisser. Amalie vælger htx fordi hun er særligt interesseret i fysik/kemi og matematik. Hun gør sig forestillinger om at uddanne sig som fysiker, det ville passe godt til hendes 'nørde'-identitet, som hun stolt siger i interviewet. Hun ønsker generelt at klare sig godt i skolesystemet, hvilket er den strategiske begrundelse for at hun tager så mange noter, laver så grundige opgaver og gemmer det hele. Det kunne jo være hun får brug for det til afgangsprøven, og det er helt sikkert at hun vil kunne bruge det i htx, siger hun i interviewet.

Pointen er altså, sammenfattende, at vi ser empiriske tegn på at fremtidige skole- og uddannelsesovervejelser indgår i elevers refleksioner over egen læringsbane. Disse forestillede fremtidsorienterede skriveridentiteter spiller ind i deres aktuelle skriveridentitet som er med til at konstruere det de skriver, de skrivehændelser de er afsendere af, og de elevskrivepraktikker de positionerer sig i som del af en elevskrivekultur i en 9.-klasse.

Sammenfatning af elevskrivekultur

Det blev antaget indledningsvis at der i elevskrivekulturen på Sydvestskolen ville kunne findes homogene træk, men også og ikke mindst heterogeniseringstræk. Gennem analyser af elevskrivekultur på forskellige niveauer – 9. årsgang, klassen 9a, individer i 9a – har vi kunnet underbygge at det er tilfældet. Analyserne af elevers skrivehændelser og udsagn om skrivning har givet et rigt facetteret empirisk indblik i præcis hvor kompleks denne elevskrivekultur er.

Karakteristisk for de *homogene* træk ved elevskrivekulturen er at en stor del af eleverne deltager løbende i lærerfaglige skrivepraktikker. Skriftlighed er overordnet set en selvfølgelig del af den faglige læring. Eleverne signalerer på forskellig vis at det generelt er vigtigt og godt at skrive i fag. De er relativt glade for at skrive. De signalerer at de lærer af at skrive både i klasserumsundervisningen og via hjemmearbejde de får respons på.

Heterogeniseringstræk i elevgruppen kan kvantitativt bl.a. iagttages ved at

elever ikke skriver lige meget i fag, kvalitativt bl.a. ved at de identificerer sig forskelligt med skrivningen. De fleste elever fokuserer på skrivning i bestemte fag de godt kan lide at skrive i og interesserer sig for. Nogle få skriver meget lidt og får nærmest den rolle ikke at være skrivere. Nogle andre få skriver rigtig meget og får omvendt den rolle at være meget skrivende. De fleste placerer sig et eller andet sted i midten. Et mere specifikt heterogeniseringsstræk knyttet til elevskrivepraktikker er at eleverne grupperer og positionerer sig forskelligt når det gælder ind- og udskrivning. Nogle akkomoderer sig til lærerfaglige skrivepraktikker og de skriveridentifikationsmuligheder der tilbydes, andre står i et mere oppositionelt forhold til dem. Nogle elever har en tendens til at udforske grænser for faglig skrivning, fx ved at udfordre konventioner for repræsentations- og kommunikationsformer i genrer som rapport og projektarbejde. I den forbindelse spiller nye kommunikationsteknologier en væsentlig rolle.

Teknologien er en med-aktør i elevskrivekulturen, på kompleks vis. Analog skrivning dominerer i fagskrivningen. Eleverne skriver i den normale klasserumsundervisning i udleverede hæfter som ikke tages med hjem. Der er ikke en norm for at medbringe computere, hvilket de ellers alle har til rådighed hjemme. Derfor ses ingen personlige bærbare computere i den normale klasserumsundervisning (med én undtagelse, som skyldes specialpædagogiske hensyn). Af og til skriver eleverne på skolens computere i dertil indrettede lokaler. Eleverne oplever brugen af digitale teknologier som stærkt reguleret og en smule besværlig, men samtidig som noget de ikke behøver bekymre sig om. Uden for skolen, hjemme, skrives hjemmeopgaver, som afleveres digitalt. I pauserne før og mellem undervisning observeres udbredt brug af digital skrivekultur, bl.a. via SmartBoards og mobiltelefoner. Denne pause-elevskrivning der rækker ud mod dyrkelse af populærkultur i ungdomslivet, er en skrivning i udvidet semiotisk forstand. Den integreres kun i begrænset omfang i lærerfaglig skrivekultur. Dette opleves af nogle elever som uproblematisk – flere er direkte glade for at skolen ikke blander sig i deres fritidsskrivning! Mens andre er mere kritisk-konstruktive og forsøger, bevidst eller ubevidst, at ændre teknologipraksis hvorved de får lov til at udnytte digitale erfaringer, kompetencer og præferencer.

Konklusion: Interesse for literacy i Sydvestskolens skrivekultur

Hermed er caseanalysen nået til vejs ende hvad angår analyser af lokal skoleskrivekultur, lærerfaglig skrivekultur og elevskrivekultur. Det spørgsmål der mangler at blive besvaret, er nu: Hvad er sammenhængen mellem de tre skrivekulturer? Hvilken skrivekultur kan man overordnet tale om på Sydvestskolen?

Den første konklusion, som jo egentlig blot er en tese der bygger på det analyserede materiale, er at der *er* en *sammenhæng* mellem de tre skrivekulturer. På et ledelses-, lærer- og elevniveau finder man en interesse for at udvikle ikke bare faglig læsning, som man har en vis erfaring med, men også skriftligt arbejde. Man finder en (selv)kritisk refleksivitet der erkender at skriftlighed kan gøres på andre og mere meningsfulde måder end dem der praktiseres her og nu. Der er rum, forstået som en social praksis, for at undersøge og afsøge andre måder og dermed udvikle skrivekulturen. Der er åbenhed over for at lade 'magt følge agt' forstået på den måde at der er dialog mellem lærere og elever og ledere om at udvikle skrivekulturen på skolen. Man går ind i nye nationale (afgangs)prøveformer, og man anerkender alternative kreative elevforslag om nye skrivemåder i fag eller i mere tværgående skriveformer. Der er observeret eksempler på at man på overordnet skoleniveau samler op på erfaringer og forsøger at drive dem videre. Man ser forsøg på at skabe sammenhæng og *transparens*, som det blev formuleret i delanalysen om den lokale skoleskrivekultur, mellem del og helhed, mellem skriveundervisning og skrivelæring, mellem de mange skriveordrer der afsendes, og de skrivehændelser elever aktivt responderer med, mellem de lærings- og dannelsesformål man har fra et skole- og fagperspektiv, og den måde elever opfatter deres egen læring på.

Disse og mange andre delagttagelser gør at man kan karakterisere Sydvestskolen som *en literacy-interesseret skole*. Literacy skal her forstås i den brede sociokulturelt og semiotisk orienterede forståelse af læsning og skrivning som blev beskrevet indledningsvist i denne bog (s. 32f).

Det er vigtigt at understrege ordet 'interesseret', det er ment som et forbehold der skal vaccinere imod et indtryk af en konklusion der tegner et skønsmaleri. Sydvestskolen er snarere på et erkendt begynderstadium kendetegnet ved en nysgerrighed blandt lærere og ledere om at skriftlighed kan udvikles

og integreres langt mere på skolen. Der er fremanalyseret mange tegn på ikke-sammenhæng mellem disse delelementer. Der er ikke tale om nogen literacy-*gennemsyret* skrivekultur.

Det mest prægnante empiriske belæg for tesen om en literacy-interesseret skole er den kritiske begivenhed der blev fremanalyseret i forbindelse med lokal skoleskrivekultur (s. 229ff). Den viste hvordan dét der først lignede en relativt enkel skrivehændelse i en samfundsfag-historie-time, viste sig at være indlejret i en række andre skrifthændelser – eller *literacy events*, som man vil sige på engelsk – med komplekse læse-skrive-formål af både faglig og pædagogisk karakter. Der var tale om et fagligt eksperiment som lærerne håbede og også forventede kolleger, ledelse og forældre ville være interesseret i resultatet af. Lærerne var selv usikre på hvad det ville føre til, vi véd ikke hvad det faktiske resultat af den skrivehændelse blev, herunder hvordan de involverede deltagere rent faktisk responderede og reflekterede på skrivehændelsen. Men skrivehændelsen er et uomtvisteligt tegn på en literacy-interesseret skole med en vilje til at ville udvikle skrivekulturen.

Kapitel 5

Skoleskrivning og fritidsskrivning – en kvantitativ undersøgelse

Et af de spørgsmål vi måtte forholde os til i feltstudierne, var elevskrivekultur, som ifølge vores teoretiske forståelse af feltet trækker på det praksisdomæne vi i triaden har benævnt ungdom, og som i bred almindelighed skal forstås som unges liv uden for skolen ved ikke at være formaliseret og ved forventeligt at være langt mindre institutionaliseret end disse. Ungdom hører til i livsverdenen. Vi må derfor forvente hyppigere og hurtigere forandringer i *ungdomsdomænet* end i *fag-* og *skoledomænerne*, som hører til i systemverdenen, og vi må derfor også forvente færre faste konventioner, herunder skrivekonventioner. Vi kan ikke skaffe os viden om domænet ved at se på skriftlige dokumenter som regulerer det, som vi kan ved de to andre domæner i form af lovgivning, læreplaner, lærebøger og eksamensregler, skolernes hjemmesider etc. Alt i alt betyder det at vi er henvist til selv at producere empirisk viden om omfang, indhold, funktion og form i unges skrivning når de ikke skriver i skolesammenhæng. Det har vi gjort i form af en spørgeskemaundersøgelse hvor alle 9.-klasseeleverne på de tre case-skoler deltog. Vi antager at skrivning udenfor skolen for danske 15-årige primært kan betegnes som fritidsskrivning der foregår i et samspil med deres kammerater. Vi undersøger også skrivningen i skolen og elevernes oplevelse af sammenhængen mellem fritidsskrivning og skoleskrivning.

Den spørgeskemaundersøgelse vi fremlægger i dette kapitel, er derfor et forsøg på at tilvejebringe viden om skrivningens omfang, indhold, funktion og form blandt unge 15-årige, om elevernes skoleskrivning og om fritidsskrivningens indflydelse på skrivning i skolen. Med hensyn til indhold begrænser analysen sig til overordnet at sige noget om karakteren af de unges fritidsskrivning. Der er tale om en sideundersøgelse til den egentlige undersøgelse af skrivehændelser i skolen, og derfor er der heller ikke tale om en meget dybtgående undersøgelse af spørgsmålet, men dog om en undersøgelse som giver et ganske nyttigt billede af skrivning blandt unge 15-årige.

Om spørgeskemaundersøgelsen

Undersøgelsen blev gennemført i slutningen af det skoleår vi lavede feltstudier i alle 9.-klasser på de tre skoler. Da alle de elever der var mødt i skole den dag undersøgelsen blev gennemført, deltog, er svarprocenten næsten på 100. I alt har 153 elever besvaret skemaet, 76 piger og 78 drenge. De fordeler sig med en tredjedel til hver af skolerne, 53 elever fra Sydvestskolen, 50 elever fra Østskolen og 50 elever fra Nordvestskolen. Da undersøgelsen ikke bygger på en tilfældig stikprøve, kan dens resultater naturligvis ikke generaliseres til at gælde danske 9.-klasser som sådan. På den anden side er de tre skoler placeret forskellige steder i landet og repræsenterer også i nogen grad nogle forskellige ungdomsmiljøer. Derfor anser vi resultaterne som rimeligt gode indikationer på hvad generelt gælder for skrivning blandt 15-årige unge i 2010.

Der er spørgsmål vi ikke adresserer her selvom vi anerkender at de kan være centrale for forståelsen af hvad ungdomsdomænet er, og dermed for hvilken indflydelse det kan have på elevskrivekultur. Det drejer sig om forskellige ungdomskulturer, både forstået som ungdomskulturelle subkulturer og som ungdomskultur i forskellige etniske og sociale miljøer. Når vi ikke adresserer sådanne spørgsmål her, skyldes det at de niendeklasse-elever vi har undersøgt, både etnisk og socialt kan beskrives som ret homogene danske middelklasseelever, selvom der i nogle af klasserne var få to-sprogede elever. I denne sammenhæng har begrebet og fænomenet ungdom derfor forekommet ret entydigt, hvilket bestemt ikke kan forudsættes i alle sammenhænge. Vi har derimod ment at det var vigtigt at undersøge kønsforskelle og geografiske forskelle for så vidt at de tre skoler er lokaliseret forskellige steder i landet. Den gruppe vi har undersøgt, tilhører hverken særligt privilegerede eller særligt socialt udsatte unge, etnisk er den næsten homogen dansk i den forstand at næsten ingen elever har migrationsbaggrund, og den er ikke præget af ungdomskulturelle subkulturer, men kan nærmest beskrives som mainstream. Forudsætningen om denne forholdsvis homogene ungdomsgruppe understøttes i høj grad af beskrivelsen nedenfor af de planer eleverne har for hvad de skal efter 9.-klasse.

Næsten halvdelen af eleverne angiver at de vil gå videre i 10. klasse, herunder efterskole efter 9.-klasse, og over 40 % vil gå direkte videre med en gymnasial uddannelse, hvoraf stx tegner sig for langt den største andel, svarende til en tredjedel af årgangen. Kun omkring 7-8 % vil gå videre med

en ikke-gymnasial ungdomsuddannelse, og to elever planlægger et år med udveksling til henholdsvis USA og Venezuela.

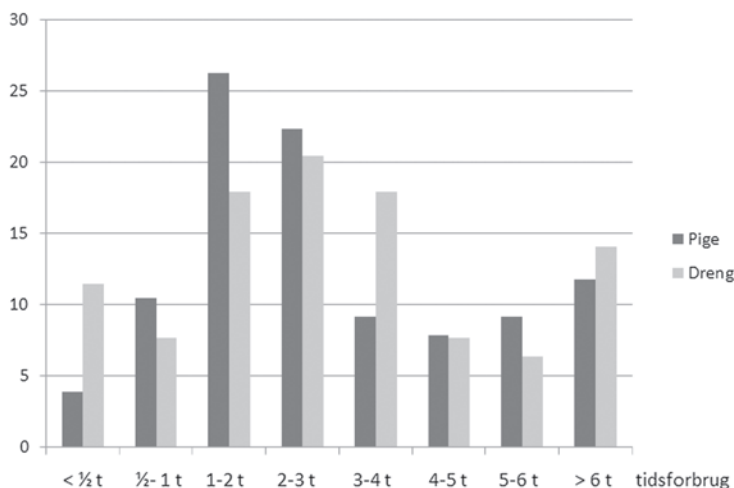
I analysen omtaler vi de unge som elever fordi de er blevet spurgt som elever i skolekonteksten og ikke som unge i en fritidskontekst. Om svarene ville være faldet anderledes ud hvis det sidste havde været tilfældet, kan vi ikke vide, men fokus ville være blevet fritidsskrivningen og ikke som her fritidsskrivningens indflydelse på skoleskrivningen.

Elevernes fritidsskrivning

Da fokus her ikke er på skrivning blandt unge som sådan, men på skrivning i skolen i 9. klasse, er spørgeskemaundersøgelsen også primært fokuseret på forholdet mellem unges fritidsskrivning og deres skoleskrivning, især om skrivekonventioner der udvikles og er udbredte blandt unge, influerer på deres skoleskrivning. Selvom påvirkningen kan gå begge veje, betragter vi i overvejende grad fritidsskrivningen som den uafhængige variable og skoleskrivningen som den afhængige. Det betyder at vi anser det for mere sandsynligt at fritidsskrivning, som vi regner for at være frivillig og lystbetonet og at foregå i et samspil mellem kammerater, vil påvirke skoleskrivningen, end omvendt. Skoleskrivningen i 9. klasse er specialiseret og beregnet på opfyldelse af bestemte fag- og skolemål, og eleverne inddrager næppe disse specialiserede skrivemåder i deres fritidsskrivning. For yngre børn vil det formodentlig være anderledes. Alene det forhold at de bruger bogstaver og retstavning som de har lært i skolen, i deres fritidsskrivning, viser dette.

Omfang af elevernes skriveaktivitet i fritiden

Hvis vi vil sige noget om indflydelsen af elevernes fritidsskrivning på deres skoleskrivning, er det vigtigt at få et indblik i hvor meget skrivning fylder i elevernes fritid. Hvis skrivning er en marginal aktivitet i fritiden og en central aktivitet i skolen, må vi antage, at der ikke er nogen stor påvirkning, og omvendt hvis skrivning fylder meget i elevernes fritid, må vi antage at den kan påvirke skoleskrivningen i en eller anden grad. Det vil sige at vi er interesseret i at vide noget om hvor meget tid de bruger på aktiviteter der indebærer skrivning, og ikke mindst hvor betydningsfulde disse aktiviteter er for dem.



Figur 5.1. Hvor lang tid – ca. – skriver du i gennemsnit pr. dag på elektroniske medier?

Tidsforbrug på elektroniske medier²⁰

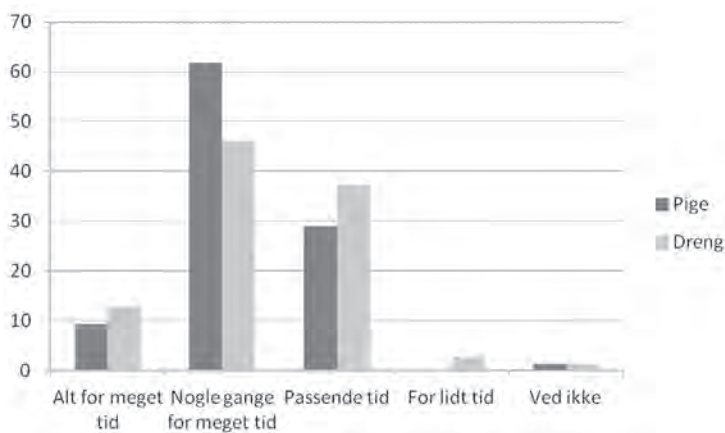
Vores feltstudier pegede på at elevernes fritidsskrivning i alt væsentligt foregår på de digitale og sociale medier, og at omfanget af deres aktivitet på disse medier kunne være endog ganske omfattende. Vi spurgte derfor til elevernes tidsforbrug på elektroniske medier, og her er det helt entydige svar at alle elever skriver på elektroniske medier hver dag, og at de fleste bruger meget tid på det, og en anseelig del af dem bruger endda rigtig meget tid på det. Af figur 5.1 fremgår det at de fleste piger (knap 50 %) bruger mellem 1 og 3 timer, og de fleste drenge (godt 50 %) bruger mellem 1 og 4 timer dagligt. For begge køns vedkommende er der mellem 10 og 15 % der bruger over 6 timer dagligt, og mellem 5 og 10 % der bruger meget lidt tid på elektroniske

20. Vi valgte i spørgeskemaet at bruge termen *elektroniske medier* fremfor *digitale medier* fordi vi forestillede os at eleverne i højere grad ville forstå det første udtryk. Det er lidt ude af trit med gængs terminologi i den slags studier, men vi anser de to betegnelser for at være ensbetydende. Også udtrykket *sociale medier* er relevant. Det har vi ikke spurgt direkte om fordi det også kunne være forvirrende for eleverne. Vi har derfor sørget for at det fremgår af konteksten om et spørgsmål handler om *digitale sociale medier*, som vi anser for at være en underkategori til digitale (eller elektroniske) medier, som er langt den mest relevante for vores undersøgelse.

medier. Det skal selvfølgelig ikke forstås sådan at de skriver i al den tid de er på elektroniske medier, men når de bruger dem, indgår der skrivning af forskellig slags, det gælder både i sms, chat, spil og længere verbalsproglige tekster som debatindlæg mv.

Vi spurgte endvidere eleverne om de selv mener at de bruger for meget tid på de elektroniske medier. Spørgsmålet er en anelse tendentiøst fordi der rummer en skjult norm om at man ikke må bruge for meget tid på de elektroniske medier fordi det ikke er sundt. Med den indbyggede tendens skal der ekstra meget til for at elever svarer at de mener de bruger passende tid eller for lidt tid på de elektroniske medier. Vi kan derfor gå ud fra at de elever der på denne måde svarer imod spørgsmålets tendens, virkelig mener det. Omvendt må vi være forsigtige med at drage for drastiske slutninger på grundlag af de svar der følger spørgsmålets tendens.

I figur 5.2 nedenfor kan vi se at der er op mod 40 % af drengene der går imod spørgsmålets tendens, og samlet set er der godt en tredjedel af eleverne der gør det. Det typiske svar er dog at de nogle gange bruger for meget tid, altså en behersket tilkendegivelse af at det godt kan tage overhånd, men at de normalt godt kan styre deres tidsforbrug på de elektroniske medier. Kun godt 10 % angiver at de bruger alt for meget tid. Det må samlet set tolkes som et relativt stærkt udsagn fra eleverne om at de ikke mener at de bruger for meget tid på de elektroniske medier.



Figur 5.2. Hvis du selv skal bedømme det, mener du så at du bruger for meget tid på elektroniske medier?

Sammenligner vi elevernes bedømmelse af om omfanget af deres tidsforbrug på de elektroniske medier er 'for meget', 'passende' eller 'for lidt', med deres faktiske tidsforbrug (tabel 5.1), kan vi se en svag tendens til at de elever der bruger meget tid på elektroniske medier, også er dem der mener at de bruger *for* meget tid, og de elever der bruger lidt tid på de elektroniske medier, er dem der mener at de bruger passende med tid. Men billedet er ikke entydigt. Faktisk er det sådan at de fleste af de elever der bruger mere end 6 timer dagligt, kun mener at de nogle gange bruger for meget tid. Andre gange oplever de det altså ikke som for meget. De tal der er markeret med fed i tabellen, angiver den hyppigste bedømmelse inden for hver tidskategori.

Anvendt timer pr dag	< ½ t	½ – 1 t	1 – 2 t	2 – 3 t	3 -4 t	4 – 5 t	5 – 6 t	> 6 t
Alt for meget	0,0	7,1	5,9	3,0	9,5	8,3	25,0	35,0
Nogle gange for meget	25,0	42,9	50,0	66,7	57,1	66,7	58,3	50,0
Passende	58,3	50,0	41,2	33,3	28,6	25,0	16,7	15,0
For lidt	16,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
N	12	14	34	33	21	12	12	20

Tabel 5.1. Elevers angivelse af tid anvendt på elektroniske medier per dag sammenholdt med deres bedømmelse af om omfanget er for stort, passende eller for lille (%)

Konkluderende om omfang af elevernes fritidsskrivning

Vi kan konkludere,

- at omfanget af elevernes fritidsskrivning er stort hvis vi måler det som aktiviteter hvori skrivning indgår i et eller andet omfang. Eleverne skriver ikke nødvendigvis meget, men de bruger meget tid på aktiviteter hvor skrivning er en integreret del
- at eleverne i det store og hele ikke selv mener at de bruger for meget tid på de elektroniske medier.

Karakteren af indholdet i elevernes fritidsskrivning

Det er også vigtigt at vide noget om indholdet i elevernes fritidsskrivning. Her går vi som nævnt ovenfor ikke i dybden med indhold fordi det ville kræve en selvstændig undersøgelse af de tekster eleverne skriver i deres fritid. Analysen her holder sig til elevernes egne overordnede beskrivelser af karakteren af indholdet i deres fritidsskrivning. Men den analyse giver i sig selv nogle ganske interessante og brugbare resultater.

Af vores samtaler med eleverne og vores observationer i klasserne fremgik det meget tydeligt at *deres fritidsskrivning i alt væsentligt foregår på digitale og sociale medier*.²¹ Denne observation blev med al ønskelig tydelighed bekræftet af spørgeskemaundersøgelsen (se tabel 5.2). Der er kun ganske få elever der primært skriver i hånden i deres fritid. Også kun ganske få skriver nogenlunde lige meget i hånden og på elektroniske medier. Derimod er der et ganske massivt flertal der primært skriver på de elektroniske medier.

	Sydvestskolen	Nordvestskolen	Østskolen	I alt
Jeg bruger mest håndskrivning til fritidsskrivning	0,0 %	8,2 %	2,0 %	3,3 %
Jeg bruger mest elektroniske medier til fritidsskrivning	90,4 %	79,6 %	90,0 %	86,8 %
Jeg bruger håndskrivning og elektroniske medier nogenlunde lige meget til fritidsskrivning	9,6 %	8,2 %	8,0 %	8,6 %
Ved ikke	0,0 %	4,1 %	0,0 %	1,3 %
I alt	52	49	50	151

Tabel 5.2. Bruger du håndskrivning eller elektroniske medier til fritidsskrivning?

21. I spørgeskemaet benyttede vi de lidt konstruerede termer *håndskrivning* og *elektroniske medier* fremfor de mere hverdagsproglige termer *skrivning i hånden* og *digitale og sociale medier* for at forebygge misforståelser. Man benytter jo hænderne både til håndskrift og til skrivning på de digitale og sociale medier.

Det siger selvfølgelig kun noget om hvilken type skriveaktiviteter vi skulle interessere os for i undersøgelsen, og ikke noget om omfanget af elevernes fritidsskrivning som sådan.

Hvad bruger eleverne elektroniske medier til?

I tabel 5.3 nedenfor har vi spurgt eleverne hvad de bruger de elektroniske medier til. Også her får vi meget markante svar. De tre øverste svarmuligheder handler om skoleskrivning. Og her ser vi at det er de skoleaktiviteter der primært laves uden for timerne, dvs. 'skriftlige opgaver' og 'andet skriftligt arbejde', der scorer højest, hvilket svarer fuldstændig til feltstudiets observationer. Den brugsform vi har kaldt 'undersøge ting på nettet/informationssøgning', kan både være en skoleaktivitet og en fritidsaktivitet. Vores feltstudier viste at computere i høj grad blev brugt hertil i skolen i tilrettelagte forløb. Samlet set kan vi sige at computere blev anvendt som skriveredskab eller indgik i aktiviteter hvori der også forekom skrivning i skolearbejdet når læreren havde tilrettelagt undervisningen med henblik herpå, men ellers ikke.

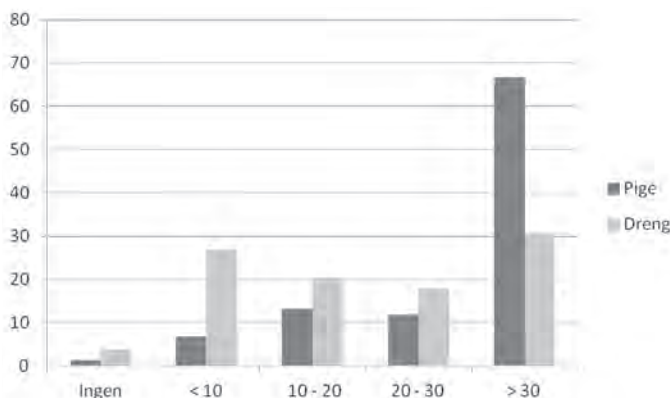
Ser vi på fritidsskrivningen, tegner der sig et andet billede. Her er den kategori vi har kaldt 'kommunikation med andre', helt dominerende. Den har så stort et omfang at vi kan fastslå at alle elever deltager i denne kommunikation i form af sms, msn, chat, chat i computerspil mv. Men som tabellen viser, bruger eleverne også i vidt omfang de elektroniske medier til en række andre fritidsaktiviteter. I tabellen er de aktiviteter på de digitale medier der scorer absolut højest, og det vil i dette tilfælde sige meget højt, markeret med fed. På disse aktivitetsområder er der ingen forskel at spore på de tre skoler. På de knap så hyppige aktivitetsområder er der lidt større varians mellem skolerne, men ikke noget der for alvor har betydning.

	Sydvestskolen	Nordvestskolen	Østskolen	I alt
Notater i timerne	22,6 %	24,0 %	16,3 %	21,1 %
Skriftlige opgaver	90,6 %	88,0 %	85,7 %	88,2 %
Andet skriftligt arbejde til skolen, fx at lave skoleavis	56,6 %	54,0 %	63,3 %	57,9 %
Kommunikation med andre (sms, msn, chat, chat i computerspil mv.)	96,2 %	88,0 %	98,0 %	94,1 %
Huskesedler, ønskesedler ol.	39,6 %	22,0 %	28,6 %	30,3 %
Undersøge ting på nettet/ informationssøgning	96,2 %	98,0 %	93,9 %	96,1 %
Lave eller bearbejde billeder.	67,9 %	52,0 %	46,9 %	55,9 %
Downloading af musik, video ol.	83,0 %	78,0 %	89,8 %	83,6 %
Produktion af små videoer, animationer, blogs mv.	47,2 %	34,0 %	42,9 %	41,4 %
Andet (skriv)	7,5 %	6,0 %	6,1 %	6,6 %
I alt	53	50	49	152

Tabel 5.3. Hvad bruger du elektroniske medier til? (gerne flere kryds)

Skrivning af kortere tekster

For at få et bud på hvor mange korte ikke skolerelaterede tekster eleverne skriver pr. dag, spurgte vi dem hvor mange sms'er de sender dagligt. Både hos pigerne og drengene viste det sig at være et betragteligt antal, især pigerne skriver mange, se figur 5.3. Stort set alle angiver at de skriver sms'er dagligt, og mellem 60 og 70 % af pigerne angiver at de skriver mere end 30 om dagen. Hos drengene er dette tal noget lavere, men op mod en tredjedel af dem angiver at de skriver mere end 30 sms'er om dagen, selvom hovedparten af dem angiver et antal på mellem 10 og 30 sms'er om dagen.



Figur 5.3. Hvor mange sms'er sender du dagligt – ca?.

Skrivning af længere tekster

For at få en fornemmelse af elevernes egen oplevelse af deres skriveaktivitet i fritiden spurgte vi dem om de skrev længere tekster uden for skolen. Vi definerede ikke hvad der skulle forstås ved længere tekster, men lod eleverne svare ud fra hvad de selv oplever som længere tekster. Det er deres oplevelse heraf, dvs. deres selvforståelse som skrivere, der er interessant i denne sammenhæng, ikke om de objektivt set skriver tekster på en, fem, ti eller flere sider. Vi ved ikke noget om hvilke tekster de skriver. Det er alene hvor meget eller lidt energi de oplever at de bruger på aktiviteten at skrive i fritiden, vi er interesseret i.

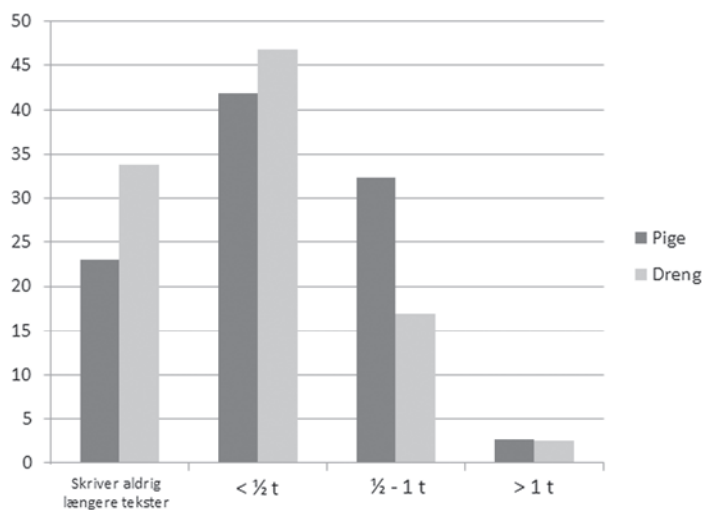
En klar tendens i svarene er at det er meget få elever der mener at de skriver længere tekster uden for skolen, se tabel 5.4.

	Pige %	Dreng %	I alt %
Ja, ofte	7,8	3,9	5,8
Ja, det kan ske	35,5	28,2	31,8
Nej, sjældent	30,3	37,2	33,8
Nej, aldrig	26,3	30,8	28,6

Tabel 5.4. Skriver du længere tekster uden for skolen?

Som det fremgår af tabellen, svarer over 60 % nej eller næsten nej til spørgsmålet, kun godt 5 % svarer ubetinget ja, og så er der knap en tredjedel tilbage som ikke helt vil afvise at det kan forekomme. Der er en lille forskel på piger og drenge i pigernes favør med hensyn til at skrive længere tekster uden for skolen, men det er den samme tendens der gælder for de to køn. Vi tolker det sådan at det er et fåtal af eleverne der oplever at skrivning fylder noget videre i deres fritid. Talmaterialet er svagt med hensyn til at belyse hvilke teksttyper de elever der skriver længere tekster, skriver. Men de tal der er, peger på at der også er et kønsmønster i valg af teksttyper. En del piger angiver at de skriver dagbog og noveller/digte. Der er ingen drenge der skriver dagbog, og færre drenge end piger der skriver noveller/digte. Til gengæld er der flest drenge der skriver debatindlæg.

I figur 5.4 illustreres det at eleverne heller ikke bruger megen tid pr. dag på at skrive længere tekster. Langt de fleste skriver aldrig længere tekster eller bruger under en halv time pr. dag på det. Sådan som vi (desværre) har stillet spørgsmålet, kan det sidste være langt under en halv time pr. dag. Det kan fx være en gang om måneden eller endnu sjældnere. Den væsentligste oplysning vi får, er derfor at godt en tredjedel af pigerne og knap 20 % af drengene bruger en halv time eller mere pr dag på at skrive hvad de oplever som længere tekster.



Figur 5.4. Hvor lang tid – ca. – bruger du i gennemsnit pr. dag på at skrive længere tekster?

Konkluderende om karakteren af elevernes fritidsskrivning

Vi kan konkludere,

- at elevernes fritidsskrivning i alt væsentligt knytter sig til kommunikation på de digitale og sociale medier, og det gælder stort set alle elever
- at eleverne ikke oplever at de skriver længere tekster i fritiden.

Hvilke funktioner opfylder elevernes fritidsskrivning?

Ovenfor er det allerede slået fast at elevernes fritidsskrivning i høj grad handler om kommunikation på de digitale sociale medier, men rigtig mange af dem bruger ifølge tabel 5.3 ovenfor også de elektroniske medier til underholdning i form af at undersøge ting på nettet, lave eller bearbejde billeder og downloade musik, video mv. Derfor kan vi i første række sige at *kommunikation* og *underholdning* er de to hovedfunktioner ved elevernes brug af de elektroniske medier som de søger af sig selv, og som er helt uden skolens indblanding. Men det er også karakteristisk for disse aktiviteter at de bygger på læsning og skrivning både på dansk og engelsk som helt nødvendige kompetencer. Derfor kan vi i anden række sige at elevernes brug af de digitale sociale medier i lige så høj grad har til funktion at *træne elevernes læsning og skrivning på dansk og engelsk* helt uden skolens indblanding. Betydningen for læsning og skrivning på dansk kan illustreres med følgende citat fra et interview gennemført i forbindelse med forberedelse af denne undersøgelse, med en 1.g-elev på hhx i 2009 (TSC er Torben Spanget Christensen):

Elev: Da jeg fik min mobil da jeg gik i 5. klasse, kunne jeg ikke rigtig skrive og læse, og det hjalp mobilen mig egentlig med. Hver gang jeg skulle skrive en sms til mine veninder eller venner, og hver gang jeg fik en sms, hjalp min mor mig når jeg skulle læse den igennem. Så jeg lærte det på den måde, fordi da jeg var lille syntes jeg det var supernørdet at jeg skulle sidde hver eneste aften med min mor og læse en bog fordi jeg skulle lære det.

TSC: På sms'en lærte du både at stave... eller hvad var det du lærte der?

Elev: Det var både at stave og læse. Jeg skulle læse hver gang jeg fik en sms, og så skulle jeg også prøve at svare.

TSC: Og det var så meget at du ligefrem lagde mærke til at det hjalp?

Elev: Ja... ja, ja. Det har jeg også mange gange takket min mobil for.

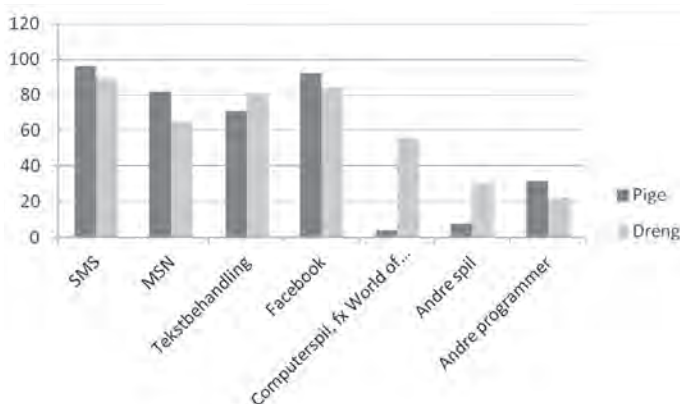
Dette forundersøgelsesresultat blev gentaget i et interview med en dansklærer på Nordvestskolen ved starten af casestudiet. Om sms sagde hun: "Læsesvage og skrivesvage elever *vil* bare kunne beherske det der" (interview BS 10.09.09).

Da vi således både har et markant elevudsagn (om end fra årgangen før) og et markant dansklærerudsagn der peger på en positiv virkning af sms (og formentlig andre digitale sociale medier som Facebook) på elevernes evne til at skrive, var der grund til at undersøge elevernes brug af disse medier nøjere.

Hvilke programmer bruger eleverne?

Vi spurgte eleverne hvilke programmer de benytter i deres fritidsskrivning. Det billede der træder frem i figur 5.5, er at drenge og piger er fælles om de fleste programmer, men at der er en svag tendens til at flere piger end drenge benytter sms, msn og Facebook. Drenge har derimod en udpræget overhyppighed i brug af computerspil i forhold til pigerne. Det er især – og ikke overraskende – spillet *World of Warcraft* der nævnes, som på undersøgelsestidspunktet var et af verdens mest populære computerspil. Det er et spil hvor skriftlige kommunikative færdigheder på engelsk er helt afgørende. I vores samtaler med elever understreges det at spillet simpelthen ikke kan spilles uden disse færdigheder, og at der sker en markant udvikling af disse mens man spiller, ikke mindst fordi medspillerne møder hinanden virtuelt i spillet og ofte er af forskellig nationalitet. Dette foregår, ifølge andre observationer blandt drenge, helt ned til 10-års-alderen.²² Af andre spil nævnes en lang række, fx *Modern Warfare*, *Counter Strike*, *Pro Cycling Manager*, *Football Manager*, *Call of Duty*, *Sims* mv. Af andre programmer nævnes Skype, YouTube, Twitter, iTunes, fotoprogrammer, tøjsider mv.

22. Ved observationer i årene 2004 til 2010 af og samtaler med en gruppe drenge mens de spillede *World of Warcraft*. Drengene var 10 år ved start af observationerne/TSC.



Figur 5.5. Hvilke programmer benytter du dig af til fritidsskrivningen? (gerne flere kryds)

Som det fremgår af figur 5.5, spiller sms og Facebook en helt afgørende rolle for både piger og drenge, hvilket indikerer at disse medier spiller en stor rolle for udviklingen af skrivning hos eleverne. Hos drengene spiller World of Warcraft også en stor rolle, hvilket indikerer at deres engelskkundskaber, herunder deres skriftlige engelsk, styrkes, jf. også interview med engelsklæreren i case om 9a på Nordvestskolen (kapitel 3).

Hvem kommunikerer eleverne med?

Vi spurgte eleverne hvem de kommunikerer med på de elektroniske medier. Der var kun en elev der angav at hun ikke kommunikerede på elektroniske medier overhovedet, og der var kun to der angav at de ikke kommunikerede med deres venner på elektroniske medier. Det betyder at stort set alle elever kommunikerer på de elektroniske medier med vennerne. Der er et stort spring herfra til andelen der også kommunikerer med forældre (31,4 %), og andelen der kommunikerer med elektroniske kontakter de ikke kender personligt (29,4 %), og endnu en endnu mindre andel kommunikerer med lærerne (14,4 %). Eleverne havde selv mulighed for at tilføje andre kommunikationspartnere, hvilket 8,5 % gjorde, og her er det typisk at det er familie i bredere forstand de nævner. Der er ikke mange øvrige kommentarer fra eleverne, men én skriver: "Ps: Jeg har fået en god ven fra Brasilien. Vi har haft kontakt i snart et år". Det er en illustration af et fænomen som vi kan

kalde *virtuelle venskaber*, som vi ikke har dokumenteret omfanget af, men som vi af og til hørte om i vores feltarbejde.

Der er en tydelig kønsforskel i kommunikationsmønstret på de elektroniske medier, jf. tabel 5.5. Det er især drengene der kommunikerer med kontakter de ikke kender personligt (sandsynligvis via spil), og pigerne har en højere frekvens af kommunikation med forældre, lærere og andet (som formentlig især er familie i bredere forstand) end drengene.

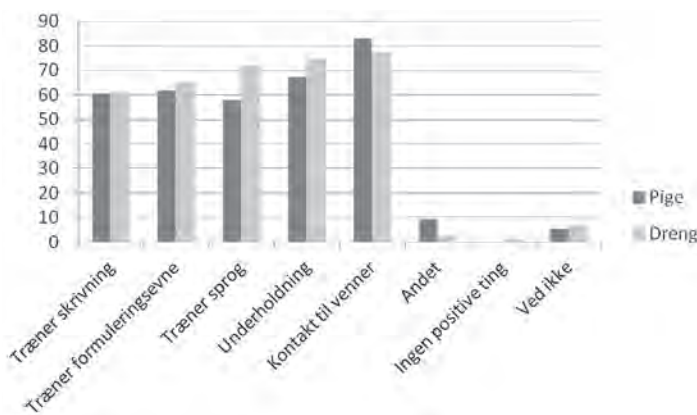
	Pige %	Dreng %	I alt %
Jeg kommunikerer ikke på elektroniske medier	1,3	0,0	0,7
Lærere	17,1	11,7	14,4
Forældre	39,5	23,4	31,4
Venner	97,4	100,0	98,7
Elektroniske kontakter jeg ikke kender personligt	18,4	40,3	29,4
Andet	13,2	3,9	8,5
N =	76	77	153

Tabel 5.5. Hvem kommunikerer du med på de elektroniske medier? (gerne flere kryds)

Som en opfølgning på pigen der lærte at læse og stave på mobilen, spurgte vi eleverne hvad de selv mener de får ud af at benytte de elektroniske medier, hvilket illustreres i figur 5.6. Vi gav dem en række muligheder at vælge imellem, så der er ikke nødvendigvis tale om et udbytte de på forhånd havde overvejet, men svarmønstret er alligevel interessant. Begge køn mener i lige stort omfang (ca. 60 %) at de træner skrivning og formuleringsevne på de elektroniske medier. Når det kommer til sprogtræning (og det er engelsk der er tale om), er det tydeligt at der er flere drenge end piger der svarer ja til det (godt 70 %), selvom pigerne også i stort omfang svarer bekræftende (knap 60 %). Sammenholdt med de observationer og samtaler vi havde med eleverne, er der ikke nogen tvivl om at det er online-spil hvor der kommunikeres på engelsk, ofte med spildeltagere fra andre lande, som er årsagen til det store antal drenge der svarer bekræftende på spørgsmålet. Også un-

derholdning scorer meget højt hos begge køn, 67 % af pigerne og 75 % af drengene nævner dette. Men helt i tråd med tabel 5.5 ovenfor er det kontakt til venner der scorer højest, og her er det pigerne der overgår drengene. Hele 83 % af pigerne nævner dette, mod 77 % af drengene. Der er bestemt en grund til at de elektroniske medier også kaldes sociale medier. Det er også bemærkelsesværdigt at alle piger og næsten alle drengene ser det som noget positivt at bruge sociale medier.

Der er enkelte der nævner andre formål med brug af de elektroniske medier end de ovennævnte, og her er det svar som at holde kontakt til familien i bredere forstand, at møde nye mennesker, at blive opdateret på nyheder, at dyrke sin kreative side, fx ved at arbejde med billeder, og så er der også en der nævner at det gavner staveindlæringen og det at få lavet lektier.

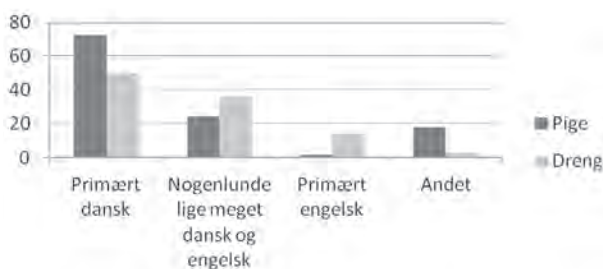


Figur 5.6. Kan du selv se positive ting ved at du bruger elektroniske medier? (gerne flere krydser)

Med tanke på træning af sprog, skrivning og formuleringsevne spurgte vi eleverne hvilke sprog de benytter på de elektroniske medier, og hvad de skriver i de forskellige programmer og medier de benytter.

Med hensyn til sprog er det primært engelsk det handler om, men enkelte elever nævner tysk, fransk og russisk. I figur 5.7 ses fordelingen på dansk, engelsk og andet sprog. Det er især piger der nævner at de skriver på andre sprog end dansk og engelsk. I figur 5.7 får vi bekræftet tesen om at skrivning på engelsk især er et anliggende for drengene. Dansk er helt dominerende

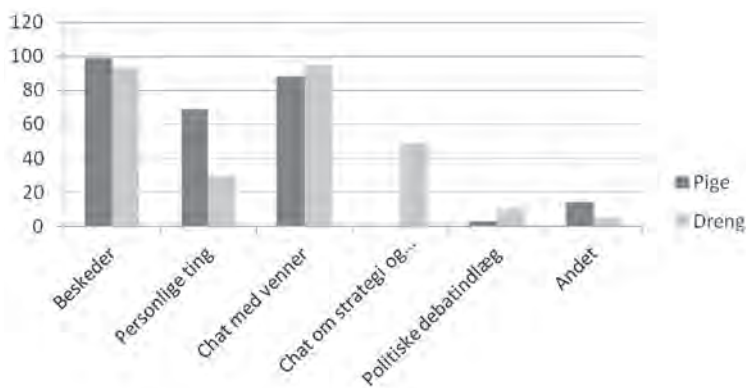
hos pigerne og også det mest brugte sprog hos drengene. Men en tredjedel af drengene siger at de skriver nogenlunde lige meget på dansk og engelsk, og over 10 % af drengene siger at de primært skriver på engelsk. I vores feltarbejde mødte vi eksempler på drenge der primært skrev på engelsk, så det virker sandsynligt at tallene er udtryk for hvordan det faktisk forholder sig.



Figur 5.7. Hvilket sprog skriver du på i de elektroniske medier?

Vi spurgte også eleverne hvad de skriver i forskellige programmer og medier (figur 5.8). Også her træder der meget interessante kønsforskelle frem.

Kønnene ligner hinanden meget hvad angår beskeder og chat med venner. Det bruger de næsten alle sammen. Men de adskiller sig betragteligt fra hinanden med hensyn til at skrive personlige ting, som klart er en pige-disciplin (over 60 %) selvom der er omkring en fjerdedel af drengene der også angiver at de skriver personlige ting. Omvendt er chat om strategi og taktik en klar drengedisciplin, næsten 50 % angiver dette, hvorimod ingen piger overhovedet angiver at de gør det, hvilket selvfølgelig skyldes at de ikke spiller online-strategispil. Også politiske debatindlæg har drengedominans, men det er meget få elever der skriver den slags. Kategorien 'andet' domineres af pigerne, og her er det i forskellige varianter musik, opgaver, programmering, emails, sangtekster, elevrådsarbejde, notater, ligegyldige ting, blogs og vagtplaner der nævnes.



Figur 5.8. Hvad skriver du i de forskellige programmer og medier? (gerne flere kryds)

Konkluderende om hvilke funktioner elevernes fritidsskrivning opfylder

Vi kan konkludere at elevernes fritidsskrivning i langt overvejende grad er på de elektroniske medier, og at

- de benyttes til kommunikation og underholdning
- eleverne træner deres dansksprogede læse- og skrivekompetence
- eleverne træner deres formuleringsevne
- eleverne træner deres engelsksproglige kompetencer, både mundtligt og skriftligt
- der hertil er en række andre funktioner der opfyldes i forskellig grad fra elev til elev afhængig af hvilke aktiviteter de involverer sig i, fx fortælling, udveksling af personlige tanker, argumentation, beregning, strategisk tænkning, læsning af diagrammer etc.

Hvilken form har elevernes fritidsskrivning?

Analyserne af funktionen af elevernes fritidsskrivning indeholder også svaret på hvilken form deres fritidsskrivning har, eller måske mere sigende hvilken form den ikke har. Eleverne skriver ikke tekster for teksternes skyld, og de demonstrerer ikke nogen genuin interesse for tekster og produktion af tekster. Deres skriveaktiviteter peger kun i meget ringe grad på formål uden for dem selv. Det er kommunikation med kammerater, og det er underholdning som er drivkraften i deres skrivning, ikke et engagement i samfundsforhold og i

foreningsliv eller andre aktiviteter der peger ud ad deres snævre ungdomsdomæne. Skrivningen er for dem et redskab eller en færdighed som er nødvendig for at kunne udføre de aktiviteter de gerne vil. Formentlig tænker de slet ikke disse aktiviteter som skrivning. Deres identifikation ligger helt klart i forhold til de elektroniske medier og ikke i forhold til skrivning, men i besvarelsen af spørgeskemaet har de dog accepteret at fokusere på skriveaspekterne af deres aktiviteter. At det forholder sig sådan, betyder også at vi må antage at deres skrivehandlinger holder sig inden for snævre grænser. I forhold til Skrivehjulets (se kap. 1, s. 44) opregning af skrivehandlinger drejer det sig om at interagere, kommunikere, informere og at holde kontakt med andre.

Et andet formtræk vi kan aflede af det forhold at elevernes brug af de elektroniske medier i høj grad er ureguleret af voksne og formelle regler, er at det sprog, herunder skriftsprog, de benytter, vil udvikle sig forholdsvis frit i forhold til regulerede sproglige konventioner som de findes i skolen. Vi kan således forvente at finde særlige ungdomssproglige træk i form af særlige ord og praktikker.

Konkluderende om fritidsskrivningen

Der er to centrale konklusioner om fritidsskrivningen og én central forventning

- elevernes fritidsskrivning er ikke udtryk for en interesse for og identifikation med skrivning som sådan, men er udtryk for at skrivning er en nødvendig færdighed for at de kan dyrke deres egentlige interesse, nemlig kommunikation og underholdning på de elektroniske medier
- elevernes fritidsskrivning omfatter tilsyneladende et meget snævert og ensidigt udvalg af skrivehandlinger
- vi vil forvente at finde særlige ungdomssproglige træk i form af særlige ord og skrivepraktikker i elevernes fritidsskrivning.

Skrivning i skolen

Når det kommer til skrivning i skolen, har vi fokuseret lidt anderledes end ved skrivning i fritiden. Det skyldes at vi er interesseret i at vide noget om elevernes oplevelse af skoleskrivningen fordi vi herved får et indblik i forhold

af betydning for hvordan de møder de lærerfaglige skrivepraktikker og de lokale skoleskrivepraktikker. Vi har fokuseret analysen på omfanget af skoleskrivningen, elevernes skriveglæde og fagenes popularitet som skrivefag og på deres oplevelse af betydningen af at kunne skrive.

Omfanget af skrivning i fagene og i skolen

I feltarbejdet blev vi opmærksom på at der var stor forskel på omfanget af skrivning i fagene og muligvis også på de tre skoler vi undersøgte. Da det kan have stor betydning for elevernes tilegnelse og deltagelse i de faglige skrivepraktikker i hvilket omfang de faktisk bliver udfordret med skriveopgaver i fagene og får lærerens respons herom, fandt vi at det er et vigtigt punkt at få belyst, også selvom der her, i lighed med undersøgelsen af fritidsskrivningen, ikke er tale om en tilbundsående undersøgelse, men alene om et forsøg på at etablere en form for overblik.

I hvilke fag afleverer eleverne skriftlige opgaver?

Vi ser først på omfanget af skrivning i de forskellige fag (tabel 5.6). Eleverne blev spurgt i hvilke fag de skriver afsluttede tekster som afleveres og rettes af læreren. Det kan måske undre at det er nødvendigt at spørge herom da den slags klart skulle fremgå af læreplanen og tildeling af tid til lærernes opgaveretning, men sagen er at lærere nogle gange beder eleverne om at aflevere noget som de retter og giver respons på, selvom de ikke er forpligtet hertil, og selvom det ikke er obligatorisk ifølge læreplanen. Det er derfor ikke nødvendigvis en hjemmeopgave, men vil oftest være et arbejde eleverne laver på skolen, og det vil ofte være en hel eller delvis gruppeopgave. Men for eleverne er det en skriftlig opgave der afleveres og rettes af læreren. Nogle elever regner fx det tværfaglige projekt som en skriftlig opgave fordi de rent faktisk laver det som en skriftlig opgave selvom de egentlig alene skal lave en mundtlig præsentation plus en logbog. De har altså både skrevet en form for rapport, skrevet en logbog og lavet en mundtlig præsentation. Man kan også forestille sig at nogle elever har regnet deres projekt som en skriftlig opgave i et eller flere af fagene. Det er derfor ikke så enkelt at afgøre hvor mange skriftlige opgaver eleverne laver, og i hvilke fag. At dømme efter besvarelsen af det spørgsmål vi stillede, ser det heldigvis ud til at eleverne har fundet det meningsfuldt, selvom det er behæftet med de nævnte uklarheder. Besvarelsene giver således et billede af at der faktisk skrives en form for opgaver i

alle fag, men også at det er dansk, engelsk, matematik og tysk /fransk (dvs. de fag hvor lærerne er forpligtet på at lave skriftlige opgaver) der dominerer. Faget fransk bliver ikke ydet retfærdighed i disse målinger fordi der ikke er så mange elever der har faget.

Fag	Andel af elever %	N
Dansk	100	152
Engelsk	98,0	149
Matematik	67,8	103
Tysk	65,1	99
Biologi	46,7	71
Geografi	45,4	69
Religion	44,1	67
Historie	40,1	61
Fysik	39,5	60
Samfundsfag	38,2	58
Fransk	8,6	13
Projekt	2,0	3
Idræt	1,3	2

Tabel 5.6. Har afleveret afsluttede tekster, som er rettet af læreren i forskellige fag

Resultaterne viser en god overensstemmelse med det forventede, nemlig at det især er i dansk og engelsk der skrives. Men der er andre fag som mange elever skriver afsluttede tekster i.

Der er imidlertid interessante forskelle på skolerne. Forskellene på tysk og fransk kan dels forklares med om eleverne har det ene eller det andet af fagene, og dels med forskelle i måden undervisningen er tilrettelagt på. Den sidste forklaring er gældende for alle fagene. Der er overraskende store for-

skelle på skolerne i den henseende. Sydvestskolen scorer højest med hensyn til fag hvori elever afleverer afsluttede tekster der rettes af læreren. Forskellene på skolerne er store i alle fag undtaget i dansk og engelsk (se tabel 5.7). Nordvestskolen og Østskolen skiftes til at score næsthøjest i de øvrige fag med hensyn til andelen af elever der afleverer skriftlige tekster. Udsvingene mellem skolerne er bemærkelsesværdigt høje. Læg fx mærke til fysik (som rettelig burde benævnes fysik/kemi) hvor næsten alle elever på Sydvestskolen angiver at de skriver tekster, hvorimod kun ganske få elever på Nordvestskolen og Østskolen gør det. Især Nordvestskolen ligger lavt. Faktisk så lavt at der må være tale om at de få elever der har skrevet fysiktekster, har gjort det uden for den ordinære undervisning i faget, måske i forbindelse med et projekt. Nogle af disse forskelle blev vi også opmærksomme på i forbindelse med feltarbejdet. Også forskellene i geografi er bemærkelsesværdige. Forskellene i matematik er ligeledes bemærkelsesværdige, men ikke helt så lette at tolke. Da matematik er et fag med obligatoriske afleveringer, burde alle have svaret at de afleverer sådanne tekster. Men det store udsving i tallene kan skyldes forskellige måder at forstå ordet tekst på. Nogle kan have opfattet 'tekst' som en verbalsproglig tekst, og andre kan have opfattet det både som en verbalsproglig tekst og tekster med matematisk symbolsprog. Endelig er der den mulighed at der i nogle klasser og skoler rent faktisk er blevet arbejdet med verbalsproglige tekster i matematikundervisningen, og i andre alene er der alene blevet regnet opgaver.

	Sydvestskolen %	Nordvestskolen %	Østskolen %
Dansk	100,0	100,0	100,0
Engelsk	96,2	100,0	98,0
Tysk	81,1	68,8	44,0
Fransk	0,0	2,1	24,0
Matematik	81,1	72,9	50,0
Historie	60,4	14,6	42,0
Samfundsfag	69,8	12,5	28,0

Religion	49,1	47,9	34,0
Geografi	86,8	6,2	38,0
Biologi	79,2	10,4	46,0
Fysik	96,2	4,2	12,0
Idræt	3,8	0,0	0,0
Andre (skriv)	3,8	2,1	0,0

Tabel 5.7. I hvilke fag skriver du afsluttede tekster, som afleveres og rettes af læreren? (gerne flere kryds)

Under alle omstændigheder fremgår det at der skrives i forskelligt omfang på de tre skoler og i de forskellige fag.

Konkluderende om omfanget af skrivning i fagene og på de tre skoler

Vi kan konkludere,

- at der er stor forskel på i hvilke fag eleverne på de tre skoler oplever at de skriver opgaver som de får respons på. At dømme efter besvarelserne spiller skriftlighed simpelthen en forskellig rolle på de tre skoler og i fagene, bortset fra i dansk og engelsk.

Hvilke fag er populære skrivefag hos eleverne?

Som vi har anført i kolonnen med gruppering af fagene i tabel 5.8, antager vi at der er en vis sammenhæng mellem hvor meget eleverne skriver i et fag, og hvor glade de er for at skrive i faget. Antagelsen er at jo mere der skrives i et fag, jo flere er glade for at skrive i faget. Og vi kan udvide denne antagelse med at jo flere elever der skriver i et fag, jo flere elever er glade for at skrive i faget. Der er ikke tale om entydige sammenhænge, men sammenholdt med de fund vi præsenterer i casestudierne, er det helt klart at det er danskfaget og subsidiært engelskfaget der både står for skriveundervisningen og er de to mest populære skrivefag.

Vi spurgte derfor eleverne om de var glade for at skrive i fagene. Som tabel 5.8 viser, deler svarene sig tydeligt i forhold til fag.

Fag	% der kan lide at skrive i faget			Popularitetsgruppering af fagene som skrivefag
	Pige	Dreng	I alt	
Projekt	87,8	69,7	78,7	Populære skrivefag hos et stort flertal af elever – fag alle elever skriver i
Dansk	89,5	62,8	76,0	
Engelsk	62,2	72,7	67,5	
Matematik	43,8	57,1	50,7	Populære skrivefag hos mange eleverne – og det er også fag mange elever angiver at de skriver i
Religion	54,8	44,9	49,7	
Samfundsfag	47,2	51,3	49,3	
Biologi	43,8	44,9	44,4	
Geografi	36,1	48,7	42,6	
Historie	35,1	44,2	39,7	
Fysik	31,1	35,5	33,3	Populære skrivefag hos en del elever
Idræt	14,7	21,1	17,9	Populære skrivefag hos et fåtal af eleverne – og det er også et fåtal af eleverne der angiver at de skriver i fagene
Tysk	16,2	6,8	11,6	
Andre fag	18,8	6,3	12,6	

Tabel 5.8. Rangordning af skrivefag efter popularitet hos eleverne

Topscoren på popularitetsskalaen er projektet, som er tværfagligt, og som faktisk ikke primært er en skriftlig opgave, men en mundtlig præsentation. Lige efter følger dansk, og lidt lavere på popularitetsskalaen ligger engelsk. Man kan sige at de tre fag skiller sig ud som de populære skrivefag. Dernæst kommer matematik, religion og samfundsfag, som hver scorer omkring 50 % på popularitetsskalaen, biologi, geografi og historie ligger et niveau længere nede på skalaen med ca. 40 til 45 %, fysik scorer 33 %. Dernæst kommer idræt og tysk (fransk er udeladt i tabellen fordi meget få af eleverne havde fransk, men faget ser ud til at høre til i denne kategori) med meget lave scorere, hvilket kan skyldes at der ikke skrives meget i disse fag, og at elevernes

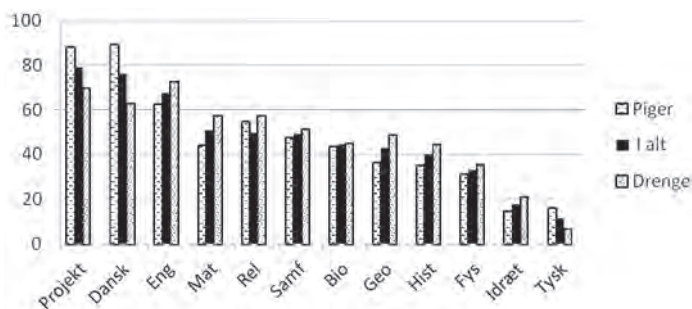
skrivekompetencer i disse fag er meget lidt udviklet, hvilket giver meget lidt rum for at skriveopgaverne kan give plads til at eleverne kan udfolde sig (se dog afsnittet om idræt i kapitel 4's casebeskrivelse).

Et problem med ovennævnte måling af elevernes skriveglæde i forskellige fag er at det kan være lidt som at sammenligne æbler og pærer. Det er nemlig ikke det samme der skrives i de forskellige fag. Vi har forsøgt at tage højde herfor ved at opstille et udsagn specifikt til hvert fag som eleven har kunnet tage stilling til ved at svare 'ja', 'nej', 'ved ikke' eller 'har aldrig skrevet i faget'. Udsagnet lyder: "Jeg kan godt lide at skrive opgaver i fag x?" Da der er mange fag der ikke skrives egentlige opgaver i, har eleverne været nødt til at svare ud fra en fornemmelse af hvad skriftlige opgaver og skriftlige aktiviteter i faget kunne være, og denne fornemmelse, antager vi, er næret af de erfaringer eleven har med faget.

Uden at vi skal lægge for meget i tallene, bekræfter den popularitetsgruppering af fagene som skrivefag der er foretaget i tabel 5.8 ovenfor, i grove træk antagelsen om at jo flere elever der skriver i et fag, jo flere elever er glade for at skrive i faget. Vi kan også se at der er visse kønsforskelle, og vi véd at der er skoleforskelle (se de næste afsnit).

Køn, fag og skriveglæde

En interessant sammenhæng er køn og skriveglæde. I figur 5.9 kan vi se skriveglæden i fag fordelt på køn. Den overordnede tendens er at de populære skrivefag er populære hos begge køn, og de upopulære skrivefag er upopulære hos begge køn (jf. i alt-søjlerne i figur 5.9). Men der er interessante forskelle.

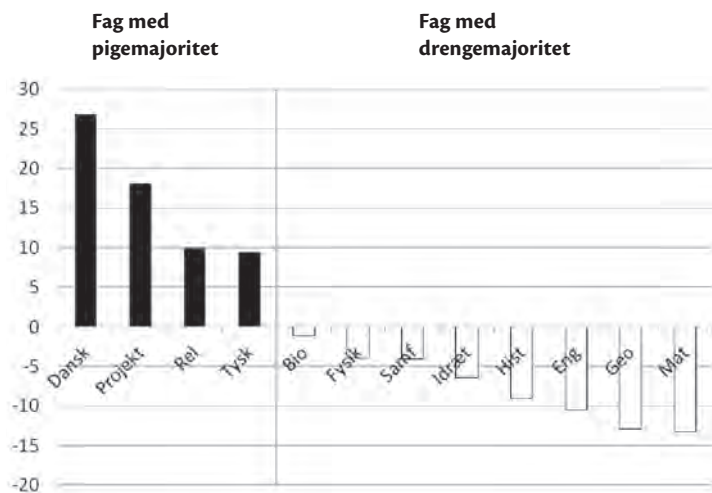


Figur 5.9. Skriveglæde i fag fordelt på køn

Dansk er således det mest populære skrivefag hos pigerne, og engelsk er det mest populære skrivefag hos drengene. Vi finder den største forskel på skrivepopularitet hos kønnene i dansk og matematik. Dansk er et betydeligt mere populært skrivefag hos pigerne end hos drengene, og matematik er omvendt et betydeligt mere populært skrivefag hos drengene end hos pigerne.

Det tyder på at der er en ret stærk sammenhæng mellem køn og fagskrivning. Denne sammenhæng ser vi nærmere på i fig. 5.10.

Det er kun de elever der udtrykker skriveglæde i et fag, der er talt med i figur 5.10. Søjlerne længde udtrykker hvor stor forskellen er på pige- og drengemandelen der udtrykker skriveglæde i et fag. Det er interessant at pigemajoriteten er markant og samlet omkring ganske få fag, og at drengemajoriteten er mindre markant og fordelt mellem flere fag. I biologi er der ikke nogen nævneværdig forskel mellem kønnene (der er næsten lige mange piger og drenge der udtrykker skriveglæde i faget), og forskellen er heller ikke meget markant i fysik og samfundsfag.

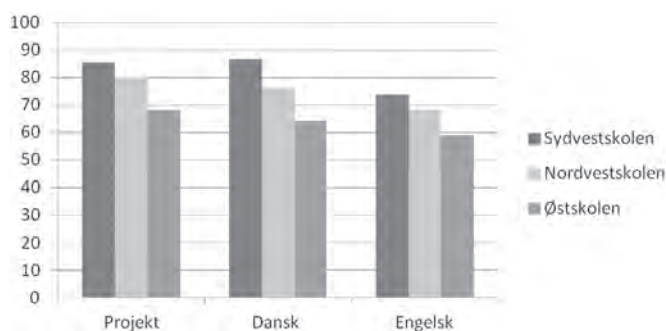


Figur 5.10. Popularitetsdifference for skriveglæde i fag fordelt på køn

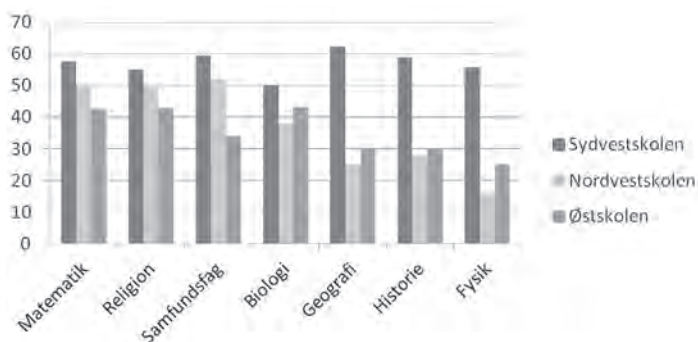
Tendensen er klar, de humanistiske fag er de mest populære skrivefag hos pigerne, og de naturvidenskabelige og samfundsfaglige fag er de mest populære skrivefag hos drengene. Undtagelsen er engelsk, der scorer højere hos drengene end hos pigerne.

De tre skoler og skriveglæde

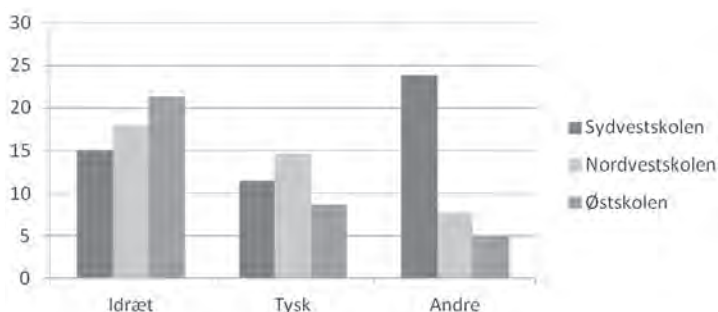
Der er en klar tendens til at flest elever på Sydvestskolen udtrykker skriveglæde, og det gælder i næsten alle fag, dog topper Nordvestskolen listen over skriveglæde i tysk. Tendensen er imidlertid meget klar: Der er størst skriveglæde på Sydvestskolen, dernæst kommer Nordvestskolen, og sidst kommer Østskolen. Dog udtrykkes der større skriveglæde på Østskolen end på Nordvestskolen i historie, idræt og naturfagene. Sydvestskolen ligger lavest i idræt, hvilket er paradoksalt idet det er det eneste sted vi har observeret skrivning i idræt i feltstudierne. Figurerne nedenfor (se figur 5.11-12) angiver popularitetsfordelingen mellem fagene inddelt efter den kategori for skrivefag der blev foretaget ovenfor og fordelt på skoler.



Figur 5.11. Populære skrivefag hos et flertal af elever – fordelt på skoler



Figur 5.12. Populære skrivefag hos mange af eleverne – fordelt på skoler



Figur 5.13. Fag der kun er populære skrivefag hos et fåtal af eleverne – fordelt på skoler

Det fremgår meget klart at eleverne på Sydvestskolen er gladere for at skrive i fagene end eleverne på de to andre skoler. Undtagelserne er idræt og tysk hvor Sydvestskolen ligner de to andre skoler. Tallene for de fag der kun er populære skrivefag hos et fåtal af eleverne (tysk og idræt), er meget små og må anses for at være meget usikre. Derfor tolker vi dem også sådan at der ikke kan konstateres forskelle på skolerne i disse fag. Det karakteristiske er at de ligger lavt med hensyn til skriveglæde på alle tre skoler. Men ellers skiller Sydvestskolen sig positivt ud med hensyn til andel af elever der er glade for at skrive i fagene. I det obligatoriske skrivefag dansk og engelsk er der ikke så stor forskel på skolerne, men særlig i fagene geografi, historie og fysik/kemi er der stor forskel på Sydvestskolen og de to andre skoler i Sydvestskolens favør. Det er over halvdelen af eleverne i 9.-klasserne på Sydvestskolen der angiver at de er glade for at skrive i disse fag, hvor skrivning ikke er obligatorisk. På de to andre skoler er det mellem 20 og 30 %, og i fysik på Nordvestskolen er det endda kun godt 15 %.

Konkluderende om fag, køn, skole og skriveglæde

Vi kan konkludere,

- at de humanistiske fag er de mest populære skrivefag hos pigerne, og de naturvidenskabelige og samfundsfaglige fag er de mest populære skrivefag hos drengene. Undtagelsen er engelsk, der scorer højere hos drengene end hos pigerne

- at der er forskel mellem skolerne med hensyn til om og hvor mange elever der skriver i de fag hvor skrivning ikke er obligatorisk. Der ser ud til at være en positiv sammenhæng mellem det at skrive i et fag og at være glad for at skrive i et fag.

Den sidste konklusion kan lyde lidt intetsigende fordi man selvfølgelig ikke ved om man er glad for at skrive i et fag, hvis man ikke har prøvet det. Men vi vover at tolke konklusionen lidt videre, nemlig at det at eleverne skal skrive i et fag, betyder at et flertal af dem bliver glade for at skrive i faget.

Forbindelser mellem fritidsskrivningen og skoleskrivningen

I dette afsnit belyser vi forskellige forhold som vi skønner kan have indflydelse på forholdet mellem fritidsskrivningen og skrivning i skolen. Som ved de to forrige analyser er der heller ikke her tale om en dybtgående analyse af forholdet, men om et forsøg på at efterspore nogle træk vi blev opmærksomme på i vores feltstudier.

Betydningen af at kunne udtrykke sig på skrift

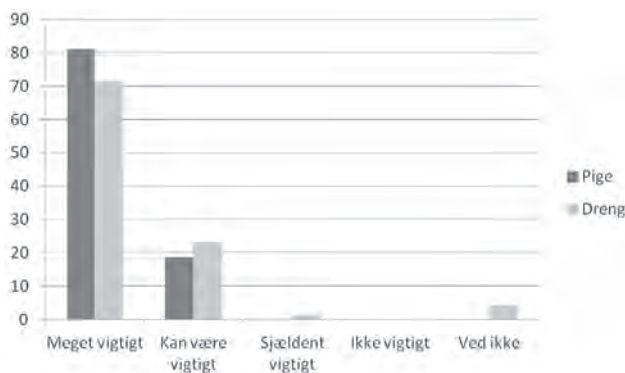
Vi bad eleverne om at angive hvor stor betydning de tillagde det at kunne udtrykke sig på skrift, og her skelnede vi ikke mellem om det var inden for eller uden for skolen (tabel 5.9).

Den overordnede tendens i svarene er at de fleste (57,5 %) anser det for meget vigtigt. Der er flere piger (63,2 %) end drenge (51,9 %) der mener dette. Faktisk er der 14,3 % af drengene der ikke anser det for vigtigt for dem selv at kunne udtrykke sig på skrift. Der er kun ganske få piger (2,6 %) i denne kategori.

	Pige %	Dreng %	I alt %
Meget vigtigt	63,2	51,9	57,5
Kun lidt vigtigt	26,3	28,6	27,5
Ikke vigtigt	2,6	14,3	8,5
Ved ikke	7,9	5,2	6,5
N	76	77	152

Tabel 5.9. Hvor vigtigt er det for dig at kunne udtrykke dig på skrift (i skolen og uden for skolen)?

I figur 5.13, hvor der spørges specifikt til elevernes bedømmelse af vigtigheden af at kunne skrive i videreuddannelse og erhverv, viser svarene tydeligt at de oplever at skrivning er meget vigtig for videreuddannelse. Langt de fleste, 80 % af pigerne og 70 % af drengene, angiver at det *er* meget vigtigt, enkelte at det *kan* være vigtigt, og der er stort set ingen der svarer andet. Dog er der enkelte drenge, men ingen piger der svarer at det sjældent er vigtigt eller ved ikke.

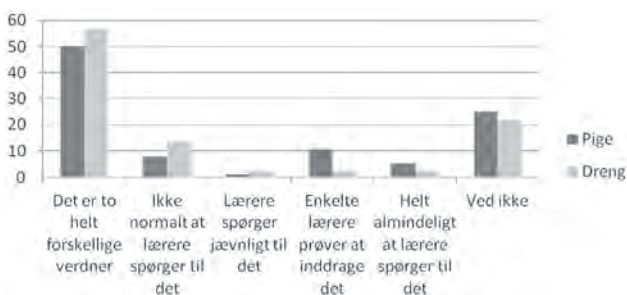


Figur 5.14. Hvor vigtigt tror du det er at kunne udtrykke sig skriftligt i videreuddannelse og erhverv?

Selvom der kun er tale om svage forskelle mellem kønnene, er det alligevel bemærkelsesværdigt at det kun er blandt drengene vi finder de elever der ikke mener at skrivning er specielt nødvendig for dem.

Inddrager skolerne elevernes fritidsskrivning

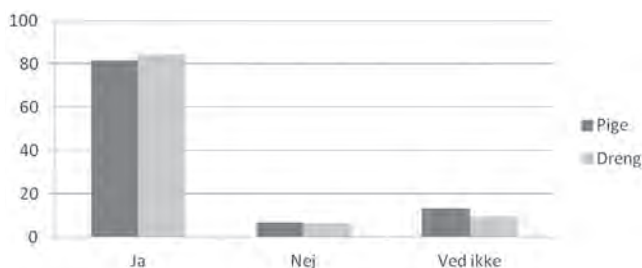
Vi spurgte eleverne om skolerne inddrager den skrivning de laver i fritiden, der, som vi har set, i høj grad finder sted på elektroniske medier. Figur 5.14 nedenfor taler sit helt tydelige sprog herom. Eleverne oplever sjældent at der etableres en forbindelse. Over halvdelen svarer at der er tale om to helt forskellige verdner, ca. 25 % ved ikke, hvilket vil sige at mindre end 25 % giver noget der kan tolkes som positive svar på spørgsmålet. Men det egentlige positive svar, at det er helt almindeligt at lærere spørger til elevernes fritidsskrivning, er der kun ca. 5 % af eleverne der giver.



Figur 5.15. Inddrager skolen den skrivning du laver på elektroniske medier?

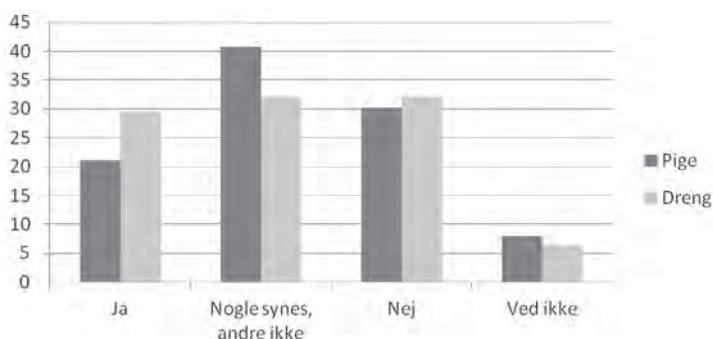
Elevernes bedømmelse af forældrenes syn på deres tidsforbrug på elektroniske medier

Vi ved at de unge menneskers store tidsforbrug på elektroniske medier ofte bekymrer forældre, og at der kan være konflikter mellem børn og forældre på dette punkt. Og vi antager at en sådan konflikt kan være med til at isolere elevernes fritidsskrivning fordi de vil holde den for sig selv hvis det skaber konflikter at være åben om den. Vi fandt det derfor interessant at undersøge om de unge oplevede deres fritidsskrivning som en mindre acceptabel adfærd, eller om de ikke oplevede modstand fra forældre og andre voksne. Vi spurgte derfor både om forældre og andre voksne der er tæt på eleven, ved hvor meget tid han eller hun bruger på elektroniske medier, om de mener at eleven bruger for meget tid, og om de ved hvad eleven laver på de elektroniske medier. Af figur 5.15 fremgår det meget tydeligt at eleverne er af den overbevisning at forældrene ved hvor meget tid de bruger på elektroniske medier.



Figur 5.16. Ved dine forældre (eller andre voksne der tæt på dig) hvor meget tid du bruger på elektroniske medier?

Det er lidt blandet om eleverne oplever at forældrene mener de bruger for meget tid på elektroniske medier, som det fremgår af figur 5.16. For drengenes vedkommende er der næsten en tredjedel der svarer 'ja', en tredjedel der svarer 'nej', og en tredjedel der svarer 'både og'. Der er ikke helt så mange piger der bedømmer forældrenes holdning som negativ, til gengæld er flere i 'både og'-kategorien. Forskellen kan måske skyldes at pigerne i højere grad benytter medier der umiddelbart virker sociale.



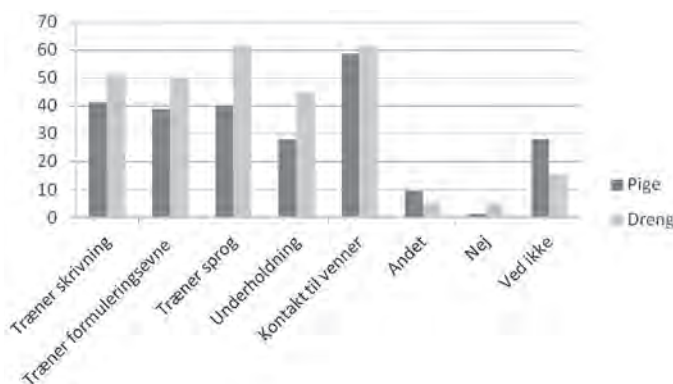
Figur 5.17. Synes dine forældre (eller andre voksne der er tæt på dig) at du bruger for meget tid på elektroniske medier?

Eleverne er endvidere ret sikre på at deres forældre har en vis viden om hvad de laver på de elektroniske medier, se figur 5.17. Igen sporer vi en lille kønsforskel, nemlig i retning af at lidt flere af pigerne mener at deres forældre ved lidt om hvad de foretager sig, og at lidt flere af drengene ikke mener at deres forældre ved det. Men det er meget små forskelle på de to køn.



Figur 5.18. Ved dine forældre (eller andre voksne der er tæt på dig) hvad du laver på de elektroniske medier?

Endelig har vi spurgt eleverne om de tror deres forældre kan se positive ting ved deres brug af elektroniske medier. Og det tror de i høj grad, især drenge (figur 5.19). Og det er næsten det samme mønster som ved besvarelsen af spørgsmålet om hvad de selv mener der er af positive ting ved brug af elektroniske medier. Dog tror de at forældrene bedømmer underholdningsværdien noget lavere end de selv. Det er også værd at lægge mærke til at der er mange der angiver at de ikke ved hvordan deres forældre bedømmer det, især rigtig mange piger. Det tyder på at der ikke i alle hjem er så meget samtale om emnet.



Figur 5.19. Kan dine forældre (eller andre voksne der er tæt på dig) se positive ting ved dit brug af elektroniske medier? (gerne flere kryds)

Konkluderende om forbindelser mellem elevernes fritidsskrivning og skoleskrivning

Tre forhold som har at gøre med forbindelsen mellem fritidsskrivning og skoleskrivning, blev undersøgt. Dels elevernes egen bedømmelse af vigtigheden af at kunne skrive, dels deres oplevelse af om deres fritidsskrivning værdsættes som relevant for deres uddannelse i skolen og i fagene af deres forældre og andre voksne tæt på dem, og dels deres oplevelse af om skolen og fagene inddrager deres fritidsskrivning i undervisningen.

Vi kan konkludere,

- at eleverne bedømmer det som meget vigtigt at kunne skrive, både af hensyn til videreuddannelse og erhverv
- at de oplever deres aktiviteter på elektroniske medier i et vist omfang bliver værdsat af forældre og andre voksne som relevante for deres uddannelse (skriveudvikling), og
- at skolen slet ikke inddrager deres fritidsskrivning i undervisningen.

Konklusion på spørgeskemaundersøgelsen

I en sammenfatning af spørgeskemaundersøgelsen træder nogle ret tydelige træk frem i forbindelse med elevernes skrivning. Nogle af disse træk knytter sig til elevernes fritidsskrivning, som undersøgelsen peger på er en faktor i elevernes skriveudvikling som leverer nogle selvstændige og betydningsfulde bidrag. Et andet træk er at eleverne ikke oplever at skoleskrivningen kobler sig til deres fritidsskrivning, hvilket betyder at der ikke etableres nogen dialog mellem det ungdomssprog og spilsprog eleverne dyrker på de elektroniske medier, og det fag- og skolesprog de forventes at tilegne sig i skolen. Undersøgelsen siger ikke direkte noget om hvorvidt det ville være fornuftigt hvis skoleskrivningen gjorde dette, men i forlængelse af undersøgelsen vil det ligge lige for at interessere sig for en sådan kobling.

Der er tilsyneladende en positiv sammenhæng mellem det at skrive og det at opleve skriveglæde. Det er ikke en sammenhæng der er grundig undersøgt i undersøgelsen, men elevernes udsagn peger i retning af at det forholder sig sådan. Det er også noget der tyder på at der er forskel på i hvilke fag kønnene

oplever størst skriveglæde. Hos begge køn er det dansk og engelsk der er de mest populære skrivefag, men hvor dansk er topscoreren hos pigerne, er engelsk topscoreren hos drengene. Der er endvidere en tendens til at natur- og samfundsfagene er mere populære skrivefag hos drengene end hos pigerne.

Endelig er forskellene på de tre skoler interessante fordi der ser ud til at være ret betydelige forskelle på hvilken status og betydning skrivning har på skolerne. Det peger på at vi må være skeptiske overfor om danske elever møder en ensartet skriveundervisning, og om de derfor har et ensartet grundlag i skrivning når de forlader folkeskolen. Det er især en af de tre skoler, Sydvestskolen, der skiller sig ud som en mere avanceret skriveskole end de to andre. Vi ved dog ikke noget om hvorvidt de tre skoler er repræsentative for folkeskolen som helhed, og derfor heller ikke om Sydvestskolen afviger fra normen i den danske folkeskole, eller om den repræsenterer en tendens i folkeskolen. Det samme kan siges om de to andre skoler. Nedenfor er konklusionerne opsummeret i otte punkter.

1. *Eleverne tænker ikke på at de skriver i fritiden, men det gør de i stort omfang.*

Omfanget af elevernes fritidsskrivning er stort hvis vi måler det som aktiviteter hvori skrivning indgår i et eller andet omfang. Eleverne skriver ikke nødvendigvis meget, og de skriver ikke længere tekster i fritiden, men de bruger meget tid på aktiviteter hvor skrivning er en integreret del. Endvidere kan vi sige at elevernes fritidsskrivning i alt væsentligt knytter sig til kommunikation på de digitale og sociale medier, og at det stort set gælder alle elever.

Eleverne tænker ikke selv på deres aktiviteter på de elektroniske medier som skrivning, men som kommunikation (primært kontakt til venner og i forbindelse med spil) og underholdning. Deres fritidsskrivning er således ikke udtryk for en interesse for og identifikation med skrivning som sådan, men for at skrivning er en nødvendig færdighed for at de kan dyrke deres egentlige interesser, nemlig kommunikation og underholdning på de elektroniske medier.

2. *Eleverne styrker en række forskellige skolerelevante kompetencer i deres fritidsskrivning.*

Eleverne træner deres dansksprogede læse- og skrivekompetence og deres formuleringsevne på de elektroniske medier, og de træner deres engelsksproglige kompetencer, både mundtligt og skriftligt.

Endvidere er der en række kompetencer der styrkes i forskellig grad fra elev til elev afhængig af hvilke aktiviteter de involverer sig i på de elektroniske medier, fx fortælling, at udtrykke personlige tanker, argumentation, beregning, strategisk tænkning, læsning af diagrammer etc. Eleverne bedømmer det i øvrigt som meget vigtigt at kunne skrive, både af hensyn til videreuddannelse og erhverv.

3. *Elevernes fritidsskrivning omfatter et meget snævert og ensidigt udvalg af skrivehandlinger.*

De aktiviteter som eleverne primært involverer sig i på nettet, er kommunikation og underholdning. Det betyder at vi må antage at deres skrivehandlinger holder sig inden for snævre grænser. I forhold til Skrivehjulets opregning af skrivehandlinger (se s. 44) drejer det sig om at interagere, kommunikere, informere og at holde kontakt med andre. Der er således en lang række af de skrivehandlinger som beskrives i Skrivehjulet, der ikke umiddelbart ser ud til at være i spil.

Det betyder samtidig at fritidsskrivningen på ingen måde overflødiggør skoleskrivningen, tværtimod.

4. *Lille inddragelse af fritidsskrivning i skoleskrivning.*

Skolen inddrager stort set ikke elevernes fritidsskrivning i undervisningen selvom eleverne oplever at deres skriveaktiviteter på de elektroniske medier i et vist omfang bliver værdsat af forældre og andre voksne som relevante for deres uddannelse.

5. *Sammenhæng mellem ungdomssprog og spilsprog.*

Det må forventes at særlige ungdomssproglige og spilspecifikke træk i form af særlige ord og skrivepraktikker gør sig gældende i elevernes fritidsskrivning.

6. *Positiv sammenhæng mellem skrivning og skriveglæde i fag.*

Der ser ud til at være en positiv sammenhæng mellem det at skrive og at være glad for at skrive i et fag.

7. *Tendenser i forholdet mellem køn og skrivning.*

Hos begge køn er det dansk og engelsk der er de mest populære Skrivefag, men hvor dansk er topscoreren hos pigerne, er engelsk topscoreren hos drengene. Der er endvidere en tendens til at natur- og samfunds-fagene er mere populære skrivefag hos drengene end hos pigerne.

8. *Forskelle på skoler.*

Der er stor forskel på i hvilke fag eleverne på de tre skoler oplever at de skriver opgaver som de får respons på. At dømme efter besvarelserne spiller skriftlighed simpelthen en forskellig rolle på de tre skoler og i fagene, bortset fra i dansk og engelsk.

Der er også forskel mellem skolerne med hensyn til om og hvor mange elever der skriver i de fag hvor skrivning ikke er obligatorisk.

Skrivekulturer på tre skoler

Fælles træk på tværs af casestudierne

9. klasse er folkeskolens afgangsr, og det faktum havde på alle tre skoler en væsentlig betydning for den skriftlighed som vi observerede. Folkeskolens afgangsprøver var i høj grad styrende for lærernes valg af skriftlige aktiviteter og skriftlige genrer og også for deres fravalg af skriftligt arbejde i fag hvor der kun er mundtlige prøver. Lærere på skolerne gav udtryk for at der i de to første udskolingsår gennem mere varierende former for skriftligt arbejde blev opbygget kundskaber og kompetencer som i 9. klasse blev fastholdt og trænet.

En anden overgribende observation er at vi på alle tre skoler ved siden af de egentlige skriftlige opgaver fandt en omfattende anvendelse af *brugsorienteret skrivning*. Skriftlige opgaver som fordrer hjemmearbejde af eleverne, og som rettes og bedømmes af lærerne, er den form for skriftlighed der *tæller* som skriftligt arbejde både for lærere og elever og for skolens omverden. Den brugsorienterede skrivning lever en mere skjult tilværelse. Den indgår i andre undervisnings- og læringspraktikker og læses og bedømmes som oftest ikke af lærerne; hvis det sker, er det typisk med fokus på indhold og opgaveløsning eller måske bare for at kontrollere at arbejdet er udført.

Hvor de egentlige opgaver af lærere og elever på de tre skoler ofte blev opfattet som prøvetræning og altså i den forstand blev begrundet overvejende strategisk og rituelt, så fik den brugsorienterede skrivning sin meningsfuldhed og sine begrundelser gennem de praktikker som den understøttede og kvalificerede. Brugsorienteret skrivning kan være talepapirer til mundtlige prøver, eller det kan være svar på arbejdsspørgsmål der senere fremlægges og diskuteres mundtligt. Det kan være notater fra timerne der fungerer mnemoteknisk, som støtte for hukommelsen, eller som fastholder kundskab der skal anvendes af eleven ved løsning af andre faglige opgaver. Vi finder evalueringer, refleksionsskrivning, logskrivning, testsvar der indgår i hver deres bredere

didaktiske kontekst, og vi finder skriblerier, tegninger og dekorationer der udfylder mere personlige funktioner.

Et tredje fælles træk var dominansen af analoge teknologier, altså bøger, blyanter og notathæfter/papir, i klasseundervisningen. På ingen af de tre skoler var der pc'er i klasserummene. Der var adgang til særligt indrettede computerlokaler, eller man kunne hente et rullebord med computer og projektor, og på Nordvestskolen var der et nyligt opsat smartboard i klasseværelset som dog kun i beskedent omfang blev inddraget i undervisningen. Men eleverne havde i vidt omfang adgang til digitale medier dels i hjemmene, dels i form af mobiltelefoner, og hjemmearbejde blev, bortset fra i matematik, sædvanligvis afleveret som print fra computer. Dette træk gør det synligt at observationsåret var 2009-10. Når dette skrives (i 2013), er de digitale teknologier formentlig blevet mere udbredte i danske folkeskoler. Overgangen til gymnasiet viste sig for alle elevdeltagerne også at være en overgang til mere udfoldede digitale skrivekulturer end i 9. klasse, og i løbet af deres tre gymnasieår har en stigende digitalisering af skolernes kommunikation skabt væsentligt ændrede vilkår for elevernes skrivning.

Den sidste iagttagelse som skal fremhæves, har med faglige skrivekulturer at gøre. Det er en gennemgående observation at danskfaget har en central rolle for skriveundervisningen, og at danskfaget har ansvaret for at undervise i frembringelse og komponering af tekst samt i sprog- og genrekundskab. På Østskolen og Nordvestskolen er det hovedsageligt i dansk at eleverne udfordres til at producere længere, sammenhængende tekster, mens denne opgave på Sydvestskolen også løftes i andre fag.

Matematik fremtræder som skolens mest skriftlige fag i den forstand at skriftligt arbejde dominerer i undervisningstimerne hvor den centrale aktivitet er opgaveregning, og hvor det mundtlige i form af lærervejledning og elevdialog er støtte for det skriftlige. Fagets skriftlighed udfolder sig i tal, symboler, grafer og figurer, mens der er begrænset og relativt stærkt formaliseret brug af verbalsprog.

Endelig fremtræder projektopgaven som en helt særlig arbejdsform på alle tre skoler, også når der fokuseres på skriftlighed. Projektopgaven lægger op til eksperimenter med en bred vifte af produktformer, og den realiseres i alle tre klasser kun i meget beskedent omfang i klassiske rapportformer. Projektopgavens mål er udvikling af projektfaglige kompetencer, og ifølge

vore observationer lægges der mere vægt på kvalificering af arbejdsprocesser og på den mundtlige og visuelle formidling end på kundskabsudvikling gennem læsning og skrivning.

Hvori bunder det forskellige?

Ved sammenligning af de tre casestudier træder Sydvestskolen frem med en mere dynamisk og reflekteret skriftlighedsprofil end de to øvrige skoler. På Sydvestskolen er der et systematisk samarbejde mellem faglærere og ledere om skriftlighed, og eleverne skriver en del i de fleste fag og er overvejende positive over for det skriftlige arbejde. Østskolen træder omvendt frem som en skole hvor der skrives relativt lidt ud over i tekstfagene, dansk og fremmedsprog, og hvor der sættes tydeligere skel mellem skoleskrivning og elevskrivning end på Nordvestskolen og Sydvestskolen. Nordvestskolen træder frem som en skole hvor individuelle mundtlige præsentationer i flere fag prioriteres over skriftlige præsentationer, og hvor den brugsorienterede skriftlighed i form af understøttelse af den mundtlige præsentation får en fremtrædende plads.

Hvori bunder sådanne forskelle? I dette studie har vi ikke inddraget skolernes sociale profiler. Fokus i casestudierne har været på det kulturelle som det kommer til udtryk i handlinger, kommunikation og interaktion samt artefakter i bred forstand såsom arkitektur og indretning. Studierne udpeger forskellige faktorer som ser ud til at have en betydning for hvordan lærere og elever agerer, også omkring det skriftlige arbejde.

Der åbnes i alle tre studier med en beskrivelse af arkitektur og indretning af skolerne, og det er klart at arkitektur og indretning betyder noget for læreres og elevers adfærd og kontaktformer, men det er svært at relatere disse forhold direkte til skrivekulturer. Østskolen skiller sig ud med sin historiske skolearkitektur, mens de to andre skoler er åbenplansbyggerier fra omkring 1970. Men skrivekulturerne på Østskolen og Nordvestskolen har mange lighedstræk, ligesom der som nævnt også er mange fælles skrivekulturelle træk for de tre skoler. I en sammenligning af skrivekulturer kan arkitektur og indretning ikke tilskrives en afgørende rolle, men må indgå i bredere skolekulturelle observationer.

Søgemønstre efter 9.-klasse repræsenterer formentlig kulturforskelle selv om linjen til skrivekulturer også på dette punkt er uigennemsigtig. I spørge-

skemaundersøgelsen var vi optaget af hvor mange elever der planlagde at gå i en gymnasial uddannelse, og i så fald hvilken. Vi kan konstatere at Østskolen udskiller sig med en traditionel akademisk søgeprofil hvor næsten halvdelen af årgangen søgte mod stx, mens Sydvestskolen som den anden yderlighed har langt større bredde i søgemønsteret, og Nordvestskolen lå midt imellem. Igen er det vanskeligt at forbinde disse fund direkte til analyserne af skrivekulturerne, men de udgør i lighed med de arkitektoniske kontekstuelle data der skaber en tolkningsramme for sammenligning mellem skolerne.

Går vi tættere på *lærernes teamorganisering og samarbejde*, finder vi mønstre af kulturforskelle som langt mere direkte forbinder sig med skrivekulturer. I 9c på Østskolen er lærerne organiseret i klasseteam der mødes ca. 4 gange om året. Der er ikke et samarbejde i klasseteamet om faglig læsning og skrivning, men snarere en arbejdsdeling mellem fagene. Dansklæreren mener at det er en udbredt holdning at læsning og skrivning er danskfaglige ansvarsområder.

På Nordvestskolen er lærerne organiseret i et storteam som dækker udskolingen, dvs. 7., 8. og 9. klasse. Storteamet holder relativt få møder og tager mere overordnede emner op. Der er ikke klasseteam, men der etableres uformelt og ad hoc fagteams, fx mellem dansklærerne. Storteamet har ikke diskuteret eller fastlagt nogen strategi for skriveundervisningen. Interviewene med lærere på Nordvestskolen giver indtryk af at skriftlighed primært hører hjemme i dansk, engelsk og måske matematik. Da forskeren spørger om der er en proces i gang i retning af at alle fag tager ansvar for det skriftlige, svarer klasselæreren at det vil være som at vende en supertanker.

På Sydvestskolen er lærerne organiseret i team for udskolingen, i årgangsteam og i klasseteam. Derudover er der for hver klasse et kernelærerteam som har det centrale ansvar for planlægningen af undervisningen. Forskeren danner sig det indtryk at lærerne igennem disse organiseringsformer fik til-delt en høj grad af selvforvaltning og samarbejdede meget. Kernelærerteamet mødtes en gang om ugen. Sydvestskolen har tidligere haft faglig læsning eller 'literacy' som indsatsområde, noget der blev afrapporteret i et internt pædagogisk skrift. Der var fælles praktikker, herunder strategier og planer, for den skriftlige undervisning på tværs af klasserne. Selv om der ikke foregik systematisk udviklingsarbejde med skriftlighed (som med læsning), var der interesse for at igangsætte en sådan udvikling.

Ud over den dynamik som forskeren har observeret, fremgår det også at teamorganisering og samarbejde på denne skole har skabt rammer for

didaktisering (Ongstad 2006) og dermed antagelig også for udvikling af et fælles metasprog om læseundervisning og literacy.

Hvad forskellene mellem caseskolerne egentlig bundner i, kan der ikke svares på, men nedslag i arkitekturen, søgemønstrene og teamorganiseringerne tegner et mønster af forskelle som kan forfølges og nuanceres i skrivekulturerne.

Skoleskrivekulturer

Casestudiet om *Østskolen* fremhæver som det mest fremtrædende træk i skoleskrivekulturen de strategiske prøverettede begrundelser for skriftligt arbejde. Denne stærke fremtidsorientering i skrivekulturen synliggør grænsen mellem skoleskrivningen og den kommunikative fritidsskrivning der er orienteret mod livet her og nu. Grænsedragningen kom også til udtryk i det forhold at eleverne skrev i hånden i skolen, men på computer uden for skolen.

Selv om skrivekulturen på *Østskolen* var domineret af analog teknologi, blev der i tværfaglige projekter og i sprogfagene taget et bredere teknologisk og semiotisk register i brug.

I casestudiet om *Nordvestskolen* er det en central observation at skriftlighed blev associeret med dansk stil og afgangsprøven, og at mundtlighed blev tilagt større betydning for elevernes læreproces end skriftlighed. Afgangsprøven havde stor betydning for hvilken form for skriftlighed eleverne mødte. Fag uden skriftlig prøve havde stort set ingen erkendt skriftlig praksis. Skriveundervisning blev defineret som et ansvarsområde primært for danskfaget. Der var ikke et organiseret skriftligt samarbejde mellem fagene, men det var en fælles norm på skolen at det er vigtigt at tage noter.

Der var en adskillelse mellem traditionel verbalsproglig skriftlighed og "udvidet skriftlighed". Skrivning blev opfattet som produktion af verbalsprog, og arbejde med andre semiotiske ressourcer blev ikke opfattet som skrivning.

Undervisningen blev i første halvdel af observationsåret organiseret efter principperne i "cooperative learning", men det blev derefter opgivet. En anden pædagogisk fornyelse var smartboards som blev sat op i alle klasser forud for observationsåret. Det blev i observationsklassen brugt relativt beskedent af lærerne, mens eleverne afspillede musikvideor fra *YouTube* på det i frikvarteret.

I casestudiet om *Sydvestskolen* fremhæves det at der skrives i alle fag, også fag uden skriftlig eksamen. Lærerne på skolen anså det at skrive i alle fag og at skrive meget for at være væsentligt for den faglige udvikling.

Skoleskrivekulturen karakteriseres ved integration af det skriftlige arbejde i undervisnings- og læreprocesser og i det pædagogiske arbejde med at forberede elever til en ungdomsuddannelse. Et andet fremtrædende træk var en åbenhed over for eleverne og deres syn på og ideer til udvikling af den lokale skoleskrivekultur.

Der var ikke nogen fælles reflekteret skolediskurs om 'udvidet skriftlighed' forstået som udnyttelse af medier og semiotiske ressourcer i bred forstand. Skrivepraktikkerne var domineret af analoge teknologier. Der var ganske vist trådløst netværk på skolen og et nogenlunde velfungerende intranet, men kun få klasselokaler havde elektroniske tavler, og den daglige brug af disse skriftteknologier var begrænset og stærkt reguleret af en skoleskrivekultur der ikke lagde nogen særlig vægt på denne brug.

Lærerfaglige skrivekulturer

Dansk

Danskfaget er som nævnt ovenfor en central aktør i skriveundervisningen på alle tre caseskoler, og den lærerfaglige skrivekultur i dansk undersøges derfor også i alle tre casestudier. Som forventeligt er der en række fælles træk i de tre aktualiseringer af danskundervisning. Som det antages i vores analysemodel, præges den danskfaglige skrivekultur imidlertid også af den konkrete lærer, så vi finder tre lidt forskellige skrivedidaktiske og skrivekulturelle profiler.

Hovedmålene med skriveundervisningen i dansk er i alle tre cases genrebevidsthed og sproglig udvikling og opmærksomhed. Skriveundervisningen er styret af et funktionelt syn på skrivning og af overordnede dannelsesmål der retter sig mod at udvikle elevernes sproglige ressourcer så de kan agere kompetent i forskellige sociale kontekster, og sådan at de kan bruge skrivning som ressource for refleksion og identitetsudvikling. Det gennemgående billede er at skriveundervisningen i dansk er informeret af skrivedidaktisk kundskab og erfaring, tydeligt inspireret af de seneste decenniers introduktioner af den procesorienterede skrivepædagogik, portfoliodidaktik og genrepædagogik, men uden at disse didaktiske tilgange realiseres som systematiske referencer

for undervisningen. De indgår snarere som elementer der integreres i sammenhængende lærerfaglige skrivekulturer som de varetages og udformes af tre erfarne dansklærere.

I dansk skrives der hjemmeopgaver inden for de opgavegenrer som findes i folkeskolens afgangsprøve for dansk, fiktionsopgaver, journalistiske opgaver og essay. Også læsetests indgår i fagets obligatoriske repertoire. Der arbejdes imidlertid også med andre typer af skrivepraktikker som knyttes tættere til det mundtlige tekstarbejde, såsom notater til individuelt arbejde eller gruppearbejde, ofte i form af praktikken 'svare på arbejdsspørgsmål'. Notaterne dækker over et spektrum fra kundskabslagring til forskellige typer af refleksionsskrivning.

Der er en tydelig funktionel hovedvægt på verbalsproget i det skriftlige arbejde selv om der også aktualiseres visuelle ressourcer, især med fokus på genrebevidst layout. Vi finder imidlertid på alle tre skoler skriveopgaver i dansk der aktiverer et bredt spektrum af semiotiske ressourcer. På Nordvestskolen inddrager læreren således film og filmiske virkemidler i tekstarbejdet, og eleverne arbejder med at omsætte noveller til filmmanuskripter som derefter filmatiseres. På Østskolen ses et større tværfagligt projekt i et samarbejde mellem dansk og engelsk hvor formålet er at forstå og analysere kunstvideoer, og hvor eleverne i grupper selv producerer musikvideoer. På Sydvestskolen berettes der om arbejdet med at dramatisere en litterær tekst. Disse produktive aktiviteter forbindes imidlertid typisk med tekstområdet i faget og opfattes i mindre grad som skriftligt arbejde. Det hænger formentlig sammen med opdelingen af trinmålene i dansk i styredokumentet *Fælles mål* hvor der skelnes mellem "Det skrevne sprog, at skrive" og "Sprog, litteratur og kommunikation". Det faglige mål at "udtrykke sig i billeder, lyd og tekst i komplekse produktioner samt i dramatisk form" indgår i den sidste kategori. Uden at det tematiseres direkte i de tre cases, må det betyde at denne type produktivt arbejde har en anden faglig status end det skriftlige arbejde, og helt konkret at det formentlig ikke bedømmes på samme måde som skriftlige hjemmeopgaver.

Når der gives begrundelser for det skriftlige arbejde, enten i timerne eller i interview, har strategiske og rituelle formål stor vægt. 9. klasse er afgangsklasse, og træning af de kundskaber og kompetencer som bedømmes i afgangsprøven, er den selvfølgelig forklaringsramme for de fleste skriftlige aktiviteter. Men der foregår også i alle tre klasser skrivning der har kommuni-

kativ karakter, det gælder først og fremmest refleksionsskrivning der forbindes med selvstændighed som et dannelsesmål. Der er også eksempler på mere fagligt orienteret skrivning der har kommunikativ karakter, som når elever fx formulerer forhåndsforventninger til deres læsning af en roman, eller når de tager notater til tekstarbejdet. Det ser dog ud til at denne indholdsorienterede skrivning ikke tillægges så stor betydning af lærere og elever. Eleverne synes ikke at det er vigtigt at tage notater i dansk – med nogle undtagelser iagttaget især på Sydvestskolen. Når lærerne tager uformelle skriveopgaver med hjem for at læse dem, gør de det snarere for at kontrollere at eleverne faktisk har læst teksterne, end for at have mulighed for at udvikle en faglig dialog.

Den lærerfaglige skrivekultur på *Nordvestskolen* har det man kunne kalde en elevorienteret skrivedidaktisk profil med fokus på elevernes sproglige udvikling. Dansklæreren formulerer som sit dannelsesmål for undervisningen at eleverne udvikler selvstændighed. De vigtigste didaktiske værktøjer er responsgivning og refleksionsskrivning. Læreren arbejder med fokuseret respons hvor eleverne formulerer mål for den givne skriftlige opgave som bliver styrende for lærerens respons. Eleverne skriver endvidere hvert år ved skoleårets start et refleksionsbrev hvor de reflekterer over deres skolegang og deres mål for det kommende år. Disse refleksionsbreve indgår i elevernes portfolio som en levende erfarings- og refleksionstråd hvis formål er at bidrage til at udvikle selvforståelse og selvstændighed. Dette mål forfølges også igennem progressionen i det skriftlige arbejde i udskolingens hvor narrative og beskrivende skriveopgaver efterhånden afløses af argumenterende skrivning som kræver at eleverne danner sig holdninger og kan begrunde dem. Dansklæreren fortolker afgangsprøven som et endemål for denne progression. Her skal den selvstændige elevskriver kunne mærkes: “der er mange af emnerne i den afsluttende prøve der lægger vægt på at de skal blive mere og mere selvstændige, og man skal kunne mærke dem i det de skriver”, fortæller dansklæreren i interview.

Den lærerfaglige skrivekultur på *Sydvestskolen* karakteriseres i casestudiet som varieret og informeret af omfattende skrivedidaktisk indsigt. Vi får indblik i et procesorienteret forløb med varierede skriveopgaver og andre produktive arbejder i forbindelse med læsningen af en roman, og denne processtilgang understøttes gennem brugen af samlemapper. Dansklæreren beskriver to grunddimensioner af det skriftlige arbejde: der er den skrivning der retter sig mod det faglige stof og mod verden, hvor eleverne fastholder viden og argumenterer; og der er den skrivning der retter sig mod udvikling

af sproglige ressourcer: det sker på den ene side gennem kritisk bearbejdende sprogarbejde, og på den anden side gennem kreative og legende skriveerfaringer. Skriveopgaver i dansk imødekommer typisk flere formål, og læreren arbejder således bevidst med at realisere disse mål med det skriftlige arbejde.

Dansklæreren er kritisk over for kravet om at foretage nationale læsetest; de tolkes som forstyrrende for forsøget på at skabe en helhedsskabende danskundervisning og som ikke særligt meningsgivende for elevernes læreprocesser i dansk. Omvendt er læreren positivt stemt over for forsøg med den skriftlige afgangsprøve hvor elever får lov til at arbejde delvist sammen.

I casestudiet om *Østskolen* fremhæves det som det karakteristiske træk for den lærerfaglige skrivekultur at klassiske faglige skrivepraktikker udvides gennem den didaktiske tilrettelæggelse. Det sker for det første ved at skriftligt arbejde indlejres fagdidaktisk, dels gennem skriftlige opgaver der knytter sig til tekstlæsningen, og dels gennem "opvarmnings"tekster og faglige støtteopgaver til opgaverne fra tidligere afgangsprøver. For det andet etableres der i undervisningen procesorienterede arbejdsformer hvor skriftlige arbejdsopgaver integreres i længere forløb. Endelig udvides den klassiske kundskabslagrende notatpraktik med udforskende, reflekterende og evaluerende skriveaktiviteter. Dansklæreren på Østskolen ser det skriftlige arbejde som et centralt fagområde, ikke bare for danskfaget. Hun mener at det overordnet set er vigtigt for eleverne at kunne udtrykke sig skriftligt og at have kundskab om genrevalg i forhold til formål med skrivningen, og at genrekundskab og sproglig opmærksomhed udvikles gennem skrivning og brug af sprog. Dansklæreren på Østskolen har også initieret den prøveform hvor elever arbejder sammen i startfasen til den skriftlige prøve.

Indholdsfacene

Udtrykket indholdsfac er hentet fra engelsk og amerikansk uddannelsesliteratur som en samlebetegnelse for de fac der ikke har sprog og tekst som et selvstændigt genstandsområde. Betegnelserne tekstfac og indholdsfac er problematiske eftersom alle fac har indhold, og eftersom uddannelsesdagsordener i dag ser læsning og skrivning, dvs. tekstkompetence, som et ærinde for alle fac. Når vi alligevel anvender denne distinktion, skyldes det at den griber afgørende forskelle såvel i factraditioner som i de didaktiske udfordringer dagsordenerne rejser for de to grupper af fac (se Krogh 2010: 27f.).

I casestudierne har vi fundet nogle fælles træk for skrivning i indholdsfa-

gene. Inden for disse fag er der imidlertid markante forskelle mellem Sydvestskolen på den ene side og Østskolen og Nordvestskolen på den anden side. Eftersom vi i artiklerne om casestudierne har valgt at fokusere på forskellige fag, giver det ikke mening at sammenligne casene mere systematisk i forhold til hvert enkelt fag. I det følgende sammenfatter vi ligheder og forskelle i observationerne af skrivning i indholdsfasene.

Matematik skiller sig som nævnt ud ikke bare fra de øvrige indholdsfas, men fra alle andre fag, ved at det skriftlige arbejde er den dominerende faglige aktivitet. Matematik fremtrådte for vore observationer som et skriftligt fag der støttes af mundtlig kommunikation. Den dominerende praktik var opgaveregning under vejledning, og der var meget begrænset klasseundervisning. Også didaktisk var de lærerfaglige skrivekulturer i matematik en særlig case idet vi her så mere selvregulerende elevpraktikker end i de øvrige fag. De dominerende skriftlige ressourcer i matematikopgaverne er tal, symboler, grafiske fremstillinger og figurer. Verbalsproget ser i matematikopgaverne ud til primært at fungere forankrende og kontekstualiserende. Der kræves ikke skrivning af sammenhængende verbaltekst i matematik.

For de øvrige indholdsfas var det på Østskolen og Nordvestskolen et fremtrædende træk at mundtlige didaktiske praktikker var dominerende. Det betyder ikke at der ikke blev skrevet. Der blev skrevet meget og i mange former der på forskellige måder var integreret i de øvrige aktiviteter. Det var karakteristisk at de skriftlige praktikker oftest var didaktisk usynlige i disse fag. De var usynlige på to måder. For det første blev der typisk instrueret i skriveaktiviteten som en *indholdsaktivitet* der pegede hen imod en mundtlig fremlæggelse, en klassediskussion eller fastholdelse af kundskab (notater), uden at der var fokus på *hvordan* opgaven skulle løses, dvs. hvilke forventninger der var til produktet som tekst. For det andet var skrivningen usynlig på den måde at det ikke var meningen at den skulle *ses* af læreren eller andre. Det betød at der var ganske store forskelle på hvor meget og hvordan de enkelte elever skrev. Den usynlige skrivning var endvidere ofte fragmenterede korttekster, måske under sætningslængde, som når der blev svaret på spørgsmål på arbejdspapirer, eller når der blev skrevet notater af fra tavlen. Det er således et fælles træk for observationerne af skrivning i indholdsfasene, inklusive matematik, at eleverne ikke blev udfordret til at formulere længere tekster der krævede selvstændig komposition af ræsonnement og argumentation.

Det er en overvejelse værd i hvilket omfang denne dominerende priorite-

ring af mundtlig aktivitet i indholds-fag har særlige didaktiske begrundelser. Specielt de tidligere orienteringsfag bygger måske på didaktiske ideer om samtalens betydning både for læring og for udvikling af demokratisk deltagelse som et dannelsesmål. Når vi primært i materialet finder begrundelser der henviser til prøveformerne, kan det skyldes at didaktiske refleksioner af denne type er naturaliserede træk i fagtraditionerne.

På *Sydvestskolen* ser billedet lidt anderledes ud. Her arbejdes der mere eksplicit med skriftlighed i flere af indholds-fagene. Eleverne skrev jævnligt rapporter i fysik/kemi, biologi og geografi. Som et eksempel hvor der er en markant forskel til de to øvrige skoler, kan fremhæves den lærerfaglige skrivekultur i fysik/kemi. Her blev elevernes forsøgsaktiviteter i timerne fastholdt i notater der efterfølgende blev omsat i forsøgsrapporter. Den pågældende lærer tillagde dette arbejde stor betydning for elevernes faglige læring og responderede på elevernes tekster med grundige kommentarer. Der var også et element af uddannelsesstrategisk begrundelse i denne skrivedidaktik: Læreren ønskede at forberede elever til deres videre vej gennem uddannelsessystemet, særligt de gymnasiale uddannelser med deres stærke fokus på rapportskrivning i naturfagene. Eleverne fik i fysik/kemi erfaring med at producere en type af tekster der adskilte sig fra de tekster som de skrev i dansk eller i fremmedsprogsfagene, idet de i fysik/kemi skulle integrere figurer, grafer og billeder i en fremstilling hvor ræsonnementet var båret af verbalsprog. Det er en interessant iagttagelse at eleverne værdsatte denne skrivepraktik meget.

Elevskrivekulturer

De tre casestudier griber analyserne af elevskrivekulturerne lidt forskelligt an. Det skyldes at elevskrivekulturer er vanskelige at gribe og begrebsliggøre, og de tre studier må derfor ses dels som bidrag til en teori om hvad elevskrivekultur er for et fænomen, og dels som bidrag til en operationalisering af hvordan den kan undersøges. Alene entalsformen 'den' er formentlig problematisk idet vi må antage at elevskrivekultur tolkes og aktualiseres forskelligt af forskellige elever. Alle tre casestudier søger imidlertid at indkredse elevskrivekulturelle træk der ser ud til at være *fælles* i den forstand at det er måder at skrive på der i den specifikke klasse opfattes og genkendes som elevstyrede og som udtryk for en norm.

I casestudiet fra *Nordvestskolen* undersøges elevskrivekulturen ved at sætte fokus på digitale sprog- og formtræk samt mediebrug fra ungdomslivet. Det sker ud fra en forventning om at brug af digitale medier vil være et dominerende træk i unges skrivning. Eftersom denne side af ungdomskulturen i meget beskeden grad adresseres i skolens skrivekulturer, antages det at elevskrivekulturer udvikler sig i (tom)rum hvor den aktuelle lærerfaglige skrivekultur og skoleskrivekulturen er ureflekteret eller ligefrem fraværende.

I de observationer som fremdrages, ses både lykkelige tilfælde hvor drengenes kompetence i brug af klassens smartboard fører til innovation af lærerfaglige skrivepraktikker, og konfrontationer hvor elevernes brug af copy paste og Google-oversættelse opfattes som snyd af lærerne. Der ses også tilfælde hvor eleverne helt bevidst omgår den lærerfaglige skrivepraktik ved at bruge Wikipedia når læreren henviser dem til mere krævende internetsider. Derudover beretter eleverne om en omfattende kommunikation via mobiltelefon som ikke havde med skolen at gøre, men som alligevel i rigt mål fandt sted i skolen.

Der blev observeret fremtrædende kønsforskelle i forhold til den digitale skrivekultur. Det er drengene der tager smartboard-teknologien i brug i frikvartererne, og drengene har en omfattende kommunikation på engelsk i computerspil som ikke er synlig for engelsklæreren, mens pigernes fritidslæsning af engelske romaner opmuntres.

Spørgeskemaundersøgelsen viste at der på *Sydvestskolen* skrives mere i fagene end på de andre skoler, og at der er væsentligt flere elever der er glade for at skrive i fagene. I den observerede 9.-klasse følges denne konstatering med fokus dels på den brugsorienterede skrivning og dels på skriftlige opgaver.

Med hensyn til den brugsorienterede skrivning er det en dominerende observation at elever skriver når læreren initierer skrivning, men ellers ikke. Dog skiller nogle elever sig ud ved at skrive meget af egen drift, styret af individuelle interesser. Med hensyn til skriftlige opgaver ses tilsvarende mønstre. Der er store forskelle på hvor langt eleverne skriver i de opgaver der afleveres, og også hvor selvstændigt de forholder sig til opgaverne.

En særlig case er projektopgaven hvor nogle elever anvendte en række processtyrende skrivepraktikker som fx logskrivning i projektets forskellige faser, mens andre ikke gjorde det. Her observeres en pigegruppe som fandt disse praktikker frugtbare, mens en drengegruppe opponerede mod den ver-

balsproglige logskrivning og i stedet ønskede at anvende videologs, en praktik som blev anerkendt af læreren. Analysen af denne case udpeger drengenes brug af digitale værktøjer som en identitetsbærende markering af elevskrivekultur og ser en kønsforskel i brugen af verbalsproglige og audiovisuelle praktikker. Det tolkes som et skolekulturelt tegn på at drenges alternative praktik værdsættes af læreren.

I casestudiet af Sydvestskolens elevskrivekultur fokuseres afsluttende på tre elever og deres afbalancering af ungdomsliv med skoleforventninger. Disse elever anvender alle tre, men på ganske forskellig måde, skoleskrivningen som inspiration og ramme for håndtering både af personlige problemstillinger og interesser og af uddannelsesmål.

I undersøgelsen af elevskrivekulturen på *Østskolen* antages det som udgangspunkt at elevskrivekulturer i lighed med lærerfaglige og skoleskrivekulturer tilbyder identifikationsmuligheder for eleverne der både kan erfares som udvidelser og som social kontrol. Dette perspektiv forfølges i studiet af elevskrivekulturen.

Spørgeskemaundersøgelsen viste på *Østskolen* en større diskrepans mellem fritidsskrivning og skoleskrivning end på de øvrige skoler og en svagere identifikation med de "selvheder" som tilbydes i skoleskrivningen. I studiet af elevskrivekulturen tolkes det som en reaktion på at skoleskrivekulturen præges af strategisk fremtidsorientering, og at der savnes mere nutidsrelevante identifikationsmuligheder.

I de etnografiske data er et fremtrædende træk i elevskrivekulturen den store selvfølghed som omgærder alle skrivepraktikker. Men selv om eleverne løser de opgaver der stilles, gør de det med en vis træghed. Det tolkes som tegn på "identitet uden identifikation", dvs. som en accept af den tilbudte elevidentitet, men uden fuldstændig identifikation med den. Der er dog også tegn på at træghedsmønsteret fungerer begrænsende for nogle elever.

Træghedsmønsteret nuanceres af observationen af kønsmærkede skrivepraktikker hvor piger, som det også ses i de andre cases, tilvælger verbalsproglige og drenge teknologiske udfordringer. Det kan imidlertid se ud til at de kønsopdelte praktikker også skaber et frirum hvor eleverne kan udfolde personlige og faglige ambitioner uden at de underlægges social kontrol af det dominerende træghedsmønster.

I elevtekster observeres forskellige typer af overskudskommunikation der har det tilfælles at skriveren positionerer sig som ejer af teksterne ved at sætte

personlige mærker på dem. Denne type praktikker kunne tænkes at signalere opposition til skoleskrivningen, men i de tilgængelige eksempler er der snarere tale om æstetisk og kommunikativ leg og selvpositionering.

Casens eneste eksempel på åben modstand mod skolekrivekulturen udspiller sig under arbejdet med projektopgaven. Her observeres en kompleks og modsætningsfyldt diskussion om brugen af logbog som processtyringsværktøj. Diskussionen giver stemme til forskellige elevskrivekulturelle positioner, men den domineres af en åben modstand mod det der ses som skolens forsøg på at kontrollere elevernes styring af egne arbejdsprocesser.

Den teori om elevskrivekultur som udkrystalliserer sig i de tre casestudier, kan formuleres som følger: Elevskrivekulturer regulerer elevskrivning på både godt og ondt. Deres udspring i ungdomskultur, hverdagsliv og fritidsskrivning kan skabe uforudsete overskud af muligheder for at skubbe til og udvikle skolens etablerede skrivepraktikker. De kan imidlertid også i skolens rum etablere sig som begrænsende kulturelle normer for hvad der anses for legitime måder at forholde sig til skoleskrivning på. Hvilken balance der udvikler sig mellem de to positioner, ser ud til at afhænge af hvor reflekteret og aktivt lærere og skole forholder sig til elevskrivekultur, og hvor stærke elever er til at sætte sig igennem og "forhandle" med skolekrivekulturen. Elevskrivekultur udvikler egne dynamikker i (tom)rum hvor den aktuelle lærerfaglige skrivekultur og skolekrivekulturen er ureflekteret eller fraværende. Det er først når de bydes indenfor, at de kan udfordres og kvalificeres ud fra skolens og fagenes præmisser.

To sammenhængende temaer træder frem som gennemgående træk i elevskrivekulturerne i de tre cases. De digitale medier stiller ressourcer til rådighed for nye måder at arbejde med tekst og skrivning på, og det ser ud til at det hyppigere er drengene end pigerne der griber disse muligheder. Omvendt er det hyppigst pigerne der griber de verbalsproglige udfordringer.

Skolens skrivekulturer responderer forskelligt på disse kulturelle mønstre. En generel iagttagelse er således at kønsmønsteret fremtræder mere markant på Nordvestskolen og Østskolen end på Sydvestskolen. Enkeltobservationer kan belyse teorien om tomrum og udfyldning af tomrum. Vi hører om en lærer der med begejstring inviterer videologgen indenfor som et muligt alternativ til den verbalsproglige logskrivning, og man må antage at han derigennem også griber muligheden for at stille faglige krav til denne praktik. Vi hører også om en fremmedsproglærer der anser det for at være snyd at bruge Google-

oversættelse som et værktøj i fremmedsprogene, og som måske derigennem mister en mulighed for at lære eleverne at bruge værktøjet hensigtsmæssigt. Vi hører at selvorganiseret kønsopdeling skaber et frirum for både piger og drenge til at forfølge faglige og personlige ambitioner i en træghedskultur, men det er samtidig let at få øje på at både piger og drenge går glip af udviklings- og læringsmuligheder når dette mønster ikke reflekteres og adresseres af skolen.

Kritiske begivenheder

I hver af de tre casestudier beskriver vi som nævnt en kritisk begivenhed der samler centrale analytiske indsigter og forbinder den systematiske analyse med de spontane indsigter som feltarbejdet bibragte os. Disse begivenheder gjorde allerede i observationssituationen et stærkt indtryk, og de fungerer som en slags lakmuspapir for caseanalysernes præcision og udsagnskraft. Erickson (1977) siger at beskrivelsen af kritiske begivenheder kan ligne *karikaturer* fordi de skærper de fremtrædende træk og nedtoner nuancerne. Som karikaturer er udpegning og beskrivelse af kritiske begivenheder således udtryk for en tolkning hvor det særlige understreges og fremhæves.

De kritiske begivenheder binder casestudierne sammen og synliggør de komplekse relationer mellem skrivepraktikker og skrivekulturer. De peger ud mod andre begivenheder og mønstre der fremtræder som centrale i casene, og de understreger caseanalysernes prædiktive validitet (Erickson 1977), dvs. deres evne til at forudsige eller i hvert fald sandsynliggøre at disse særlige træk også vil optræde i lignende cases. Begivenhedens kritiske karakter retter sig således i første omgang indad i casen, idet den kaster et tolkende lys over den række af skrivehændelser og øvrige observationer som caseanalysen fremdrager. I anden omgang, i det sammenlignende perspektiv, retter den kritiske karakter sig mod casen som helhed, idet den giver en sammenfattende tolkning af casen og dermed også tilskriver den samlede caseanalyse en gyldighed der rækker ud over sig selv og kan sandsynliggøre at andre skoler med lignende skrivekulturelle træk vil møde tilsvarende problemstillinger.

Den kritiske begivenhed i casestudiet om *Østskolen* skildrer en modsætningsfyldt skrivekultur der præges af uforløste skrivefaglige og skrivepædagogiske potentialer og ressourcer. Begivenheden udspiller sig under forberedelserne

til projektopgaven. Læreren formaner eleverne om at føre logbog om deres arbejde, og det igangsætter en diskussion der udkrystalliserer centrale skrivekulturelle observationer i 9c på Østskolen.

Situationen får sin kritiske karakter gennem tre forhold. For det første foregår diskussionen under projektopgaven som repræsenterer et frirum for den i øvrigt tæt regulerede skolehverdag og skoleskrivningens etablerede opgavegenrer. Det er altså en positivt ladet situation hvor eleverne kan forventes at være motiverede for at investere i en god arbejdsproces. For det andet føres diskussionen mellem 9c og dansklæreren som er klassens mest skrivedidaktisk reflekterede og fagligt ambitiøse lærer. For det tredje er der tale om en spændende og engageret meningsudveksling om tre kulturbærende skrivepraktikker, notater, logbogsskrivning og dagbog/Facebookopdatering, som kunne føre til en udbytterig skrivefaglig kundskabsudvikling og refleksion over ungdomsskrivekultur og skoleskrivekulturer. Når netop denne situation løber af sporet, er det forventeligt at også andre skriveskabelser vil aktivere komplekse og paradoksale reaktionsmønstre.

Beskrivelsen af begivenheden peger på træk som er blevet synlige i casens kulturanalyser. Når eleverne ikke griber lærerens forsøg på at forklare dem at logbogen er tænkt som et processtyringsværktøj, hænger det formentlig sammen med at eleverne kun har gjort sporadiske erfaringer med selvstændigt, undersøgende skrivearbejde i en strategisk orienteret skoleskrivekultur hvor skrivning kun i beskeden grad opfattes og værdsættes som et udforskende refleksionsværktøj. Når læreren lander i den paradoksale situation at hun forsøger at overbevise eleverne om at de skal bruge logbogen med det (uholdbare) argument at den skal bedømmes, aktualiserer det et mønster i de lærerfaglige skrivekulturer hvor afgangsprøve og bedømmelse er dominerende begrundelser for skrivning. Dette mønster sætter sig på sin vis igennem bag ryggen på læreren som bagefter selv undrer sig over at hun greb til dette argument. Mere indirekte peger situationen også på den lærerfaglige skrivekultur i dansk der primært orienteres mod funktionelle mål, i særlig grad prøveforberedende genretræning, og hvor der har været mindre fokus på elevernes engagement i det faglige indhold. De forskellige elevbidrag i diskussionen kan endelig ses som en prisme for elevkulturen. Det dominerende træk er afvisningen af en arbejdsopgave som ikke umiddelbart giver mening, men der findes en variation af positioner fra den accepterende til den kritisk afslørende. Drengen J som henviser til Robinson Crusoe og Facebook, positionerer sig som en

kvalificeret og kvalificerende debattør, men hans stemme drukner i koret af mindre velargumenterede udsagn.

Den kritiske begivenhed der fremdrages i casestudiet af *Sydvestskolen*, tegner omvendt linjerne af en skrivekultur hvor ressourcer og didaktiske potentialer udnyttes også i mindre forventelige sammenhænge. Der er tale om en skrivehændelse som finder sted i en historietime, men som indgår i et længere skriveforløb der er planlagt i et samarbejde mellem historie- og samfundsfagslæreren, og hvor elevprodukterne skal uploades til skolens intranet så de kan være tilgængelige ved skole-hjem-samtaler.

Skrivehændelsen får sin kritiske karakter gennem to forhold. Dels udspiller den sig i et samspil mellem to fag som ikke traditionelt er skrivefag i 9. klasse, og dels ses skriveaktiviteten som et muligt bidrag til skoleudvikling i et didaktisk reflekteret kollegialt fællesskab. Det må antages at når relativt avancerede tværfaglige skrivepraktikker kan aktualiseres i historie og samfundsfag, og når de ikke bare forstås som støtte til mundtlige praktikker og prøveforberedelse i fagene, men også som bidrag til udvikling af skolens skrivekultur, så vil man også kunne forvente at skrivehændelser i andre fag og kontekster realiseres i en reflekteret og udviklingsorienteret ånd.

Også her peger begivenheden på træk som genfindes i kulturanalyserne i casen. Det indbyrdes samarbejde mellem historie- og samfundsfagslæreren peger på den grundoplevelse af kollektiv og kollegial refleksivitet og udviklingsorientering i den lokale skoleskrivekultur som er gennemgående i casestudiet. Den procesorienterede kæde af forskellige genrer og praktikker i dette skriveforløb udpeger tilsvarende observationer i andre fag, og måske mest tydeligt i fysik/kemi-faget. Med hensyn til elevskrivekulturen på Sydvestskolen aktiverer den kritiske begivenhed måske især spørgeskemaundersøgelsens dokumentation af at eleverne på denne skole er gladere for at skrive i fagene end eleverne på de øvrige skoler.

I den kritiske begivenhed der beskrives og analyseres i casestudiet fra *Nordvestskolen*, træder det mundtlige frem med en større synlighed end det skriftlige. Der er tale om en serie af skrivehændelser der udspiller sig i samfundsfag, og som aktiverer skrivepraktikker der har til formål at understøtte mundtligt arbejde, og som ikke kræver udviklet tekst.

Denne begivenhed får ikke sin kritiske karakter ved at udskille sig fra andre skrivehændelser på Nordvestskolen, men ved at samle og spidsformulere en skrivepraktik som er fremtrædende på skolen, hvorved der snarere er tale om

en paradigmatiske begivenhed. Det karakteristiske ved begivenheden er at det skriftlige forstås som trappetrin og svagt regulerede stilladser for mundtlige præstationer, og hermed ikke som selvstændige skriveskabelser. De mundtlige praktikker værdsættes som medier for udvikling af elevers selvstændighed, mens det skriftlige stillads helst ikke skal være fremtrædende i de mundtlige præstationer.

Det er ikke noget tilfælde at der er tale om en case fra et såkaldt 'snakkefag', dvs. fra den faggruppe der tidligere kaldtes orienteringsfagene. Det fremhæves i analysen at der er tale om et didaktisk reflekteret syn på skriftlighed og mundtlighed, hvor styrkelse af mundtlighed formentlig forbindes med demokratisk handlekompetence mens der klæber en aura af noget elitært og akademisk ved skriftlighed.

Den kritiske begivenhed rækker ud mod en række andre tegn i de lærerfaglige skrivekulturer og i skoleskrivekulturen, og i forhold til elevskrivekulturen skaber den svagt regulerede skriftlighed rum for uautoriserede elevskrivepraktikker som fx brug af copy-paste fra Wikipedia.

Perspektiver og relevans

I denne bog har vi beskrevet skrivekulturerne i tre 9.-klasser forskellige steder i Danmark. Vi har fundet væsentlige fælles træk som antageligt vil være genkendelige for mange andre folkeskoler i Danmark, men vi har også fundet tre distinkte skrivekulturelle profiler. Det interessante ved disse forskelle er at de viser at klasser og skoler udvikler (skrive)kulturer der opfattes som naturlige og selvfølgelige måder at gøre og tænke på. Når de stilles sammen som i dette studie, bliver det synligt at det naturlige er kulturelt, og dermed også at kulturer er foranderlige.

Dette forandringsperspektiv er den grundlæggende interesse for forskningsprojektet. Vi er naturligvis ikke bare interesserede i at vide hvordan skrivning og skriftlighed ser ud og praktiseres på tre folkeskoler, men er optaget af at give et kvalificeret grundlag for at overveje forbedringer og forandringer i skolens skriftlige arbejde.

Det er vores grundantagelse at systematisk, didaktisk reflekteret, produktivt arbejde er grundlæggende for faglig læring. Det er veldokumenteret at skrivning har stærke potentialer for innovativ ideudvikling, for kognitiv ud-

fordring og for distribueret kundskabsudvikling. Et særligt og uomgængeligt potentiale finder vi i skrivning i længere formater hvor skrivere udfordres til at tænke, ræsonnere og komponere. Vi tilslutter os den amerikanske skriveforsker George Hillocks som i et interview i 1998 sagde: "Writing is thinking. So writing is at the heart of all teaching."

Validiteten af dette studie hviler ikke kun på kvaliteten af datagenereringen og stringensen af analysen. Den hviler også på i hvilken grad fremstillingen i denne bog har gjort casene genkendelige og relevante for læserne (jf. Smidt 2010a). Bogens vigtigste bidrag er dokumentationen af skrivekulturelle mønstre og de logikker og mangel på samme der ser ud til at drive dem frem. Den viser sin relevans hvis den kan stimulere til refleksion over skrivekulturer og skrivepraktikker på skoler og i fag og til udvikling af skrivedidaktikker der kvalificerer og understøtter elevers tænke- og læreprocesser.

For lærere i folkeskolen kan bogen tilbyde et fremmed blik på det kendte og naturlige og et grundlag for at overveje andre muligheder. For lærerstuderende tilbyder den derudover et analytisk blik på de praktikerfaringer som de gør under deres uddannelse, og indsigt i metoder til observation og analyse af disse erfaringer. For gymnasielærere tilbyder studiet en hidtil ikke eksisterende mulighed for systematisk indsigt i arbejdsformer og skrivepraktikker i folkeskolens fag, men også et spejlende blik på gymnasiale skrivekulturer. I den forstand er studiet et overgangsstudie der bidrager til at forstå overgangen mellem folkeskole og gymnasieskole. For andre skriveforskere i Danmark og det øvrige Norden tilbyder bogen systematisk dokumenteret kundskab om skrivekulturer i danske grundskolers afgangsklasse der kan danne udgangspunkt for sammenlignende studier af skrivekulturer, samt et bud på en analysemodel for denne type studier.

Afsluttende kan det være på sin plads at sætte denne undersøgelse af skrivekulturer i folkeskolen i et videre perspektiv. Den amerikanske skriveforsker Deborah Brandt gennemførte i sluthalvfemserne en stor undersøgelse af 80 amerikaneres erfaringer med at lære at læse og skrive (Brandt 2001). Hun peger her på at vi står midt i det hun kalder den anden store bølge af "mass literacy" hvor literacy er en basal 'vare' i den globale konkurrence. I dag er der derfor mange andre agenter end skolen der har interesser i og "sponsorerer" literacy. Skolens læse- og skriveundervisning har sine rødder i en grundforestilling om at alle børn derigennem indføres i kulturens skriftformer, og at denne undervisning kvalificerer dem til videre uddannelse, demokratisk deltagelse

og et godt liv. Denne grundlæggende demokratiske tradition for lighed i adgangen til literacy er under pres af stærke markedsinteresser i arbejdskraft med højtudviklet literacy, interesser som rækker langt ind i statsapparaterne.

Med Brandts analyse må vi se skolens skriveundervisning og skrivepraksis i lyset af krydspres som ikke uden videre er nemme at håndtere. Skrivning er, som hun siger, i dag den stærkest sponsorerede literacyaktivitet, båret frem som den er af computerteknologien og kommercialiserede internetflader. Skrivning er dermed også en helt afgørende undervisningsopgave for skolen. Men opgaven er kompleks som også vores fund viser. Skolens autoritet som literacy-aktør er i dag under et pres for at levere hurtige resultater der anfægter selve skolens demokratiske opgave. I den situation er det muligt at skolen kan udnytte sin forandringstræghed, sin lange hukommelse og sin ret til lokal kontrol til at stabilisere undervisningen i skrivning og læsning og bruge sine formidable ressourcer til at fastholde værdien af alle de mangfoldige former for skriftlighed som skolen er rum for (Brandt 2001: 207).

Selv om denne undersøgelse af skrivekulturer i den danske folkeskole har peget på at der er udfordringer som ikke løftes, viser den også at der er stærke potentialer for forandring. Der er mange dygtige lærere på de tre skoler som tager opgaven på sig med faglig indsigt, didaktisk kyndighed og et professionelt personligt engagement i elevernes skriftlighedsudvikling og i skolens demokratiske opgave.

Litteratur

- Applebee, A. & Langer, J. (2011). A Snapshot of Writing Instruction in Middle Schools and High Schools. *English Journal* 100.6: 14-27.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres & Other Late Essays*. (C. Emerson & M. Holquist, red.) Austin: The University of Texas Press. (Original 1979).
- Barton, D. (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (red.). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London and New York: Routledge. 7-14.
- Barton, D. & Hamilton, M., Ivanič, R. (red.) (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London and New York: Routledge.
- Berge, K.L. (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. Aasen, A. J. & Nome, S. (red.). *Det nye norskfaget*. Oslo: Fakbokforlaget.
- Berge, K.L., Coppock, P., Maagerø, E. (red.) (1998). *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan, J.R. Martin*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Berge, K.L., Evensen, L.S., Hertzberg, F., Vagle, W. (red.) (2005). *Ungdommers skrivekompetanse*. Bind 1: *Norsk som kvalitetsvurdering*, Bind II: *Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bläsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunnskapsbyggande miljöer*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series 37. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Brandt, D. (2001). *Literacy in American Lives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.). *Kvalitative metoder – en grundbog*. København: Hans Reitzel.
- Calkins, L. M. (1983). *Lessons from a Child – On the Teaching and Learning of Writing*. Portsmouth: Heinemann Educational Books, Inc.
- Christensen, T. S. (2009). Refleksion og fagsamspil som omdrejningspunkt i skriftlige rapporter. Vatn, G. Å., Folkvord, I. F. og Smidt, J. (red.). *Skriving i kunnskapssamfunnet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2001). *Skrive for at lære – faglig skrivning i de videregående uddannelser*. Århus: Forlaget KLIM.

- Elf, N. F. (2009). *Towards semiocy? Exploring a New Rationale for Teaching Modes and Media of Hans Christian Andersen Fairytales in Four Commercial Upper-Secondary "Danish" Classes: A Design-Based Educational Intervention*. Odense: Syddansk Universitet.
- Elf, N. F. (2010). Danskfagets grundpositioner. In Asmussen, J. & L. H. Clausen (red.). *Mosaikker til danskstudiet – en grundbog* (2. udg.). Aarhus: Systime Academica.
- Elf, N. F. (2012). Medieundervisning i modersmålsfaget – på vej mod multimodale perspektiver. Elf, N. F. & Kaspersen, P. (red.). *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag*. Oslo: Novus.
- Elf, N. F., & Paulsen, M. (2013). Brug af it i gymnasiet – muligheder og umuligheder. Kaspersen, P., Ingerslev, G. H., Dolin, J. & Damberg, E. (red.). *Gymnasiepædagogik* (2. udg.). København: Hans Reitzel.
- Erickson, F. (1977). Some approaches to inquiry in school-community ethnography. *Anthropology & Education Quarterly*. Vol. 8, No. 2, 58-69.
- Evensen, L.S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? Smidt, J., Folkvord, I., Aasen, A.J. (red.). *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. 13-32.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. 463-488.
- Gee, J.P. (2009). Identity without identification. Carter, A., Lillis, T., Parkin, S. (red.). *Why Writing Matters. Issues of access and identity in writing research and pedagogy*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 45-46.
- Gee, J.P. (2012). *Social Linguistics and Literacies* (4th ed.). London and New York: Routledge.
- Goffmann, E. (1959/1990). *The presentation of self in everyday life*. London: Penquin Books.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1985). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. London: Cambridge University Press.
- Hammersley, M. (1994). Introducing Ethnography. Graddol, D., Maybin, J. & Stierer, B. (red.). *Researching language and literature in social context*. Clevedon/Milton Keynes, UK: Multilingual Matters/OUP. 1-17.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: Problems and prospects. *Ethnography and Education* 1(1), 3-14.
- Hansen, S. P. (2004a). *Praktisk originalitet. Om ethos som retorisk kategori og originalitet som ethosdyd i gymnasieelevtekster*. København: Denmark's School of Education Press.
- Hansen, S. P. (2004b). Skriftlighed i samfundsfag: refleksioner over nye måder at anskue det skriftlige på i forhold til fag, elever, lærere, viden og læring. Knudsen et al. (red.). *Samfundsfagsdidaktik*. København: Columbus.
- Hastrup, K. (2010). Feltarbejde. Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. 55-80.
- Hedeboe, Bodil (2002): *Når vejret læser kalenderen... – en systemisk-funktionel genreanalyse af skrivepædagogiske forløb*. Odense: Syddansk Universitet. www.Hedeboe.tk. (April 2003).

- Hobel, Peter (2009): *Almen studieforberedelse og innovativ kompetence. En undersøgelse af 1.g'eres brug af skrivning som medie til innovation i fagligt samspil*. Odense: Syddansk Universitet.
- Illum, B. (2002): *Argumentation som nyt tiltag i skriftlig fremstilling – med særligt henblik på skriveundervisning i dansk i gymnasieskolen*. Institut for Nordisk Sprog og Litteratur, Århus: Aarhus Universitet.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ivanič, R., Edwards, R., Barton, D., Martin-Jones, M., Fowler, Z., Hughes, B., Mannion, G., Miller, K., Satchwell, C., Smith, J. (2009). *Improving Learning in College. Rethinking literacies across the curriculum*. London, New York: Routledge.
- Juul Jensen, M., Krogh, E., Nordsborg, I.L., Rasmussen, A., Witzke, A. (1998): *Når sproget vokser. En undersøgelse af kvalifikations- og dannelsesmål i skriftlig og mundtlig dansk i et tre-årigt forsøgsprojekt i fem gymnasieklasser*. København: Dansklærerforeningen.
- Karlsson, A-M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftenvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Kress, G. (1997). *Before Writing. Rethinking the Paths to Literacy*. London and New York: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Odense: Syddansk Universitet.
- Krogh, E. (2007): *En ekstra chance. Portfolioevaluering i dansk*. Skriftserien *Gymnasiepædagogik* 60. Odense: Syddansk Universitet. 5-258.
- Krogh, E. (2010) (red.). *Videnskabsretorik og skrivedidaktik*. Skriftserien *Gymnasiepædagogik* 77. Odense: Syddansk Universitet.
- Krogh, E, Christensen, T.S., Hjemsted, K. (2009) *Ny skriftlighed? Evaluering af det skriftlige arbejde efter gymnasireformen*. Skriftserien *Gymnasiepædagogik* 73. Odense: Syddansk Universitet. 11-326.
- Krogh, E. & Juul Jensen, M. (2003). *Portfolioevaluering*. Skriftserien *Gymnasiepædagogik* 40. Odense: Syddansk Universitet.
- Krogh, E., & Juul Jensen, M. (2008). *Portfolioevaluering og portfoliodidaktik*. Frederiksberg: Dansklærerforeningens Forlag.
- Krogh, E., & Nielsen, F. V. (red.) (2011). *Sammenlignende fagdidaktik. Kursiv 7*.
- Krogh, E. & Hobel, P. (2012). "Årets bedste opgave": en analyse af en elevtekst i en kontekst. Matre, S., Sjøhelle, D.K., Solheim, R. (red.). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget. 137-150
- Kronholm-Cederberg, A. (2009): *Skolans respons-kultur som skriftpraktik. Gymnasiasters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo: Åbo Akademi's förlag.
- Kvale, S. (2001). *Interview*. København: Hans Reitzel.
- Liberg, C. (2008). *Skrivande i olika ämnen – lärares textkompetens*. Lorentsen, R.T. & Smidt, J. (red.). *Å skriva i alla fag*. Oslo: Universitetsforlaget. 51-61.

- Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology and "Deep Theorizing": Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication* 25: 353-388.
- Lorentzen, R. T. & Smidt, J. (red.) (2008). *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, F. V. (2006). Didaktikkens indholdsbegreb og kriterier for valg af undervisningsindhold. Hansen, B. G. & Tams, A. (red.). *Almen didaktik: Relationer mellem undervisning og læring*. Værlose: Billesø & Baltzer.
- Ministeriet for Børn og Undervisning/Undervisningsministeriet (2013). *Fælles mål 2009*. <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/Faelles-Maal/Indledning>. Downloadet 1. maj 2013.
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier*. NTNU, Trondheim.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressours*. Oslo: Fakkbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Ongstad, S. (2006). Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap. Ongstad, S. (red.). *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Oslo: University Press. 19-57.
- Palludan, C. (2009). Saglighed eller personlighed – sproglig praksis er stemt. Holm, L. & Laursen, H. P. (red.). *En bog om sprog – i daginstitutioner: Analyser af sproglig praksis*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. 53-76.
- Prior, P. (2004). Tracing Process: How Texts Come Into Being. Bazerman, C., Prior, P. (red.). *What Writing Does and How It Does It*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rønholt, H. (2008). Grundlag for en idrætsdidaktik. Rønholt, H. & Peitersen, B. (red.). *Idrætsundervisning – en grundbog i idrætsdidaktik*. København: Museum Tusculanum.
- Skrivesenteret (2013). Skrivehjulet. *Skrivesenterets hjemmeside*. <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>. Downloadet 1. juni 2013.
- Smidt, J. (2002). Double Histories in Multivocal Classrooms: Notes Toward an Ecological Account of Writing. *Written Communication*, 19. 414-443.
- Smidt, J. (2004). *Sjangerer og stemmer i norskrommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2008). Skrivning og skriveformål – barns og unges veier til ulike fag. Lorentzen, R. T. & Smidt, J. (red.) (2008). *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget. 22-36.
- Smidt, J. (2010a). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra bevegelser til utvikling. Smidt, J. (red.). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk. 11-35.
- Smidt, J. (red.) (2010b). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk.
- Solheim, R., Larsen, A. S., Torvatn, A. C. (2010). Skriftkulturar på mellomtrinnet – tre dømme. Smidt, J. (red.). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag. 39-66.
- Tanggaard, L. (2010). *Fornyelsens kunst*. København: Akademisk Forlag.
- Togeby, Ole (2014). *Bland blot genrene – ikke tekstarterne! Om sprog, tekster og samfund*. København: Samfundslitteratur.

- Tønnessen, E. S. (2012). Morsmålsdidaktik for sammensatte tekster? Ongstad, S. (red.). *Nordisk morsmålsdidaktik. Forskning, felt og fag*. Oslo: Novus Forlag. 162-184.
- Vygotsky, L. (1986, original 1934). *Thought and Language*. Cambridge, Mass. and London: The MIT Press.
- Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEK Forlag.
- Westman, M. (2009). *Skriftpraktiker i gymnasieskolan. Bygg- och omvårdnadselever skriver*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series 49. Stockholm University.
- Wiese, L. (2004). *Skrivning og studium – en undersøgelse af opgaveskrivning i gymnasiet i et spændingsfelt mellem undervisning og kulturel kapital*. Odense: Syddansk Universitet.
- Wollcott, H. F. (2008). *Ethnography. A way of seeing*. 2nd ed. Lanham/New York/Toronto/ Plymouth UK: Altamira Press.

Anvendte danske uddannelsesbetegnelser

Her er en kort guide til anvendte danske uddannelsesbetegnelser, bl.a. henvendt til nordiske læsere. For yderligere oplysninger se UddannelsesGuiden (www.ug.dk) og Undervisningsministeriets hjemmeside (www.uvm.dk).

Efterskole. Efterskole er et alternativ til folkeskole på de ældste klassetrin. Efterskoler er kostskoler for unge mellem 14 og 18 år. Her kan man få undervisning der svarer til folkeskolens 8., 9. og 10. klasse. Ud over skolefag har efterskoler et stort udbud af valgfag.

Erhvervsuddannelse. Erhvervsuddannelse er navnet for en lang række ungdomsuddannelser parallelt med de gymnasiale uddannelser. De omfatter bl.a. frisør, tømrer og murer.

HF. Højere forberedelseseksamen, en gymnasial uddannelse der retter sig mod unge eller voksne der ikke kommer direkte fra 9. klasse.

Hbx. Højere handelseksamen. En gymnasial uddannelse på tre år som har fokus på virksomheds- og samfundsøkonomi kombineret med fremmedsprog og almene fag.

Htx. Højere teknisk eksamen. En gymnasial uddannelse på tre år som lægger vægten på fag som matematik, fysik, kemi og teknikfag.

SoSu. Social- og sundheds-uddannelsen, en erhvervsuddannelse som kan tages efter afsluttet folkeskole eller lignende.

Stx. Studentereksamen i det almene gymnasium. En gymnasial uddannelse på tre år som giver en bred viden om mange fag og er rettet mod videregående studier.

Udskolingen. Refererer til 7., 8. og 9. klasse i Danmark. Folkeskolen organiseres med en udskoling i lighed med Högstadiet i Sverige og Ungdomsskolen i Norge.

Produktionsskole. En særskilt opsamlingsuddannelse for unge. Den tilbyder individuelt tilrettelagte forløb med henblik på valg af uddannelse.

Stikordsregister

A

adgang 11, 20, 28, 29, 49, 50, 51,
53, 58, 60, 61, 66, 67, 73, 89, 112,
129, 138, 144, 146, 147, 150, 151,
156, 158, 180, 215, 216, 217, 223,
234, 249, 252, 262, 267, 276, 287,
290, 333, 351
afgangsprøvens genrer 258
afgangsprøvesæt 103
afkrydsningsskrivning 258
aflevering 53, 82, 88, 150, 154, 158,
159, 163, 164, 167, 188, 166, 191,
192, 195, 198, 210, 211, 225, 226,
246, 251, 257, 262, 278, 289, 290,
316
afsluttede tekster 249, 252, 265, 314,
315, 316, 317
aktør 21, 22, 35, 36-37, 38, 40, 42,
43, 48, 50, 51, 179, 198, 220, 232,
234, 236, 239, 268, 274, 275, 285,
292, 337, 351
analoge teknologier 53, 233, 333, 337
analyseenhed 34, 38
analysemodel 34, 51, 56, 64, 337,
350
animation 235, 238, 248, 303
argumenterende 82, 185-186, 191,
192, 208-209, 213, 225, 339
arkitektur 60, 66, 67, 214, 334, 336
artefakter 51, 65, 119, 212, 334
avisartikel 76

B

beregninger 104, 106, 108
bibliotek 29, 52, 66, 81, 144, 148,
165, 180, 214, 222, 228, 229
biologi 63, 68, 102, 123-124, 147,
149, 151-152, 154, 156, 158, 161,
168-183, 196, 218, 226, 239, 272,
277, 274, 277, 289, 290, 315, 327,
318, 320, 342
blyant 28, 85, 97-98, 109, 122, 149,
154-155, 174, 184-185, 244, 268,
270
brobygningsrapporter 272
brochure 113-115, 117
brugsorienteret skrivning 21, 29, 59,
177-178, 182, 193, 210-213, 251,
332
bundne skriftlige prøfefag 67
bøger 133, 153, 155, 180, 194-195,
197, 222, 233, 250, 333

C

case 20, 21, 22, 23, 35, 54-58, 151,
179, 194, 197, 210, 211, 232, 233,
240, 279, 295, 308, 337, 338, 341,
343-350
casestudier 20-23, 49, 58, 317, 332,
334, 337, 340-342, 345-346
computer 28, 36, 46, 54, 63, 66, 73,
75, 78, 91, 97, 125-127, 134, 138,
150, 154-156, 165, 180, 190, 201,

203, 207, 209, 221-222, 233, 241,
258, 268-269, 292, 302, 333, 336
computerspil 22, 30, 187, 206, 302,
303, 307, 343
copy-paste 35, 153, 155, 175-178,
201-202, 208, 213, 349

D

dagbog 76-77, 133, 135-137, 139,
142, 261, 305, 347
dannelsesmål 83, 337, 339
dansk 21, 31, 63, 65, 67-71, 73,
74-92, 99, 112, 115, 118-119, 121,
122, 123, 124, 125, 126, 129-130,
132-133, 139-141, 146, 149,
152-158, 160, 161-164, 167-168,
185-192, 202, 210-212, 215, 218,
223-224, 226, 238-240, 253-264,
274, 275, 277, 280, 289, 315-318,
320, 322, 329, 331, 333, 334, 335,
336, 337-340, 342, 347
dansk læreren 61-62, 66, 68, 71,
73-74, 82, 110, 125, 129-130, 140,
147, 159-160, 218, 223, 253, 259,
262, 264, 273, 339-340, 347
datatyper 23
demokratisk dannelse 182
diagrammer 28, 39, 46, 104, 114,
116, 157, 186, 191, 312, 330
didaktisering 39-40, 211, 336
didaktisk 19, 21, 28, 46-47, 63, 72,
74, 83, 88, 92, 98, 102, 104, 122,
134-135, 137, 140, 168, 178-179,
206, 213, 217, 223, 225, 236, 244,
253, 267, 270, 333, 337, 339-342,
346, 348-349, 351
digitale teknologier 233-234, 292,
333
digt 76

diktat 83
diskurs 19, 68, 73, 120, 124, 140,
234, 237, 262, 286
disposition 94, 99, 101, 193, 212
dokumentere 37, 56, 88, 135, 178,
185, 227, 243, 269, 282
domæner 38, 295
drejebøger 115, 152

E

efterskole 64, 145, 147, 275, 296,
357
eksemplarisk 56-57, 151-152, 179
ekspressiviteten 38, 40
elektroniske medier 67, 276, 286,
298-302, 306, 308-309, 325, 327,
329
elektronisk logbog 251
elektronisk tavle 147, 222, 242
elevbesvarelser 54
elevdeltagere 11, 28, 44, 52, 62, 158,
188, 207, 217, 219, 274
elevinterviewene 28
elevintra 53, 165, 234, 237, 245, 256
elevnoter 55, 103, 150-151, 154, 164,
167-168, 188, 198, 211, 279
elevplanlagt idrætsundervisning 265
elevrefleksion over idrætslæring 265
elevskrivekultur 23, 39, 41, 45,
47-48, 58, 65, 119-120, 122-124,
127-128, 135, 137-139, 141-142,
149-150, 177, 181, 198-199, 201,
206, 208-210, 213, 219-220, 232,
257, 274-277, 282, 287, 290-293,
295-296, 342-345, 348-349
elevtekster 54
engelsk 63-64, 67-68, 71, 74, 92-94,
97-102, 118-119, 121-122,
140-141, 146, 149, 151, 153-159,

161, 166-168, 179, 190, 192-198,
202, 206-207, 210-212, 218-219,
228, 238-239, 272-274, 277, 294,
306-312, 315-318, 320, 322,
329-331, 335, 338, 340, 343
én-til-én-kommunikation 225
en-til-flere-kommunikation 228
erhvervsuddannelse 64, 357
essay 76-77, 90, 92, 185, 187, 257,
338
etnografisk 19, 23, 25, 28, 33-34, 38,
49-50, 55-56, 122, 143, 235, 285,
344
evaluering af forløb 90-91

F

Facebook 29, 70, 81, 137, 142, 205,
307-308, 347
facit 106-107
fag 19, 21-23, 25-28, 30-33, 35,
37-39, 41, 43, 45-48, 55, 58, 67,
73, 91, 113, 118-119, 121, 137,
158, 169, 179, 185, 190, 205, 211,
218, 223, 226, 231, 234, 239,
248, 257, 263, 265, 271, 276, 289,
292, 295, 297, 314-319, 323, 328,
331-337, 340-341, 348, 350, 357
fagdidaktisk 19, 104, 178, 223, 225,
265, 273, 340
faglige genrer 26, 215, 222
faglige samlemapper 225
Faglighed og skriftlighed 11-12, 27
faglig læsning 20, 67, 215, 222-223,
238, 272, 293, 335
faglig skrivning 20, 49, 222, 240,
272, 290, 292, 352
fagligt samspil 31, 231, 354
faglokaler 52, 60, 63, 144

feedback 117, 215-216, 218, 225,
236, 240, 247, 263, 269, 280, 282
faltarbejdet 23, 28, 36, 43, 50-52, 56,
59, 62, 138, 215-217, 219, 228,
233, 265, 314, 316, 346
felten 49-51, 55
feltstudier 28, 43, 296, 298, 302, 323
figurer 34, 69, 103-104, 108-109,
162, 166, 184, 333, 341-342
fiktionsopgaver 76, 92, 338
folkeskolens afgangsprøve 48, 67, 69,
71, 75, 81-82, 94, 338
Football Manager 208-209, 307
forberedelse 20, 31, 71-72, 94, 99,
101, 112, 133, 140, 164, 177-178,
180, 182, 198, 218, 243, 251, 258,
272, 306, 346, 348
formfag 243
formål 19, 25-26, 28-29, 40, 44-49,
52-53, 60, 70-74, 81-84, 88,
91-92, 96-99, 101-102, 104, 106,
110-113, 117-119, 132, 135-137,
139-140, 153, 158, 163, 174, 177,
181-182, 184, 186-187, 192-193,
198-199, 202, 210-211, 213,
215, 225, 229, 231-232, 242-243,
246-247, 249-253, 255-260, 267,
270-272, 278, 280, 286, 293-294,
310, 312, 338-340, 348
forsøg 23, 27, 35, 38, 42, 142, 202,
205, 222, 232, 234, 241-244, 246,
248, 257, 278, 293, 295, 314, 323,
340, 345, 347
fremlæggelserne 68, 112, 115, 118
fremmedsprogsfag 272
fremmedsprogsundervisning 93
fristil 98

fritiden 23, 55, 67, 100, 121, 127,
201, 208, 268, 280, 289, 297, 304,
306, 313, 325, 329
fritidsskrivning 35, 67, 70, 73,
121-122, 199-202, 208-209, 286,
292, 295, 297-298, 300-302,
306-308, 312-314, 323, 325,
328-330, 336, 344-345
fysik/kemi 21, 63, 217-218, 221,
223, 226, 233, 239-245, 247-249,
261, 273-274, 278, 279, 289, 291,
316, 342, 348
fysik/kemi-læreren 218, 223, 243-244
fysikrapport 242, 246, 274, 280
færdighedsregning 103, 105

G

gatekeeper 11, 50, 52, 61, 140, 146,
149, 152, 157, 210, 215
genre 19, 26, 33, 38, 40, 45, 48,
53-68, 71, 73-76, 81-83, 85, 88,
90, 92, 98, 102, 105-106, 109,
113-115, 117-119, 122, 125, 129,
132, 134-137, 139-140, 142, 152,
159, 162, 164, 167, 182, 185, 187,
190, 198-199, 201-202, 211-213,
215, 222, 230-231, 234, 237,
242-243, 245, 248-252, 257-259,
261, 263, 272, 283-285, 288,
292, 332-333, 337-338, 340, 340,
347-348
geografi 124, 149, 154, 156, 158,
161, 168-170, 173, 182, 218, 223,
234-235, 238-239, 272, 274, 277,
286, 289, 315-318, 322, 342
geometriske figurer 104, 108, 184
gestik 69, 242, 270
gloselister 98
google oversæt 153, 155

grafer 28, 46, 104, 157, 191, 333,
342
grammatik 46, 68, 89, 94, 102
grammatikøvelser 94, 98
grupper 26, 28, 31, 36-37, 54, 63-64,
69, 84, 87, 93-94, 108, 110, 112,
114-115, 118, 120, 122, 128-129,
133-134, 148-149, 154, 165, 171,
178, 180, 183, 187, 203, 211, 220,
226, 228-231, 237, 242, 249, 251,
255, 258, 260, 263, 269, 276-277,
280, 287, 292 338, 340
gymnasial uddannelse 62, 217, 219,
296, 335, 357
gymnasireformen 20, 30, 31, 354
gymnasiet 20, 27, 30-32, 61, 64, 72,
145, 333, 353, 356

H

handlekompetence 169-170, 179,
182, 349
hhx 61, 145, 291, 306, 357
historie 60, 64, 69, 94-95, 122, 124,
146, 154, 156, 161, 185, 187,
218, 223, 229-232, 236, 239-240,
249-252, 259, 261, 267-269, 274,
277, 288-289, 294, 315-316, 318,
321-322, 348
hjemmeopgaver 47, 66, 103, 107,
152, 154, 158, 167, 183, 276, 292,
338
htx 61, 145, 219, 263, 279, 291
hurtigskrivning 89
hverdagsviden 177-178, 181-182
hæfter 122, 226, 233, 245, 292
højtlesning 114
håndskrivning 67, 138, 301

I

identificere 37, 56, 72, 110, 123, 131, 137, 142, 184, 221, 225, 258, 277, 283-284, 292

identitet 36, 70, 120, 126, 136-137, 139, 190, 255, 260, 270, 291, 344

identitetsdannelse 74, 82, 91, 137, 243, 252, 257, 261, 283

identitet uden identifikation 122-123

idræt 29, 62-63, 102, 144, 146, 215, 149, 214-218, 221, 223-224, 239-240, 265-271, 277, 289-291, 317-319, 321-322

idrætslærer 149, 224, 267

indfyldnings-/udfyldningsøvelse 154

indholds-fag 243, 340-342

indskrivning 278-280, 283

informationssøgning 66, 173, 175, 177, 181, 202, 302-303

institutionelle rammer 67, 156, 167, 170, 237

internettet 69-70, 175, 181, 201, 207, 228, 235, 274

interview 11, 25, 27-28, 30, 34, 48-52, 55-56, 59, 62, 64-65, 67, 69-72, 75, 77-82, 88-90, 93-94, 98-99, 102, 106, 110-111, 113-116, 123-124, 126, 129, 139-140, 147, 149-150, 154-155, 157-159, 161-166, 168-170, 182-183, 186-188, 191, 193-194, 196-197, 202, 206-208, 212, 218-219, 221, 227, 236, 239-240, 243, 245-49, 251, 253, 257-258, 260-263, 265, 272-274, 276, 279-280, 283-289, 291, 306-308, 335, 338-339, 350

intranet 62, 67, 259, 268, 337, 348

it 66, 140, 144, 153, 155-156, 162-163, 165-167, 176-177, 195, 203, 217, 221, 223, 234-235, 244-245, 273

J

journalistiske artikler 69

journalistiske opgaver 76, 92, 338

journalskrivning 240

K

karaktersystemer 119

kernelærerteam 216, 222, 223, 335

kilder 56, 65, 112, 150, 274

klasselokalernes indretning 52, 222, 233, 337

klasselæreren 64, 68, 110, 152, 212, 335

klasseteam 37, 67, 157, 216, 237, 240, 335

klumme 76, 114, 117

kollegial refleksivitet 236, 348

kommatering 24, 79, 191

kommentar 34, 54, 76-82, 98, 111, 118, 126, 192, 212, 215, 217, 227, 236, 247, 308, 342

kommunikation 22, 26, 28, 32-42, 67, 74, 83, 104, 108-109, 114, 117, 121, 129, 131, 165-166, 222, 115-238, 241, 245, 248, 252-252, 262, 264, 269-273, 284-285, 292, 302-303, 306, 308-309, 312-113, 329-334, 338, 341, 343-344

kommunikationsteknologier 35, 222, 225, 233, 245, 264, 270-271, 273, 285-286, 292

kommunikativ 32, 48, 50, 72-74, 83-84, 88, 92, 96, 102, 115, 117-118, 121, 137, 186, 191-192,

197, 221, 225, 227, 231, 242-243,
246, 252, 256, 260, 270, 272,
279-280, 307, 336, 339, 345
komplekse kommunikationsfor-
mer 225, 229
konstruktion af tekstverdener 46, 74,
82, 92, 96, 102, 117, 243, 259,
261, 271
korrekthedsfejl 79
kortvarsopgaver 152, 177, 181
kreative elevskrivepraktikker 281
kreative opgaver 68, 102, 140-141
kristendom 124, 218, 239, 272, 274
kritisk begivenhed 23, 56-58, 120,
138, 142, 151, 179, 229-232, 232,
251, 346
kroppe 244, 270
kultur 21, 36, 141, 179, 201, 216,
233, 237, 263, 285, 287, 290, 354,
356
kundskabslagrende 99, 102, 272, 278,
340
kundskabssystematiserende 92, 227,
231, 242-243, 251-252, 255, 272
kundskabssystematisering 74, 255,
257
kundskabsudviklende 82, 92, 98, 110,
119, 225, 231, 243, 251, 260, 262,
264, 289
kundskabsudvikling 46, 74, 88, 91,
98, 117-118, 242, 261, 271, 334,
347, 350
køn 12, 128, 305, 309, 319-320,
322, 326, 331
kønsmærkede praktikker 120, 128,
138, 142

L

langsvar 88
layout 79, 83, 100, 259, 262, 338
lektier 67, 310
literacies 33, 40
literacy 20, 33-34, 40, 123, 227, 238,
274, 293-294, 335-336, 350-351
literacy event 34
literacy-interesseret 274, 294
LMS-system 234
logbog 65, 75, 85, 89-90, 92,
112-113, 117, 126, 129-136,
138-139, 142, 153, 155, 158,
161-164, 163, 167, 252, 278, 281,
283-286, 314, 345, 347
logskrivning 112, 135, 286, 332,
343-344, 345
lokal skoleskrivekultur 23, 41, 58, 65,
121, 140, 149, 156, 164-167, 198,
204, 209-211, 217, 220-222, 223,
225, 232, 235-236, 239-240, 251,
262, 275, 286, 293-294, 337, 348
lyd 39, 69, 131, 162, 203, 338
lytteøvelser 94, 98
længere tekster 304-306, 329, 341
lærerfaglig skrivekultur 23, 41, 45,
47, 58, 73-75, 89, 91-93, 102-103,
109-110, 118, 149-150, 161, 168,
177, 179, 182, 190, 192, 198,
201-202, 204, 209, 211, 213, 220,
232, 234, 237-239, 261, 264,
271-272, 274-276, 280-281, 286,
292-293, 337, 337-343, 345, 247,
349
lærerrespons 54, 97, 115, 118, 168,
259
lærerteam 47, 67, 216, 222-223, 237,
273-274, 335

lærerværelset 52, 61-62, 67, 71, 82,
144, 146, 222, 236
læringsplatforme 119
læringsressourcer 218, 242
læseprøver 83

M

magtrelationer 120
mange til mange-kommunikation 225, 227-228
mass literacy 350
matematik 37, 48, 63-64, 68, 73-74,
102-106, 109-110, 118-119,
121-122, 126-127, 131, 140, 147,
149, 152-158, 168, 170, 182-185,
190, 218, 233, 239, 262, 272-274,
277, 291, 315-316, 318, 320, 333,
335, 341, 357
medier 22, 28-29, 40, 47, 52-53,
67, 70-71, 73, 117-118, 121-122,
134, 136-139, 142, 154-155, 157,
166-167, 191, 198, 200-203, 206,
211, 213, 223, 229, 233, 239, 248,
261-264, 270, 272, 276, 285-290,
298-303, 306-313, 325-330, 333,
337, 343, 345, 349
metarefleksioner 68, 115, 271
metasprog 272, 336
metoder 23, 25-59, 110, 115, 350
metodologi 49, 50, 58
mobil 28, 42, 73, 128, 145, 228,
234, 268, 270, 283, 292, 306, 309,
333, 343
modaliteter 34, 46, 53, 73, 92, 191,
270
multimodalitet 242, 250
multimodalt 34, 254, 271
multiple choice 124, 169, 258

mundtlig fremlæggelse 69, 94, 98,
161-162, 174, 177-178, 181, 196,
211, 341
mundtlighed 151, 153-154, 158,
161, 167-170, 178-179, 182, 185,
192-193, 211-212, 233, 336, 349
musik 60, 111, 113-114, 127, 138,
146, 219, 243, 250, 268 270, 289,
303, 306, 311
musikvideoer 71, 84, 89, 92, 94, 96,
149, 204, 289, 336, 338

N

naturvidenskabelige fag 60, 159
netbaserede spil 29
New Literacy Studies 33-34, 40, 50
Nordvestskolen 21, 23, 28, 143-213,
249, 296, 301, 303, 307-308, 316,
321-322, 333-336, 338-339, 341,
343, 345, 348
notater 29, 47, 62, 64-45, 68-69,
73, 75, 85-86, 88-94, 96-99, 102,
117-118, 122-126, 133, 134, 136,
149, 163-165, 184, 188-195, 197,
201, 218, 230, 241, 244, 249,
252-252, 261, 274, 303, 311, 332,
336, 338-339, 341-342, 347
notesbog 133, 135-136, 139, 142
noteshæfte 36, 100, 194-195, 221,
225-227, 257, 279, 282
noteskrivning 225-227, 240,
248-249, 253-255, 257-259
novelle 69, 76, 79-80, 91, 113, 121,
124, 185, 187, 192, 253-254, 256,
260, 274, 280, 289, 305, 338
ny skriftlighed 30

O

observationer 21, 25, 27-27, 34, 40, 43, 47, 50-56, 58-59, 62, 64-65, 68, 71, 73, 75, 77, 87-88, 92-93, 104, 114, 120, 133, 138, 141, 146, 148, 150-151, 163-165, 168, 174, 183, 204, 207, 212, 217, 219, 223, 227-228, 233, 236, 239-240, 247, 249, 251, 256, 261, 263-264, 267, 278, 280, 283, 301-302, 307, 309, 334, 341, 343, 345-348
observationsskemaer 24, 51, 127
observatør 55-56, 71-72, 127, 150, 193, 205
opgaveregning 64, 68, 103, 107-109, 122, 152, 183-184, 272, 333, 341
orden 79, 170, 182-183, 213, 262, 271
ordenskarakteren 69, 83
organisering af lærere 216
overbevise 44-45, 74, 82, 92, 136, 154, 156
overskud af meddelelse 120, 129, 132
oversættelser 94, 97
oversættelsesprogram 95

P

papir 28-29, 63, 69, 84, 91, 103, 109, 112-113, 127, 133, 154-155, 160, 165, 174, 184-186, 198, 210, 233, 235, 240, 250, 254-255, 168, 270, 272, 279, 283-284, 333, 341
plagiat 165, 202, 208
planlægge 37, 135, 222, 265, 267-269, 289, 297
populære skrivefag 317-322, 329, 331
populærkultur 270, 289, 292
portfoliodidaktik 31, 257, 264, 337

positionere 37, 64, 70, 85, 88, 92, 123, 128-129, 135, 137, 143, 173, 177, 180, 184, 190, 197, 241, 247, 253-255, 260, 269, 272, 280-281, 291-292, 344, 347
positionering 36-37, 130-131, 142, 173, 177-179, 191, 220, 237, 241, 244, 273, 276-278, 345
PowerPoint 69, 111, 114-117, 166, 178, 209
problemformulering 110, 112-113, 117, 161, 224, 281-283
problemregning 103-105, 107
procesgenrer 117
procesorienteret 66, 77, 258, 339
produkt 22, 59, 63, 68, 70, 90, 96, 110, 112-115, 117, 141, 151, 154-155, 161, 174, 191, 195, 211, 218, 224, 228-229, 234, 246, 257, 270, 285, 288, 333, 341, 348
produktformer 112, 141, 333
produktgenrer 113-114, 117
produktionsskole 64, 358
produktivt arbejde med andre udtryksformer 253, 258-259
programmer 69, 162, 175, 262, 307-312
progression 156, 167, 175, 177-179, 181, 237, 339
projektfaglig kompetence 111
projekt opgaven 53, 62-63, 68-74, 110-119, 126, 133, 135-138, 141-142, 151-158, 160-163, 202, 209-210, 216, 218, 224, 228-229, 239, 272, 274-275, 281-286, 288-289, 292, 314-316, 318, 333, 336, 338, 343, 345, 347
projektugen 62, 66, 110, 112, 112-113, 133

præsentation 69, 73, 91, 114-117,
153, 160, 166, 175, 177-178, 204,
209-211, 218, 228, 230, 231, 255,
257, 272, 281-282, 314, 318, 334
påvirkning 41-42, 46, 74, 286, 297

R

rapport 27, 30, 113, 141, 152, 159,
161-62, 170, 181-82, 212-13,
230-31, 235, 240-43, 246-49,
251-53, 259, 272, 274-75, 279-80,
286, 290, 292, 314, 333, 342
redegørelse 77, 94, 99-101, 252
referat 87, 97, 153, 155, 185, 187,
194-95, 197-98, 261
referentielle indhold 38, 40
refleksion 19, 21, 28, 39, 46, 68,
72, 76, 82, 89, 92, 115, 118, 125,
137, 140, 151, 153, 155, 163-64,
173-75, 177-78, 182, 187-192,
206, 211, 213, 218, 239, 243, 261,
265-66, 271, 273, 281, 283-85,
291, 332, 337-39, 342, 347, 350
reoler 221
reportage 76, 259-260
repræsentationsformer 28, 34, 46-47,
66, 69, 73-74, 83, 92-93, 96,
102, 109, 157, 162-163, 201-203,
234-235, 248, 252, 262, 264
respons 54, 77-78, 97, 115-116, 118,
168, 171, 175, 191-193, 195-196,
208, 215, 227, 241, 247, 249, 256,
259, 276, 291, 314, 317, 331, 339
responsrunder 77-78
resumé 86, 185, 187, 190
retskrivningsprøver 83
retteark 78, 80
rettepraksis 78
revidere 235, 269

rituel 32, 47-48, 74, 83, 91-92,
96, 98, 102, 110, 119, 186-187,
191-193, 197, 231, 242-243, 246,
250-252, 254, 260, 270, 272, 332,
338
rolle 26, 36-37, 50, 54, 62, 113, 115,
139, 142, 190, 199, 220, 234, 269,
292

S

samfundsfag 68, 102, 123, 151-156,
158-161, 168-170, 173, 176, 179,
181-183, 193, 196, 202, 207-210,
213, 218, 223, 236, 239-240,
249-252, 259, 267, 269, 274, 277,
294, 315-316, 318, 320, 348, 353
sammenhængende tekster 21, 29, 68,
97, 102, 333
science 219
selvhed 37, 119-120, 137-138, 173,
184, 190, 277, 344
selvstændige elevnoter 154
semiotiske ressourcer 39, 46, 69, 114,
120, 138, 141, 336-338
skole-it-praktiker 165
skolelæsekultur 222
skolens it-ekspert 244
skoleskrivekultur 23, 36, 41, 47-48,
65-66, 72-73, 119-122, 125,
136-141, 149, 156, 163-167, 198,
202, 204, 208-210, 217, 220-222,
225, 232-240, 244-245, 251, 256,
260, 262, 272, 274-275, 280, 286,
293-294, 336-337, 343-349
skoleskrivning 67, 295
skriftlige opgaver 21, 52, 54, 62, 65,
68, 70, 75, 77, 79, 82-84, 92-93,
129, 141, 158, 168, 183, 194-195,

- 197, 253, 257-258, 302-303, 314, 319, 332, 340, 343
- skriftlig fremstilling 29, 69, 75, 77, 79, 82, 90
- skriftteknologier 46, 337
- SKRIV 32, 35, 40
- skriveidaktik og portfoliodidaktik 257
- skriveformål 45-46, 74, 82, 84, 92, 96, 118-119, 225, 229, 231, 247, 251-252, 257, 259-260, 264, 267, 271, 278
- skriveglæde 314, 319-322, 328-329, 331
- skrivehandling 44-46, 53, 91, 184, 155-156, 178, 199, 208, 211, 213, 227, 242, 243, 248, 250-252, 259, 264, 278, 313, 330
- Skrivehjulet 23, 44-46, 92, 102, 154, 208, 225, 227, 231, 242, 252, 255, 259-261, 264, 271, 278, 283, 289, 313, 330
- skrivehændelse 19, 26, 28, 34-36, 38-40, 42-44, 47, 51, 53, 55-58, 64-65, 73, 84-85, 88-89, 93, 96, 102, 119, 149-153, 155-157, 160, 173, 175, 177, 179, 206-207, 213, 221, 225, 231, 234, 238-239, 243, 248, 251, 253-255, 259-260, 269-270, 278, 285-286, 288, 290-291, 293-295, 346-348
- skrive i alle fag 23, 31, 223, 337
- skrivekulturer 19, 23, 27-28, 33, 36, 40-45, 47, 49, 51, 56-58, 60, 65, 69, 72-74, 92-93, 118, 120, 138, 140-141, 152, 168, 198, 204, 209, 210, 220, 232, 237-239, 261, 263, 268, 271-272, 275, 293, 333-335, 337-338, 341, 343, 345-347, 349-351
- skriveordrer 54, 103, 155, 168, 218, 246, 263, 293
- skrivepraktikker 19, 26-27, 33-40, 42-43, 46-48, 56-59, 64-66, 69, 73-75, 92-93, 103, 109, 117, 119-120, 123, 126-127, 129, 137-138, 150-151, 153, 155, 162-166, 173, 176-179, 182, 184, 191, 198-199, 201-202, 204-205, 210, 213, 221, 224, 229, 231-232, 234-244, 246-249, 251-253, 258-260, 264-265, 271-281, 285-287, 290-292, 313-314, 330, 337-338, 340-350
- skriveridentitet 37, 123, 284, 287, 290-291
- skriveuge 218, 282-283
- skrivningens sociale organisering 120
- skrivning i form af kreative øvelser 152, 154
- skrivning i skolen 19, 22-23, 25-26, 28, 36, 41, 47, 55, 58, 67, 295, 297, 313, 323
- skrivning som refleksion 153, 155
- skrivning som støtte for mundtlighed 151, 154
- skrivning som test/prøve 153, 155
- SmartBoard 147, 149, 165, 202-204, 210, 22-224, 233, 242, 244-245, 292, 333, 336, 343
- sms 22, 28-30, 33, 42, 52, 70, 121, 145, 164, 166-167, 186, 205-206, 299, 302-304, 306-308
- snakkefag 169-170, 178-179, 182, 349
- snyd 150, 159, 165, 202, 205, 343, 345

sociale medier 22, 28-29, 52, 70-71,
 121, 134, 136, 139, 142, 202, 229,
 289, 298, 301, 306-307, 310, 329
 social kontrol 62, 119, 344
 socialsemiotisk 38, 270, 274
 sproglig opmærksomhed 68, 81, 92,
 140, 340
 spørgeskemaundersøgelse 21, 23,
 30, 55, 61, 65, 67, 111, 113, 116,
 121, 150, 199, 202, 209, 218, 221,
 234, 239-240, 248-249, 252, 265,
 274-276, 286, 295-97, 301, 328,
 343-344, 348
 stationære computere 66, 221, 233
 stemme 36, 289, 345, 348
 stikord 21, 29, 47, 93-95, 98-100,
 115, 155, 160, 162, 167, 177,
 193-194, 197, 211-212, 255
 storyboard 114-115, 187
 strategisk 32, 47-48, 71-74, 83-84,
 92, 96, 101, 110, 119, 121, 125,
 135-137, 139-142, 186, 191-193,
 198, 212, 231, 242, 245-246,
 250-252, 256, 260, 270, 272, 279,
 280, 291, 312, 330, 332, 336, 338,
 344, 347
 stx 61, 145, 219, 291, 296, 335, 357
 svar på spørgsmål 181, 246, 249, 251,
 253, 258, 276
 Sydvestskolen 21, 23, 28, 53,
 214-217, 220-221, 229, 233,
 235-240, 249, 259, 264-265, 268,
 271, 275-277, 281, 286, 291,
 293-294, 296, 301, 303, 316,
 321-322, 329, 333-335, 337-339,
 341-343, 345, 348
 symboler 46, 109, 201, 333, 341
 synops 110, 114-115, 272

sætningsanalyser 97
 søgeprogrammer 69

T

tal 34, 80, 104, 109, 147, 196, 241,
 300, 303, 305, 333, 341
 tale 20, 39, 76, 179, 193, 197, 242,
 2709
 talepapir til mundtlig fremlæggelse 94
 tavlen 28, 34, 63, 69, 84, 89, 95,
 108, 127, 149, 154, 183, 185, 226,
 230, 235, 241, 243-244, 255, 341
 tegninger 27, 90, 129, 203, 247, 254,
 333
 teknologier 35
 tekst 20, 31, 33-34, 36, 44-46, 54,
 76, 79, 84, 91, 93, 95-101, 106,
 113-114, 117, 128-129, 131, 161,
 165-166, 171, 173, 182, 193-194,
 205, 211-212, 213, 226, 247, 270,
 316, 333, 338, 340-341, 345, 348
 tekstbehandlingsprogram 69
 teksttype/opgavegenrer 53
 tests 75, 83, 92, 253, 258, 272
 tid 25-26, 28, 42-43, 60, 77-79, 101,
 117-118, 118, 126, 131, 146, 158,
 169, 200, 210, 217, 220, 228,
 234, 270, 276, 297-300, 305, 314,
 325-326, 329
 titel 114
 triademodel 23, 44, 46, 58, 151, 217,
 220, 263, 285, 287
 træghed 120, 123, 137, 141-142,
 344, 346, 351
 trådløst net 66, 165
 tværfaglige projekt 84, 94, 141, 152,
 158, 160, 179, 213, 314
 Twitter 137, 142, 307

tysk 67-71, 74, 91, 93-94, 99,
101-102, 118-119, 124, 128-129,
141, 150, 152-156, 205, 218,
226-227, 229, 234, 239, 272, 274,
310, 315, 318, 321-322
tysklæreren 71, 234, 273

U

udforskende skrivning 89-90
udfyldningsøvelser 97, 152, 154
udkast 78, 99-100, 162, 167, 177,
188, 211, 224, 259, 281
udskrivning 278, 280, 282, 292
udvidet forståelse af skrift og skriv-
ning 34
udvidet skriftlighed 163, 234,
336-337
udviklings- og forskningspoten-
tiale 215
uformelle samtaler 11, 52, 55, 71, 93,
102, 158, 169, 218, 221, 239, 249,
283, 287
ugeplan 67, 112, 133
ungdom 19, 25-27, 29, 35-36, 39,
41-43, 58, 72, 85, 93-94, 96,
128-129, 131, 139, 142, 144,
175-176, 178, 180, 199, 202-204,
210, 239, 248, 261, 263-264,
269-271, 284-285, 287-292,
295-297, 313, 328, 330, 343-345,
347
usynlig skrivning 265

V

validiteten af dette studie 350
vejledning 71, 78, 111, 117, 134,
141, 161, 210, 242, 247, 269, 341
verbalskriftlighed 157, 162, 167, 238
verbalsproget 73, 92, 96, 102, 104,
109, 338
verbalsproglige 29, 47, 83-84, 96, 98,
102, 106, 117, 163, 184, 191, 203,
252, 264, 299, 316, 344-345
verbaltekst 34, 69, 167, 203, 238,
247, 254, 259, 341
videologging 284
videosekvenser 69, 115
visuelle repræsentationer 69
visuelle ressourcer 46, 69, 114, 129,
132, 338

Y

YouTube 114, 149, 201, 204, 229,
283, 284, 307, 336
ytringer 38, 40, 42, 169

Ø

Østskolen 23, 28, 60-61, 64-67,
71-75, 79, 93, 101-102, 110, 113,
121-122, 133, 140-142, 249, 296,
301, 303, 316, 321, 333-336, 338,
340-341, 344-347

